

GÊNERO E SEXUALIDADES: ENTRE INVENÇÕES E DESARTICULAÇÕES



Organizador(as)
Alfrancio Ferreira Dias
Elza Ferreira Santos
Maria Helena Santana Cruz

GÊNERO E SEXUALIDADES: ENTRE INVENÇÕES E DESARTICULAÇÕES

Organizador/as
Alfrancio Ferreira Dias
Elza Ferreira Santos
Maria Helena Santana Cruz

Alfrancio Ferreira Dias
Elza Ferreira Santos
Maria Helena Santana Cruz
Organizador(as)

GÊNERO E SEXUALIDADES: ENTRE INVENÇÕES E DESARTICULAÇÕES

Conselho editorial:

José Augusto Andrade Filho
Chirlaine Cristine Gonçalves
Ruth Sales Gama de Andrade
Lício Valério Lima Vieira
Kelly Cristina Barbosa
Jaime José da Silveira Barros Neto
José Espinola da Silva Júnior
Hunaldo Oliveira Silva

Irinéia Rosa Nascimento
Sérgio Carlos Rezende
José Wellington Carvalho Vilar
Igor Adriano de Oliveira Reis
Wanderson Roger Azevedo Dias
Letícia Bianca Barros de Novaes Lima
Laerte Fonseca

Capa: Júlio César Nunes Ramiro

Arte final e diagramação: Júlio César Nunes Ramiro e Jéssika Lima Santos
Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do IFS.

©2017 by Alfrancio Ferreira Dias, Elza Ferreira Santos, Maria Helena Santana Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero e sexualidades [recurso eletrônico]: entre invenções e
desarticulações / Alfrancio Ferreira Dias, Elza Ferreira Santos, Maria
Helena Santana Cruz, organizadores. – Aracaju: IFS, 2017.
293 p. : il.

Formato: e-book
ISBN 978-85-9591-038-6

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Classes sociais. 4. Relações
sociais. I. Dias, Alfrancio Ferreira. II. Santos, Elza Ferreira. III. Cruz,
Maria Helena Santana.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Célia Aparecida Santos de Araújo
CRB 5/1030

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS

Avenida Jorge Amado, 1551 - Loteamento Garcia, Bairro Jardins - Aracaju | Segipe.
CEP: 49025-330 TEL.: 55 (79) 3711-3222 E-mail: edifs@ifs.edu.br
Impresso no Brasil - 2017

Obra financiada pelo Edital
FAPITEC/CAPES/SE nº 01/2014 e
PROPEX/IFS





Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe

Presidente da República
Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento

Reitor do IFS
Ailton Ribeiro de Oliveira

Pró-reitora de Pesquisa e Extensão
Ruth Sales Gama de Andrade

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	----------

PARTE I - EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS

FAZER E DESFAZER O GÉNERO: PERFORMATIVIDADES, NORMAS E EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS	13
João Manuel de Oliveira	
DE LA HETEROSEXUALIDAD A LA CIUDADANIA	31
José María Valcuende del Río	
"IDEOLOGIA DE GÊNERO": UM DISPOSITIVO RETÓRICO DE UMA OFENSIVA ANTIFEMINISTA.....	45
Rogério Diniz Junqueira	
DSM-5: A INVENÇÃO DO GÊNERO COMO CATEGORIA DIAGNÓSTICA.....	59
Berenice Bento	
EL FEMINICIDIO. UN FENÓMENO GLOBAL Y MÁXIMA EXPRESIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES.....	72
Capitolina Díaz	
Marcela Jabbaz Churba	

PARTE II – GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO

ORIGENS E DESAFIOS DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO NORTE E NORDESTE DO BRASIL.....	89
Maria Eulina Pessoa de Carvalho	
Alejandra Montané-Lopez	
Glória Rabay	
Adenilda Bertoldo Alves de Moraes	
Mayanne Julia Tomaz Freitas	
A EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA FORMATIVA ENVOLTA NAS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL SOB O OLHAR DA(OS) FORMADORA(ES).....	105
Marcos Lopes de Souza	
Adriana Maria de Abreu Barbosa	
Marcos Salviano Bispo Queiroz	
REGIME DE VERDADES E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS GENERIFICADOS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA RELIGIOSA	118
Cristiano José de Oliveira	
Lívia de Rezende Cardoso	
FEMINIZAÇÃO, ESTEREÓTIPOS E DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS.....	137
Júlio Cesar P. Araújo	
Joanice S. Conceição	

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DIVERSIDADE SEXUAL? - NARRATIVAS DE PROFESSORES.....	154
<i>José Miranda Oliveira Júnior</i>	
Núbia Regina Moreira	
DISCURSOS DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	170
<i>Anselmo Lima de Oliveira</i>	
<i>Alfrancio Ferreira Dias</i>	
PESQUISA ETNOGRÁFICA E A VIOLÊNCIA DA ESCOLA.....	189
<i>Maria Aparecida Souza Couto</i>	

PARTE III – GÊNERO, ARTE E SOCIEDADE

QUESTÕES SOBRE EMPODERAMENTO, GÊNERO E TERCEIRA IDADE	205
<i>Maria Helena Santana Cruz</i>	
'E AGORA, AONDE VAMOS?': UM ESTUDO SOBRE DESCONSTRUÇÕES DE GÊNERO E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	218
<i>Elza Ferreira Santos</i>	
<i>Maria Eulina Pessoa de Carvalho</i>	
MASCULINIDADES E SEXUALIDADES RACIALIZADAS.....	231
<i>Gimerson Roque Prado Oliveira</i>	
<i>Ana Cláudia Lemos Pacheco</i>	
ZIKA VÍRUS E MICROCEFALIA: O DEBATE POLÍTICO-INSTITUCIONAL QUE MOVIMENTOU O BRASIL.....	248
<i>Patricia Rosalba Salvador Moura Costa</i>	
<i>Rozeli Maria Porto</i>	

APRESENTAÇÃO

O livro *Gênero e Sexualidades: entre invenções e desarticulações* pretende explorar as várias dimensões que a categoria Gênero nos oferece para pensarmos e analisarmos a dinâmica das relações sociais em diversos contextos socioculturais em que se manifestam. Nesse momento, o olhar acadêmico tende a deslocar para diferentes realidades, em busca de inspiração teórico-metodológica. É o que pensam os autores deste livro. À procura de diálogo intelectual sistemático e analiticamente refinado sobre o tema, algumas parcerias estratégicas se constituíram com intelectuais de instituições brasileiras e estrangeiras, por seu elevado poder de fertilização de ideias e de procedimentos de análise.

O diálogo intelectual e coletivo desenvolvido nas últimas décadas entre pesquisadores e instituições, dificilmente poderia ser resumido em uma única publicação dos seus autores. No Brasil, inúmeros foram os livros, artigos veiculados e as comunicações apresentadas em congressos científicos e internacionais, várias dissertações e teses doutorais que se beneficiaram deste clima de intensa discussão, e pelo menos alguns livros e artigos documentaram o valor heurístico da abordagem teórico-metodológica explorada e o vigor das análises que dela resultaram para bem descrever o que testemunhávamos no país do alvorecer do século XXI.

As reflexões desenvolvidas são extremamente relevantes porque são sintomáticas de mudanças importantes no campo acadêmico, traduzem a transformação na agenda de pesquisa em vários campos do saber onde se situam os autores e os novos caminhos de natureza metodológica, perceptíveis no modo de construir perguntas e de reunir evidências empíricas. São considerações que deixam entrever a existência de outras maneiras de apreender a realidade que se transforma.

Por que, então, este livro? Que novidade nos propicia? Ele pretende retirar do acervo de temas e resultados uma fração deles, apresentado ao leitor uma faceta ainda não veiculada das análises postas em marcha. Essa produção testemunha a multiplicidade dos frutos das reflexões em cooperação com diversos autores (as) que abordam aspectos teórico/epistemológico e de pesquisa de campo construídas em um ambiente de expressões subjetivas e interações com o objeto de estudo, produto da compreensão das relações sociais e culturais de determinado espaço e tempo.

As escolhas metodológicas aditadas pelos autores (as) correspondem a necessidade de cada objeto de estudo. O percurso do conhecimento ressalta a importância dos saberes, permitindo-lhe ligação e sentido entre os saberes/ conteúdos para tratar os problemas cada vez mais polidisciplinares, planetários e complexos. A partir daí, nessa ordem, define-se, o método ou métodos, as estratégias, as técnicas, os procedimentos.

Neste ponto, os estudos de gênero participam, em cheio, dos processos de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível essa necessidade, nesse momento da história, ao processo de construção de teorias e, em particular, à elaboração de teorias feministas, proporcionaram avanços fundamentais ao desenvolvimento das ques-

tões e das metodologias da pesquisa qualitativa, ao examinarem os processos de construção e de diferenciação de gênero e as desigualdades.

Os textos aqui reunidos baseiam-se em novos pressupostos analíticos que questionam os tradicionais modelos interpretativos dos papéis de sexo e aditam novas abordagens insurretas e subversivas de gênero ao percebê-lo nas nuances de suas interseccionalidades: raça/etnia/educação/classe/geração/corporo/discursos/representações/práticas/feminismos/poder/justiça/feminilidade/masculinidade/religião/sexualidade/territorialidade/arte e outras, em vários espaços sociais em que tais relações são engendradas.

Ao provocar o debate, as contribuições deste livro reforçam a relevância dos estudos para consolidar a diversidade, com base em indagações sobre estereótipos, preconceitos e discriminações existentes no tecido social, categorias excludentes e que demonstram relações de poder e status para os sujeitos que praticam. Não será encontrado por certo o conforto das respostas fixas e objetivas. Os artigos resultaram de pesquisas sobre as oscilantes relações entre mídia, corpo e gênero; propõem novas leituras em torno da produção musical e cinematográfica a partir da lente gênero; proporcionam um olhar astuto voltado para a violência entre os muros da escola e para a necessidade de entendermos o feminicídio, o choque entre o discurso heteronormativo, o religioso, o biológico e as queixas dos sujeitos discentes; recomendam o exame atento quanto aos aspectos enviesados na relação gênero e envelhecimento populacional; oportunizam a leitura sobre o histórico da contribuição das mulheres ao conhecimento acadêmico e o trabalho sobre gênero desenvolvido por núcleos e grupos integrantes de uma rede feminista, o processo de feminização do magistério bem como iniciativas de práticas pedagógicas de combate à violência contra a comunidade LGBT, combate ao sexismo, lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia nas escolas. Há também, nos artigos, indagações e provocações a respeito das certezas investidas nos estudos de gênero, da prolixa categoria “ideologia de gênero” e da inserção do termo disforia de gênero no DSM-5.

Por isso, o *Gênero e Sexualidades: entre invenções e desarticulações!*

É imprescindível registrar que o intercâmbio acadêmico e as iniciativas de veiculação de resultados dos estudos aqui socializados teriam sido impossíveis sem o suporte das nossas instituições (CAPES/Fapitec/ PPGED/UFS/ IFS/PROPEX). Enfim, a iniciativa aqui documentada constitui-se, sem dúvida, num exemplo que devemos fazer proliferar, integrando os avanços do conhecimento nas ciências sociais e humanidades em diferentes contextos. Esse é um grande jogo em que todos os parceiros e leitores, sem exceção, são sempre ganhadores.

Alfrancio Ferreira Dias

Elza Ferreira Santos

Maria Helena Santana Cruz

PARTE I -
EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS

FAZER E DESFAZER O GÉNERO: PERFORMATIVIDADES, NORMAS E EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS¹

João Manuel de Oliveira²

Resumo: Este texto visa mapear campos de possibilidades epistemológicas, científicas e políticas a partir de uma análise das implicações das teorias feministas pós-estruturalistas que marcam uma ruptura paradigmática nos modelos conceptuais dos estudos de género e estudos *queer*. Iremos escolher como caso ilustrativo destas mudanças o trabalho de Judith Butler que inicia um novo paradigma dos saberes sobre género e sobre o modo como o género é construído performativamente. Ao contrário do que é habitualmente dito em certos circuitos desta área temática, a constituição performativa do género não tem como implicação uma acção volitiva que permite fazer e desfazer o género a bel-prazer dos indivíduos. Através da apropriação dos processos de assujetissement foucaultianos, a performance de género em Judith Butler, é um processo profundamente constrangido pela performatividade. Este processo repetido e ritualizado implica que uma essência genderizada seja antecipada, e nessa antecipação, um sujeito genderizado é produzido. Trata-se de um processo de sujeição, que tanto implica a produção de um sujeito como a sua subjugação às normas que o/a produziram. Assim, o sistema da performatividade é simultaneamente de constituição e de regulação normativa. Nesta proposta, não é esquecido o modo como o género é produzido dentro de uma heterossexualidade hegemónica, o que permite desocultar o modo como policiar o género, corresponde a manter intacta a norma heterossexualista. Após esta apresentação do trabalho de Butler, pretendemos analisar a maneira como estas propostas podem possibilitar novas ancoragens conceptuais e epistemológicas, para produzir conhecimentos simultaneamente críticos, feministas e políticos.

As hegemonias que os feminismos desconstroem

Inicio este texto, com uma inquietação, partilhada por mim e por muit@s académicas@s da minha área temática de investigação: qual é o efeito das normas de género na vida das pessoas?

Esta primeira questão, à qual nenhuma investigação por si só permite responder, faz-me pensar numa quantidade de notícias de jornal, reportagens televisivas, imagens violentas. Nomes como o do Matthew Sheppard, Teena Brandon/Brandon Teena, Gisberta Salce Júnior, entre muitxs outrxs, ecoam de imediato. Associados a verdadeiras manifestações de

1 Este texto é uma versão adaptada do texto com o mesmo título que foi publicado na obra de Sofia Neves, Género e Ciências Sociais (Maia: Publismai). Agradeço a gentileza de autorizar a republicação nesta obra.

2 Investigador auxiliar no Centro de Investigação e Intervenção Social do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) onde presentemente coordena a linha de investigação Género, Sexualidades e Interseccionalidades. Investiga na área dos Estudos de Género e estudos críticos das sexualidades. Tem publicado sobre as seguintes áreas de pesquisa em Portugal e no estrangeiro: teorias feministas, teoria do género, teoria queer, cidadania sexual, heteronormatividade e homonormatividade. Doutor em Psicologia Social pelo ISCTE. email: joao.oliveira@iscte.pt

conformidade com as normas de género, em que o seu *modus vivendi* não se enquadrava, estes indíviduos são exemplos vivos da coerção imposta por essas mesmas normas e com a vida pagaram pela percepção de que não eram conformes.

No meu entender, trata-se de uma área científica e política em que as vidas das pessoas estão directamente em jogo. E dentro da qual há até determinadas vidas que podem ser choradas e rememoradas e outras que não atingem um certo patamar da inteligibilidade do humano (BUTLER, 2004a) para puderem chegar a ser lembradas. A área dos estudos de género oferece a possibilidade para analisar este tipo de fenómenos e deve ser integralmente recusada a concepção de que no estudos de género se estuda a masculinidade e a feminilidade *tout court*. Pelo contrário, se formos analisar as teorias feministas, matriz epistemológica dos estudos de género, tal qual a heterossexualidade hegemónica é a matriz para o género (BUTLER, 1993), rapidamente concluímos que há muito mais em jogo neste tabuleiro.

Porque é que foram a masculinidade e a feminilidade as eleitas como grande objecto de análise dos estudos de género, assentes numa clara homologia com o sexo e no dimorfismo da diferença sexual?

A resposta foi nos dada por Monique Wittig (1992, p. 43):

Para nosotras, esta es una necesidad absoluta; nuestra supervivencia exige que nos dediquemos con todas nuestras fuerzas a destruir esa clase- las mujeres- con la qual los hombres se apropián de las mujeres. Y esto solo puede lograrse con la destrucción de la heterossexualidad como un sistema social basado en la opresión de las mujeres por los hombres, un sistema que produce el cuerpo de doctrinas de la diferencia entre los sexos para justificar esa opresión.

O meu próprio diagnóstico vai no mesmo sentido. É a heterossexualidade hegemónica que não só contaminou o pensamento feminista até ao fim dos anos 70, como invadiu as preocupações teóricas e empíricas da produção em estudos de género *mainstream*, que nos invadiram com escalas de masculinidade e feminilidade, considerando-as como a área *princeps* dos estudos de género, em que directamente se verificava o modo como indíviduos se posicionavam diferencialmente em escalas que mediam esses atributos do género.

Encontramos mais evidência desse fenómeno na produção teórica das feministas pró-censura no debate conhecido como *sex wars*. Na sua mais tradicional acepção, o feminismo pró-censura salientava que “Pornografia é a teoria; violação é a prática” (MORGAN, 1980, p. 128, tradução nossa). Assim quando falavam de pornografia, estavam apenas a retratar a hegemonia da heterossexualidade na representação da sexualidade (PINTO; NOGUEIRA; OLIVEIRA, no prelo). Este posicionamento no debate ilustra bem o modo como a persistência de uma representação da mulher como vítima no feminismo essencialista possibilita o ocultamento de outras formas de sexualidade e de outras possibilidades para as mulheres em termos de representação. Repare-se, no entanto como o discurso da mulher

como vítima poderia ser descrito como uma luminosidade (DELEUZE, 1998), ou seja, um objecto que apenas se torna visível pela grande atenção que lhe é dada. E como a luminosidade investida no discurso da mulher como vítima retirou a atenção sobre discursos feministas concorrentes como o discurso da auto-determinação (com a qual, o discurso da vitimização até se antagoniza) ou o discurso do direito ao prazer (com a qual, necessariamente, toda a retórica pró-censura cai como um castelo de cartas). Atendo a estas discussões, precisamente porque elas têm vindo a alimentar um discurso “pós-feminista”, destinado a enterrar definitivamente tão ruim defunto como é/foi/será o feminismo. A retórica pós-feminista, de acordo com Ângela McRobbie (2009) implica que o discurso da igualdade já atingida coloque o feminismo numa posição de discurso desnecessário, porque o seu objectivo já foi alcançado, posicionando-o também como uma posição inconcebível em termos de imaginário político. A estratégia de desarticulação para a qual McRobbie (2009) alerta e que separou o feminismo de outras lutas, como as lutas pelos direitos LGBT, produzindo uma desarticulação das alianças que os feminismos lésbicos começaram por estabelecer que garantiu o fim de uma cultura sexual radical que nos vem desde os tempos de Kate Millett (1970) e do feminismo radical libertário. Assim o pós-feminismo coloca-nos perante exigências contraditórias. Se por um lado se atingiram objectivos muito importantes em termos dos direitos de pessoas gays e lésbicas, no plano das relações familiares e da intimidade, por outro, esses direitos coexistem com um discurso muito conservador sobre o género e a sexualidade (McRobbie, 2009). Esta desarticulação entre lutas tem responsabilidades do discurso censório sobre a pornografia, que motivou até que Gayle Rubin (1984) propusesse uma separação conceptual entre o estudo da sexualidade e o estudo do género, divisão conceptual que hoje em dia se tem tentado re-articular no âmbito dos feminismos queer (JAGOSE, 2009; OLIVEIRA, et al. no prelo).

Estes processos de articulação foram teorizados por Laclau & Mouffe (1985) que demonstraram o modo como as identidades são contingentes e historicamente determinadas, não correspondendo com as categorias estruturais de sexo e raça. Assim propuseram a emergência de articulações entre os vários movimentos sociais como política radical democrática, recorrendo à noção da interseccionalidade das identidades e das subordinações. A co-ocorrência das várias formas de subordinação permite aos movimentos sociais extrair delas correntes de equivalência entre várias opressões. Um bom exemplo de uma política de articulação são os feminismos negros (HOOKS, 1984, 1982), que nasce de uma articulação de duas opressões, a de género e a de “raça”, a partir da qual as mulheres negras convocam uma política interseccional (COLE, 2009), que cruza as duas categorias como forma de dar conta da sua opressão específica.

Esta recusa das identidades como construtos essenciais (NOGUEIRA, 2001) demonstra uma enorme suspeição dos feminismos contemporâneos em relação ao discurso da natureza e da diferença entre os sexos, discurso sobre o qual apresentamos algumas considerações, tratadas diacronicamente.

A historiografia sobre o modo como o género foi problematizado nas diferentes culturas e em diferentes contextos históricos tem trazido para o debate científico diversas contribuições relevantes (SCOTT 1988, 1996; LAQUEUR 1990). Estas contribuições descontruíram o modo como o género é apresentado em determinadas ideologias como imutável, traduzindo uma ideologia de género marcada pela a-historicidade do conceito. Um bom exemplo desta recuperação da história do conceito é a obra de Laqueur (1990) que mostra como o modelo dos dois sexos passou a ganhar uma importância crescente a partir do século XVIII e que no século XIX começa a assumir foros de ciência. Nesse enquadramento, Laqueur (1990) menciona a obra do biólogo britânico Patrick Geddes, *The evolution of sex*, publicada em 1889 onde é afirmado: “O que foi decidido entre os protozoários pré-históricos não pode ser anulado por uma lei do Parlamento” (citado por LAQUEUR, 1990, p. 6), referindo-se às medidas que pretendiam criar condições de igualdade política entre homens e mulheres, como era o caso do direito ao voto. Encontramos nesta citação evidência da resistência à implementação de medidas políticas³ assentes numa legitimação no discurso da natureza como explicação para as desigualdades sociais. Este discurso, que parece caricatural e historicamente muito situado numa ideologia fortemente sexista e androcêntrica, continuou e continua a existir assumindo outras formas. Veja-se o exemplo citado por Amâncio (2003) que mostra como alguns Congressistas do Partido Republicano estado-unidense, se insurgiram contra a presença das (“gender) feminists” na delegação americana à IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres e que manifestaram até que ponto consideravam o conceito de género subversivas da seguinte forma:

As feministas do género, que acreditam que tudo o que pensamos como natural, incluindo maternidade e paternidade, heterossexualidade, casamento e família são apenas socialmente construídos como fixos, criados por homens para oprimir as mulheres. Estas feministas acreditam que estes papéis são socialmente construídos e por isso sujeitos à mudança. (SCOTT, 1999a, p. IX, citada por AMÂNCIO, 2003, p.689).

O discurso da diferença sexual, com óbvias continuidades da heterossexualidade hegemónica, a meu ver, é um dos inimigos principais⁴ de um pensamento feminista que enquadre as várias formas de opressão e de subordinação ligadas ao sistema de género, tem sido usado como arma de arremesso político e científico para barrar o acesso das mulheres e de outr@s ao limiar de inteligibilidade do humano. Veja-se o modo como ainda recentemente, a Igreja Católica Romana, nas palavras do antigo Prefeito para a Congregação da Doutrina da Fé, Josef Ratzinger e que veio a ser o papa Bento XVI recorre à lógica da natureza para sustentar uma ideologia de desigualdade que reserva às mulheres:

3 E no caso inglês, directamente oposto às discussões parlamentares sobre o alargamento do direito ao voto às mulheres, protagonizado por John Stuart Mill (ver a este propósito, CARMO e AMÂNCIO, 2004). Só décadas após a morte deste último, as mulheres inglesas puderam finalmente votar, em 1928.

4 Como chamou Christine Delphy (1998) ao sistema normativo e regulatório do género.

Para evitar a dominação de um sexo por outro, as suas diferenças tendem a ser negadas, vistas como meros efeitos do condicionamento histórico e cultural. Nessa perspectiva, a diferença física, denominada sexo, é minimizada, enquanto o elemento puramente cultural, denominado género, é enfatizado ao máximo e considerado primário. O obscurecimento da diferença ou dualidade dos sexos tem enormes consequências numa variedade de níveis. Esta teoria da pessoa humana, destinada a promover as perspectivas de igualdade das mulheres através da libertação do determinismo biológico, inspirou, na realidade, ideologias que, por exemplo, põem em causa a família, na sua estrutura biparental natural de mãe e pai e tornam a homossexualidade e a heterossexualidade virtualmente equivalentes, num novo modelo de sexualidade polimorfa. (RATZINGER, 2004, citado por BUTLER, 2009, p. 118).

E desta forma aproveita para atacar as propostas conceptuais das teorias do género. Veja-se igualmente o modo como foi percebido o ataque que as teorias do género podem fazer às estruturas da heterossexualidade hegemónica. Torna-se evidente o potencial desestruturativo que os estudos de género possuem, numa análise que articule quer as estruturas de dominação (postuladas pelo feminismo marxista) e a heterossexualidade hegemónica (postulada pelos feminismos lésbicos, pós-estruturalistas), reconhecido até pelas forças que lhe são opostas, em termos políticos.

Note-se como Butler (2004a, 2009) analisa o discurso da ordem simbólica que nos debates sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo em França, entretanto convertido num debate sobre as PACS (Pactos Civis de Solidariedade) (VALE DE ALMEIDA, 2009), assumiu um posicionamento contra o casamento e em particular a adopção. Foi no recurso ao argumento de uma suposta ordem simbólica que determina que as crianças devam conhecer a diferença sexual para ganharem depois uma orientação no mundo cultural. A entrada de auto intituladas “pós-feministas” diferencialistas neste debate como Sylviane Agacinsky (1998 citada por AMÂNCIO, 2000), com as suas teses universalistas sobre a *mixité*, em que a diferença sexual assume um carácter de verdade objectiva e universal que divide homens e mulheres em unidades separadas, unidas por uma cidadania republicana, evidencia o carácter que estas propostas têm vindo a desempenhar, na manutenção de argumentos conservadores. Diz-nos Amâncio (2000) sobre a obra: “Num discurso repleto do natural e da natureza, o sentido do argumento de Sylviane Agacinski encaminha-se inevitavelmente para o poderoso sustentáculo histórico da construção da diferença dos sexos que é o casal heterossexual” (p. 819). Assim, vai defender do projecto político da paridade que serve para colocar as mulheres numa posição de igualdade, não admitindo contudo a defesa do casamento entre pessoas do mesmo sexo, por ausência dessa *mixité*. A contradição é evidente: reservando para as mulheres uma posição de igualdade, a homossexualidade é contudo a exceção à ordem simbólica e por isso, a igualdade já não é possível para essas pessoas (VALE DE

ALMEIDA, 2009). Necessariamente, esta diferença sexual recusa a ideia da construção social do género, considerada uma ideia das feministas americanas, vistas como perigosamente separatistas e imbuídas de “cultura homossexual” (AMÂNCIO, 2000).

Na longa resistência do conceito de género e na sua difícil implementação na academia (AMÂNCIO, 2003), encontramos ampla evidência do potencial disruptivo e subversivo do género, quando ele se alia à teoria feminista.

Depois desta análise dos discursos da diferença sexual no feminismo, irei situar-me nas propostas que constituem um período de profunda renovação no pensamento feminista. Irei centrar-me na teoria de Judith Butler que marca inexoravelmente a teoria feminista, não sem antes contextualizar as propostas das teorias do género que vão informar a sua proposta conceptual.

Teorias do género: a cultura oposta à natureza⁵

A contextualização do trabalho da filosofa Judith Butler deve ser feito no quadro de um esclarecimento sobre as propostas teóricas dos estudos de género. Comecemos pelo princípio.

De acordo com Preciado (2008), foi o psiquiatra americano John Money (MONEY, HAMPSON & HAMPSON, 1957) que cunhou o conceito de género, diferenciando-o do sexo para se referir à pertença dos indivíduos a grupos culturalmente reconhecidos como masculinos ou femininos. Este autor afirma ser possível modificar o género de um bebé desde que tal seja feito antes dos 18 meses. Para Preciado (2008), a invenção do conceito de género está intimamente ligada ao discurso biotecnológico de finais dos anos 40. Um discurso que se fundamenta nas possibilidades de intervenção tecnológica sobre a biologia e que encontra uma barreira na noção descritiva e rígida de sexo à qual irá opor a “plasticidade tecnológica” do género. É, pois, recorrendo ao conceito mas sobretudo às tecnologias médicas, que John Money promete modificar não só os órgãos genitais que os critérios médicos não conseguem classificar como masculinos ou femininos, mas possibilitar uma transformação mental, para criar uma homologia entre o sexo cirurgicamente manipulado e a identidade de género.

O género surge como uma proposta que se situa no pólo cultura do debate natureza – cultura, como maneira de permitir intervenções sobre a biologia. Após essas intervenções, resta o recurso a condicionamentos, seguindo os modelos behavioristas, para adequar o corpo transformado ao seu sexo psicológico. Cria-se assim uma teoria do género, assente inteiramente no pólo da construção social e entendida como uma identidade psicológica congruente com uma classificação bio-médica (o sexo). Se “el sexo era natural, definitivo, intransferible y transcendental, el género aparece ahora como sintético, maleable, variable, susceptible de ser transformado, imitado, producido y reproducido tecnicamente” (PRECIA-DO, 2008, p. 82).

⁵ Esta secção segue de perto um texto anterior em que procedo a uma apresentação das teorias do género (OLIVEIRA, 2009).

Mais tarde, Robert Stoller (1968, citado por AMÂNCIO, 2001) volta a recorrer ao género, na sua prática psiquiátrica com transgéneros. Stoller observou a não-homologia entre o sexo biológico e a sua identidade de género. É neste contexto que recorre ao conceito de género e que o define como: “áreas de comportamentos, sentimentos, pensamentos e fantasias que estão relacionados com os sexos, pensamentos e fantasias e ainda não têm principalmente conotações biológicas” (STOLLER, 1968, citado por AMÂNCIO, 2001:9).

A conotação psicológica que Stoller (1968) dá ao género é próxima da que é proposta por John Money e que entrou para a literatura científica como o conceito de identidade de género (AMÂNCIO, 1994).

Kate Millett (1970) introduz o conceito de género, a partir das propostas de Stoller (1968) e será a teoria feminista que irá começar a expandir o conceito e a modificá-lo, apesar da história pouco libertadora do conceito. Na sociologia é Ann Oakley (como mostra AMÂNCIO, 2003) que integra o conceito, rompendo com a lógica funcionalista e determinística da noção de papel sexual, que tinha dominado a investigação sociológica sobre as relações entre os sexos. Para Oakley (1997), o género tem como objectivo o mapeamento das perspectivas culturais sobre o corpo, remetendo portanto para o domínio das práticas e classificações societais. Estas perspectivas sociológicas assentam, contudo, na existência de uma natureza biológica diferenciada e na precedência do sexo sobre o género. Ou seja, mantêm o pressuposto do dimorfismo de género, precisamente por partirem do corpo, que é lido como sexuado à partida. Esta perspectiva é, pois, bastante devedora dos estudos sobre as diferenças sexuais que tinham proliferado na ciência, de acordo com a revisão de Fausto-Sterling (1985). Como mostraram Maccoby e Jacklyn (1974), a psicologia das diferenças entre os sexos conclui que existem diferenças ao nível da agressividade, em que os homens apresentam níveis mais elevados e uma diferente especialização de homens e mulheres na inteligência visuo-espacial (homens mais competentes nesta dimensão) e verbal (mulheres mais competentes).

A avaliação de Fausto-Sterling (1985) destes estudos evidencia ainda uma outra questão: as diferenças dentro dos grupos de sexo são maiores do que as diferenças entre os sexos, ou seja, que existem muitos mais factores do que apenas o sexo biológico a influenciarem o comportamento humano.

Uma proposta que emerge igualmente nos anos 70, mas na psicologia, é a proposta da androginia de Sandra Bem (1974). Para a autora, a masculinidade e a feminilidade deveriam ser entendida como dimensões independentes e não como um continuum. Assim, recorrendo ao *Bem Sex Role Inventory* (BSRI), media a presença de traços de personalidade masculinos e femininos na mesma pessoa. Um indivíduo que apresentasse traços masculinos e femininos seria classificado como androgino, o que de acordo com Bem (1974) era um indicador de bom ajustamento psicológico e de elevada auto-estima.

Como mostra Lorenzi-Cioldi (1994), para lá da crítica mais imediata ao individualismo da proposta, há muitos mais homens andróginos do que mulheres, dado que os homens são representados como mais autónomos da sua categoria social e as mulheres tidas como

membros indiferenciados das suas categorias. Assim, o modelo favorece uma concepção do humano, marcada por uma assimetria (AMÂNCIO, 1994), privilegiando o androcentrismo como modo de pensar o humano. Contudo o modelo da androginia concretiza-se como uma tentativa de escapar aos modelos assentes na diferença sexual.

No âmbito do feminismo socialista francês, Christine Delphy (1998), influenciada pelo marxismo apresenta uma teoria materialista do género, que recusa quer a biologia como destino, quer a precedência do sexo sobre o género. A naturalização do género corresponde a um processo de naturalização das relações sociais, assimétricas e hierárquicas. E a própria constituição do género traduz esta hierarquia e assimetria. O sexo é construído a partir do género e o género assume um papel fundamental na organização social, encapsulando relações de poder. Estas relações de poder devem ser combatidas, por forma a garantir a autonomia das mulheres e dos homens. Esta análise, crítica das posições de Ann Oakley, reforça o papel fundamental das relações de poder presentes no género está bem patente no modo como o patriarcado concebe o trabalho feminino e as próprias mulheres, enquanto meios de produção dominados pelos homens.

Na psicologia norte-americana, as críticas dirigida por Rhoda Unger (1979) aos estudos assentes na explicação das diferenças sexuais, são igualmente fundamentais para o desenvolvimento da perspectiva do género. Unger (1979), ao analisar os estudos sobre a diferenças sexuais na psicologia, salienta o papel do enfoque na diferença como modo de interpretar à partida, os resultados que emergem desses estudos, obscurecendo as semelhanças entre os sexos e promovendo uma persistente confusão entre sexo e género. Esta persistente confusão promovia um posicionamento do género do ponto de vista estritamente individual, que acabava por ser entendido como um mero substituto do sexo sendo analisado simultaneamente como indicador e factor explicativo (AMÂNCIO, 2001).

Os estudos de género nos Estados Unidos, desenvolvidos no seio da psicologia apresentam um grande desenvolvimento durante os anos 80 e 90, recorrendo à cognição social como epistemologia de base, que vê nos processos de pensamento sobre o género, um conjunto de erros de processamento, ligados a enviesamentos no tratamento da informação (NOGUEIRA, 2001).

Um exemplo destes trabalhos é o de Alice Eagly (EAGLY; WOOD; SCHMIDT, 2004), para quem, a divisão sexual do trabalho que dá origem aos papéis de género é disseminada socialmente, por forma a que as pessoas que apresentem comportamentos conformes aos papéis de género vão mais de encontro às expectativas dos outros. Ou seja, as pessoas comportam-se de forma diferenciada de acordo com o seu papel de género. O plano explicativo não é o da diferença biológica, mas sim os próprios papéis sexuais que criam as diferenças de comportamento. Esta proposta foi criticada por ignorar as origens históricas e sociológicas desta diferenciação (NOGUEIRA, 2001) e por se referir aos papéis de género como uma causa e não como um efeito (AMÂNCIO, 1994).

Conforme se evidenciou, o género começou por nascer do lado das perspectivas psiquiátricas que salientavam o desvio face a uma norma cultural, lida como corresponden-

te a uma biologia. As perspectivas individualistas que se seguiram contestaram a diferença sexual, mas mantiveram inalterado o enfoque individual. É com as perspectivas mais próximas de uma análise histórica, psicossociológica e cultural que se dá o rompimento com a ideia de que o género é um atributo, passando a ser pensado do ponto de vista de um sistema social que organiza as relações sociais (LORBER; FARRELL, 1991)

É neste etapa da história do género que se localizam os trabalhos iniciais de Butler e a publicação de *Gender Trouble* que mudou inteiramente este panorama.

Butler, as fundações contingentes do género e a performatividade

A proposta de Judith Butler (1990), sobre as relações entre sexo/género/desejo implicam uma mudança nas concepções apresentadas até aqui. Butler parte da questão da categoria “mulheres”. Criticando o universalismo deste discurso, conclui que a unidade presumida do sujeito do feminismo é apenas uma presunção, precisamente porque a identidade se constrói a partir de uma multiplicidade de pressupostos: etnicidade, género, classe, religiões, sexualidade, entre outros. Tomar a categoria “mulheres” como pressuposto de representação das realidades, acaba por iludir a miríade de situações em que estas “mulheres” se encontram.

Esta obra de Butler (1990) parte da preocupação em pensar a multiplicidade dentro do género e cruzá-lo com outras categorias, como seja o sexo e o desejo. O sexo foi sendo apresentado como uma “realidade” imutável e não sujeita a alterações históricas e culturais. Para Butler, o sexo é uma categoria genderizada. Ao contrário de uma imutabilidade biológica, o sexo é estabelecido pelos dispositivos de produção de género (ver também, BUTLER, 1993). Logo, o género é mais do que a atribuição de significados sobre a diferença biológica, é igualmente um meio discursivo, através do qual se constitui a naturalização do sexo ou a natureza dos sexos.

Esta concepção de Butler, ponto de partida para a sua análise, deve bastante ao trabalho de Foucault, que encara o discurso como uma forma de poder e que ao representar identidades, também as está a construir. A constituição das subjectividades é maneira de incorporarmos as normas e práticas socialmente construídas (FOUCAULT, 1976; 1994). E é precisamente a partir deste conceito de subjectivação que constitui identidades, em vez de meramente as representar. Butler considera não existirem identidades de género, mas sim expressões de género, dado que a identidade é performativamente constituída por essas expressões que são, no fundo, a sua consequência.

Para Butler, o género é performativo, “faz-se”, em vez de se “ser”. O ser, isto é a identidade, é um efeito decorrente da ontologia normativa do género. Butler (1990, p. 173, tradução minha) afirma:

Os atos, gestos, desejos produzem o efeito de um núcleo interno ou de uma substância, mas produzem isso na superfície do corpo, através do jogo de ausências significantes que sugerem, mas nunca revelam o

princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos, comportamentos, geralmente interpretados, são performativos no sentido de que a essência ou identidade que de outra forma pretendem expressar são fabricações, produzidas e sustentadas através de sinais corporais e outros meios discursivos. Que o corpo generizado é performativo sugere que ele não tem estatuto ontológico, além dos vários atos que constituem sua realidade.

Tal como dizia Simone de Beauvoir (1949; 1975), ser mulher é tornar-se mulher (*devir*). Daí, no entender de Judith Butler (1990, p. 43-44), “O género é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de um quadro regulatório altamente rígido, congelados ao longo do tempo para produzir o aparecimento de substância, de um tipo natural de seres”. O género é uma norma que é diariamente expressa e repetida por via destes actos, o que reitera a norma (BUTLER, 2004) como se de um ciclo vicioso se tratasse.

O género é construído dentro da norma da heterossexualidade compulsiva, conceito que Butler irá reinterpretar a partir de Monique Wittig (1992) e de Adrienne Rich (1980; 1993). Wittig considera que nas condições de heterossexualidade compulsiva, a categoria do sexo é sempre feminina, dado que o homem é construído como referente universal. No regime da heterossexualidade compulsiva, o binarismo do sexo permite e serve uma função reprodutiva. Wittig convoca, enquanto figura de contestação, a lésbica que desconstrói estas noções. Para Wittig (1992), as lésbicas não são mulheres, precisamente por escaparem ao dictum da heterossexualidade compulsiva e são encaradas como um terceiro género, que desconstrói o próprio sistema de género (SEDGWICK, 1990).

A iterabilidade e citacionalidade das performances de género, dentro da heterossexualidade hegemónica (Butler, 1993), cria as condições para a sua reprodução, reiterando-o e legitimando-o pela via das práticas. Como solução e ruptura do sistema, Butler encara as performances subversivas de género, que desestabilizam a equação sexo/género/desejo. Nomeadamente performances em que o sexo não corresponda ao género e em que o sistema de heterossexualidade compulsiva seja contestado. Daí que Butler (1990) analise os processos que emulam e parodiam o género, nomeadamente as performances *drag*. Nestas performances, a imitação de outro género possibilita uma analogia para a maneira como os processos de imitação do género funcionam. Assim, qualquer processo de assunção identitária de género corresponde a uma prática de *impersonation* para a qual não há original que possa ser imitado. O que permite avançar para a consideração do carácter paródico (para além de performático) dos processos de aquisição de expressões de género (e não de identidades).

Essas identidades correspondem a uma ilusão criada pelas sociedades misóginas e heterossexistas que estruturam e sustentam a ficção da existência concreta de homens e mulheres. Essa ficção, esse mito estruturante cria as condições para a emergência das expressões do género, tomadas e vivenciadas como identidades, estruturadas por via da diferença sexual, verdadeira ideologia reguladora das identidades.

Judith Butler vai implicar-se também na diferença entre performance e performatividade, usando como ponto de partida, a filosofia de Austin (1962). Butler (1993) encontra na performatividade, uma modalidade discursiva que irá construir os sujeitos, pela atribuição de uma ontologia. A performance consiste na reiteração de actos e já implica um sujeito à partida. A distinção é, pois, assente na performance das normas de género que se diferencia das modalidades discursivas de constituição dos sujeitos. Esta distinção permite induzir que para Butler, o género opera num sistema de normas e as performances de género partem dessas normas para se concretizarem em consonância ou para as tentarem ressignificar, no caso de performances subversivas de género como sejam o *drag* ou as afirmações *queer*.

Na consideração dos processos de subjectivação (BUTLER, 1997a) considera três processos específicos: a) a regulação da manutenção dos sujeitos em sujeição; b) a melancolia como marca dos limites da sujeição; c) a iterabilidade do sujeito na qual se joga a agencialidade na oposição ou transformação dos termos sociais que o constituíram.

Butler (1997a) assinala o modo como o processo de subjectivação não é apenas um processo de internalização normativa, mas também um modo de inaugurar uma vida psíquica que permite distinguir a vida interior e exterior. A explicação que dá para genderização dos indivíduos assenta na noção freudiana de melancolia. A melancolia de género implica a recusa da identificação com o outro sexo como pré-condição para a heterossexualização do desejo. Assim, no processo de subjectivação, para se tornar sujeito, o indivíduo fica marcado pela melancolia, o processo psíquico através do qual, para integrar determinadas normas, o sujeito vai fechar e tornar inadmissíveis possibilidades de desejo. Nomeadamente, as possibilidades homossexuais e é este fechamento que inaugura a possibilidade de constituição de um sujeito genderizado.. Esta melancolia marca os limites da subjectivação e comporta uma sensação inconsciente de perda. A genderização do sujeito é assombrada por esta melancolia e as performances de género podem ser lidas como modos de “performar” esse luto irresolvido que é a melancolia.

A melancolia heterosexual de um homem consiste no processo pelo qual o género masculino é formado pela recusa em lamentar o masculino como possibilidade de amor e que é preservada pela identificação com o masculino. O mesmo se passa com o género feminino. Assim a barreira ao que é possível “perfumar” em termos de sexualidade, torna-se possível ser “perfumada” enquanto identificação de género.

Esta explicação que cruza tanto a psicanálise como a teoria foucaultiana da sujeição e a teoria de Althusser (1971; 2008) da interpelação, permite explicar o modo através do qual as normas de género ganham vida psíquica. Estas normas são instâncias do poder e a sujeição permite explicar o modo como o poder nos sujeita, tornando-nos sujeitos, em termos da incepção das normas sobre nós.

Para além destes contributos directamente para a teoria do género, problematizando-a, Butler é fulcral para as questões ligadas a um pensamento feminista crítico e para a constituição de projectos políticos de democracia radical. Na sua proposta sobre a discriminação e o discurso de ódio (BUTLER, 1997b), usando a teoria da performatividade

mostra como no discurso de ódio a atribuição de responsabilidade estritamente individual, nomeadamente através da via legal, consiste em ignorar a citacionalidade e repetição dessa performance, desvinculando-a dos processos e sobretudo dos poderes que a tornaram possível. Assim, a análise que propõe da leitura feminista da pornografia feita pelas feministas pró-censura recusa os processos de literalização que são construídos sobre a pornografia, que reside em considerar a pornografia um discurso de ódio contra as mulheres e que impõe os homens a comportarem-se de forma opressiva em relação a elas, até à consumação de violações graças aos filmes pornográficos. Butler (1997b) mostra como estas autoras confundem o acto com a descrição do acto. Igualmente em relação à política “don’t ask, don’t tell” que era seguida pelas forças armadas norte-americanas no que toca à segregação das pessoas homossexuais, a autora (BUTLER, 1997b) vem demonstrar como este silêncio forçado em relação à orientação sexual implica uma concepção que mais uma vez confunde a identidade com a categoria que a nomeia, como se a própria palavra fosse uma fonte de contágio, o que ilustra bem o tipo de representações que a homossexualidade suscita no contexto militar norte-americano.

A preocupação de Butler (BUTLER, 1997) e as suas recomendações para projectos políticos, capazes de articular estas preocupações e que recusem frontalmente este tipo de posicionamentos censórios implica uma reapropriação dos discursos e da sua performatividade. O exemplo da igualdade é bom neste contexto e essa re-apropriação da igualdade implica usá-la ressignificada para que aqueles que por ela foram esquecidxs possam ser re-apropriadxs. Assim, Butler propõe uma política de ressignificação dos termos da modernidade, mas em que os fundacionalismos destes conceitos sejam suprimidos, permitindo um futuro em aberto que não esteja completamente controlado à partida. Um outro exemplo destes processos de ressignificação é a esperança que (BUTLER, 1993) deposita no termo “queer”, evidenciando com esta apropriação de um insulto, um projecto político cuja finalidade não é inteiramente clara à partida, que recusa o fundacionalismo e a própria noção de identidade e não antecipa o futuro das utilizações políticas do termo.

Um aspecto fulcral para o debate feminista é o contributo da reflexão de Butler (2004) sobre a questão do reconhecimento da humanidade. A partir das propostas hegelianas do reconhecimento, Butler (2004) está preocupada em perceber o modo como alguém é reconhecido como humano. A inteligibilidade do humano é analisada, do ponto de vista feminista, como uma questão de justiça, de possibilitar uma vida vívivel. Esta questão é analisada em relação a uma série de áreas como a transsexualidade, a intersexualidade e os direitos sexuais e reprodutivos. Estes argumentos consideram que este reconhecimento de alguém como humano consiste na própria produção do humano. Ou seja, só se é humano se as normas que regulam a inteligibilidade da humanidade incluam esse “modo de ser” (AMÂNCIO, 1994) nessa categoria de humano. Desta forma, mulheres, homossexuais, negros, transsexuais, intersexos, e outr@s, viram durante muito tempo, a sua humanidade negada. Assim como não acederam a esse reconhecimento, viram negada uma vida “vívivel” (livable), reconhecida e justa.

A inteligibilidade do humano é analisada, do ponto de vista feminista, como uma questão de justiça, de possibilitar uma vida vívivel. Esta questão é analisada em relação a uma série de áreas como a transsexualidade, a intersexualidade e os direitos sexuais e reprodutivos. Estes argumentos consideram que este reconhecimento de alguém como humano consiste na própria produção do humano. Ou seja, só se é humano se as normas que regulam a inteligibilidade da humanidade incluem esse “modo de ser” (AMÂNCIO, 1994) nessa categoria de humano. Desta forma, mulheres, homossexuais, negros, transsexuais, intersexos, e outr@s, viram durante muito tempo, a sua humanidade negada. Assim como não acederam a esse reconhecimento, viram negada uma vida “vívivel” (livable), reconhecida e justa.

Conclusão

A performatividade, construída adequadamente, não é um convite a tornar tudo (incluindo os corpos materiais) em palavras; pelo contrário, a performatividade é precisamente uma contestação do poder excessivo atribuído à linguagem em determinar o que é real. (KAREN BARAD, 2003, p. 802).

Esta revisitação dos textos de Judith Butler e a sua contextualização no quadro das teorias do género, obedeceu a dois objectivos estratégicos. Relocalizar as suas propostas conceptuais no quadro do que são as teorias do género e do modo como contrariam um discurso da natureza. O meu propósito não é tratá-la como construtivista, pois a teoria de Butler advoga não uma perspectiva em que a cultura se sobrepõe à natureza, mas uma proposta através da qual não é possível deixar de ler os significados aplicados a essa ideia de natureza. Para Butler, o sexo é uma construção ela mesma significada pelo género, tornando mais clara a ideia de que não nos é possível entender a diferença sexual fora do quadro do género e da heterossexualidade hegemónica. Os seus contributos para a teoria do género e para as teorias feministas são imensos pela maneira como expõe uma filosofia feminista de matriz hegeliana e foucaultiana, sem deixar de as contaminar pela politização do feminismo e pelas preocupações com uma sociedade contemporânea ainda muito marcada por discursos fundacionalista.

Vimos com Butler, como as identidades perderam o valor epistémico, dado funcionarem como ficções políticas, performances reguladas por normas que resultam de uma operação de iterabilidade e de citacionalidade. Assim, vai focar-se na performatividade, nas normas que permitem a constituição de sujeitos, num processo de subjectivação. A análise da constituição e produção das subjectividades permite-lhe passar para os processos de reconhecimento do humano, colocados em termos da possibilidade de lamentar (*mourning*) aquelas pessoas que desapareceram, mas cuja vida era encarada de um modo não reconhecível pelas normas da inteligibilidade do humano. Este processo implicou uma análise na qual Butler (2004) mostra que as normas de género são normas constitutivas das subjectividades e que desfazê-las implica, muitas vezes, deixar

de ser inteligível como humano. Os casos de intersexos e de transexuais e transgenéros são usados como exemplos do modo como este “fazer” o género acarreta, por vezes, fortíssimas discriminações no acesso a direitos que derivam desta desconstrução das normas de género.

Pretendo terminar esta análise na qual contextualizei o trabalho de Butler, com uma série de propostas para os estudos de género, nomeadamente para a psicologia crítica feminista:

- a. analisar os processos de performatividade e de performance – este primeiro ponto parece-me uma decorrência directa do projecto teórico de Judith Butler. Em vez de optar pela simplificação grosseira através da qual se afirma que onde acordo com Butler, o género pode ser mudado e modificado a bel prazer dos indivíduos, esta perspectiva obriga a detalhar o modo como as normas constroem e constituem os sujeitos. Ou seja, em vez de tomar as identidades como bases para o estudo do género, temos que, estudar os processos que as tornaram possíveis e que as cristalizaram como ficções políticas.
- b. Detalhar o modo como a heterossexualidade hegemónica funciona como uma base para os sistemas de género – o centramento excessivo dos estudos de género em torno das categorias homem e mulher não possibilitou o cruzamento com outras categorias. Essas possibilidades de polinização categorial permitirão um conhecimento mais aprofundado da construção das subjectividades e dos seus efeitos nos percursos vivenciais das pessoas.
- c. Descodificar o papel do poder na construção das subjectividades. A psicologia tem sido bastante ingénua (OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2006) na consideração do poder enquanto elemento base das relações sociais e da construção da subjectividade. As propostas de Butler evidenciam o modo como é o poder e as normas que nos controem enquanto sujeitos. O poder não é um atributo, possibilita resistências, estudadas do ponto de vista da ressignificação.
- d. Estudar a construção do referente humano como um investimento ideológico que permite relações de inclusão e de exclusão dessa norma de inteligibilidade. A análise do modo como o humano é pensado é um projecto que permite constituir a viabilidade dos saberes feministas, numa óptica de reconsideração deste referente que inclui aquela@s que se enquadram em normas de inteligibilidade e exclui outra@s. Este é o projecto pelo qual defino o feminismo (OLIVEIRA, 2009) como um movimento através do qual se procedeu à ressignificação das normas do que é tido humano e que alargou esse campo, antes apenas coincidente com o grupo dos homens brancos heterossexuais ocidentais.

Estes quatro eixos especificamente retirados e pensados a partir dos contributos de Judith Butler permitirão um avanço significativo em termos epistemológicos e em termos da reflexividade que nos incita a estes processos: Penso, contudo, que este desafio de descons-

trução e de reconstrução aumenta o potencial interventivo da ciência e dos/as seus/suas interlocutores/as, e nessa perspectiva, torna cada um/a de nós mais responsáveis pelos conhecimentos que produz. (NEVES, 2008, p. 63).

Contudo, a opção por uma lógica menos arreigada às dimensões tradicionais assentes na ilusão da metafísica da substância dos sexos implica um reposicionamento das teorias do género e uma maior abertura às questões da sexualidade, pois como mostra Butler, uma e outra são faces das mesma moeda. E implica, sobretudo um abandono progressivo das considerações epistemológicas assentes num fechamento do feminismo em relação à categoria “mulher”. Os feminismos pós-Butler implicam, a meu ver, um muito maior questionamento da noção de humano e dos processos de inclusão e de exclusão que esta categoria traz consigo.

Uma proposta útil neste debate é a de pensar as políticas de articulação (Laclau & Mouffe, 1985) para as multitudes queer (PRECIADO, 2004). Esta proposta implica que a reivindicação de direitos possa não assentar apenas num sujeito, mas numa multiplicidade de modos de vida, contextualmente situados, como seja no conceito de multitudes *queer* (PRECIADO, 2004). Como nos relembra Preciado (2004, p. 25):

Não há uma diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, um cruzamento de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Estas diferenças não são «representáveis» porque são «monstruosas» e colocam em questão, os regimes de representação política, mas também sistemas de produção para o conhecimento científico «normal».

Para Beatriz Preciado (2004), as multitudes *queer* correspondem a uma multiplicidade de modos de vida que não podem ser subsumidos à orientação sexual e que correspondem a contestações do sistema de sexo/género.

Assim, a autora advoga que as multitudes queer devem substituir o conceito de minorias sexuais dado, que integram para além de uma lógica identitária, as estratégias de des-identificação, que de acordo com a autora incluem:

- a. des-identificação: lésbicas que recusam a identificação com o grupo das mulheres, gays que recusam uma identificação masculina.
- b. Identificações estratégicas: Identificações negativas que resistem à normalização, como no conceito de *queer* (anteriormente um insulto, hoje um modo de identificação resistente às conotações identitárias clássicas e que sobretudo, não assenta na orientação sexual, mas sim na subversão do sistema heterossexista de género)
- c. Reversão das tecnologias de género: multiplicidade de corpos que resistem aos regimes que os constituem como “normais” ou “anormais”. Ex.: práticas drag-king.
- d. Desontologização do sujeito da política sexual: os saberes *queer* e feministas que refutam uma base biológica para legitimar a ação política.

Parecem-me múltiplas e indeterminadas as possibilidades políticas de acção e de pesquisa feminista recorrendo a esta proposta. A meu ver, o contributo de Judith Butler é aquele que permite chegarmos a uma óptica de multitudes *queer*. E abandonarmos definitivamente as certezas identitárias nos estudos de género e nos estudos feministas. Até porque essas certezas decorrem directamente das normas de género, que operam para as tornar materializáveis. E como nos diz Audre Lorde (1984, 13), “Porque as armas do amo nunca irão desmantelar a casa do amo”.

Referências

- AGACINSKY, Sylviane. **La Politique des Sexes**. Paris: Seuil, 1998.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. **A chave do armário. Homossexualidade, casamento, família**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. Ideology and Ideological State Apparatuses. In Louis Althusser. **On Ideology** (1-60), London: Verso, 1971-2008.
- AMÂNCIO, Lígia. **Masculino e Feminino: a construção social da diferença**. Porto Afrontamento, 1994.
- AMÂNCIO, Lígia. O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas. **Psicologia**, 15, pp. 9-26, 2001.
- AMÂNCIO, Lígia. Recensão crítica de “La Politique des sexes”. **Análise Social**, 26, pp. 811-817, 2001.
- AMÂNCIO, Lígia. O Género nos Discursos das Ciências Sociais. **Análise Social**, 38 (168), pp. 687-714, 2003.
- AUSTIN, John L. **How to Do Things With Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- BARAD, Karen. Posthumanist Performativity. **Signs**, 28(3), 801-31, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Lisboa: Bertrand, 1949-1975.
- BEM, Sandra. The measurement of psychological androgyny. **Journal of Clinical and Consulting Psychology**, 42, pp. 155-162, 1974.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of “sex”. New York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. **The psychic life of power**: theories in subjection. Stanford, California: Stanford University Press, 1997a.
- BUTLER, Judith. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: London, Routledge, 1997b.
- BUTLER, Judith. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.
- BUTLER, Judith. **Frames of War**: when is life grievable?. London: Verso, 2009.
- CARMO, Isabel; AMÂNCIO, Lígia. **Vozes Insubmissas**: a história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo. Lisboa: Dom Quixote, 2004.
- COLE, Elizabeth. Intersectionality and research in Psychology. **American Psychologist**, 64 (3), pp. 170-180, 2009.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.
- DELPHY, Christine. **L'ennemi principal**. Paris: Syllepse, 1998.

- EAGLY, Alice; WOOD, Wendy; SCHMIDT, Mary (2004). Social Role Theory of Sex Differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. In: EAGLY, Alice; BEAL, Anne; STERNBERG, Robert (Eds.). **The Psychology of Gender**: New York: Guilford Press., 2004, pp. 269-295.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Myths of gender**: biological theories about women and men. New York: Basic Books, 1985.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1- A vontade de saber**. Lisboa: Relógio d'Água, 1976-1994.
- HOOKS, bell. **Ain't I a woman** : black women and feminism. London: Pluto Press, 1982.
- HOOKS, bell. **Feminist theory** : from margin to center. Boston, MA: South End Press, 1984.
- JAGOSE, Annamarie. Feminism's Queer Theory. **Feminism & Psychology**, 19, 2, pp. 157-174, 2009.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy**: towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.
- LAQUEUR, Thomas W. (1990). **Making sex**: body and gender from the Greeks to Freud. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1990.
- LORBER, Judith; FARRELL, Susan A. **The Social construction of gender**. Newbury Park, Calif., Sage Publications, 1991.
- LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Les androgynes**. Paris: PUF, 1994.
- MACCOBY, Eleanor; JACKLYN, Carol. **The Psychology of Sex Differences**. Stanford: Standford University Press, 1974.
- MICROBBIE, Angela. **The aftermath of feminism**: gender, culture and social change. London: SAGE, 2009.
- MILLETT, Kate. **Sexual politics**. New York.: Doubleday, 1970.
- MONEY, John; HAMPSON, John; HAMPSON, Joan. «Imprinting and the establishment of gender role», **Archives of Neurology and Psychiatry**, 77, pp. 33-336, 1957.
- MORGAN, R. Theory and practice: Pornography and rape. In: LEDERER, Laura J. (Ed.). **Take Back the Night**: Women on pornography. New York: William Morrow, 1980, pp. 134-140.
- LORDE, Audre. **Sister Outsider**. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984.
- NEVES, Sofia. **Amor, poder e violências na intimidade**. Coimbra: Quarteto, 2008.
- NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de género**: Feminismo e perspectiva crítica na psicologia social. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.
- OAKLEY, Anne. A brief history of gender. In: OAKLEY, Anne; MITCHELL, Juliet (Eds.). **Who's Afraid of Feminism? Seeing through the backlash**. London: Hamish Hamilton, 1997, pp. 29-55.
- OLIVEIRA, João Manuel (2009). **Uma escolha que seja sua: uma abordagem feminista ao debate sobre a interrupção voluntária da gravidez em Portugal**. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social, Lisboa: ISCTE, 2009.
- OLIVEIRA, João Manuel; AMÂNCIO, Lígia (2006). Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. **Revista de Estudos Feministas**, 14, pp. 597-615, 2006.
- OLIVEIRA, João Manuel; PINTO, Pedro; PENA, Cristiana; COSTA, Carlos Gonçalves (no prelo). Feminismos Queer: articulações, disjunções e ressignificações. Ex-Aequo, 20 (Dossier temático “Fazer o género: performatividade e perspectivas queer”).

- NOGUEIRA, Conceição; OLIVEIRA, João Manuel (no prelo). Debates feministas sobre pornografia heteronormativa: estéticas e ideologias da sexualização. **Psicologia - Reflexão e Crítica**, 23 (2).
- PRECIADO, Beatriz. Multitudes Queer: notes pour une politique des anormaux. **Multitudes**, 12, 17-25, 2004.
- PRECIADO, Beatriz. **Testo yonqui**, Madrid, Espasa, 2008.
- RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle; HALPERIN, David M. (Eds.). **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1980-1993, pp. 227-254.
- RUBIN, Gayle. Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, Carole (Ed.). **Pleasure and Danger: exploring female sexuality**. New York: Routledge, 1984, pp. 267-319.
- SCOTT, Joan W. **Gender and the politics of history**. New York, Columbia University Press, 1988.
- SCOTT, Joan W. **Feminism and history**. Oxford ; New York, Oxford University Press, 1996.
- SEDGWICK, Eve. **Epistemologies of the Closet**. Berkeley: University of Califórnia Press, 1990.
- STOLLER, Robert. **Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity**, Science House, New York: Science House, 1968.
- UNGER, Rhoda. Towards a redefinition of sex and gender. **American Psychologist**, 34, pp. 1085-1094, 1979.
- WITTIG, Monique. No se nace mujer. In: WITTIG, Monique (Ed). **El Pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona: Egales, 1992, pp. 31-43.

DE LA HETEROSEXUALIDAD A LA CIUDADANIA

José María Valcuende del Río⁶

Resumen: El texto analiza las consecuencias de la heterosexualidad, entendida no como una práctica sino como un modelo social histórico, a partir del cual se legitima una serie de normas que contribuyen a estigmatizar a todos los individuos y grupos etiquetados bajo otras categorías, como la “homosexualidad”, que engloban una realidad diversa y heterogénea, simplificada desde la visión hegemónica de las relaciones humanas. En forma de ensayo se invierte la argumentación que ha representado la homosexualidad como “enfermedad” o “desviación” y se aplica esa misma lógica a la categoría dominante, la “heterosexualidad”.

Diez años después: algunas anotaciones previas

Diez años después de la publicación de este ensayo pensado en un contexto de fuerte polémica social en España a raíz de la legalización de los matrimonios entre personas del mismo sexo en 2005, muchas cosas han cambiado. De hecho, hoy la sociedad española en general ha normalizado en buena medida esta situación, y el porcentaje de población favorable a este tipo de uniones es mayoritario, aunque desde los sectores más conservadores las reticencias son evidentes.

Las críticas al matrimonio entre personas del mismo sexo fueron la justificación o mejor dicho la motivación para reflexionar sobre la heteronormatividad como marco represivo. Un marco que jerarquiza tanto las corporalidades que deben ser escuchadas como las prácticas con derecho a ser visibilizadas, justificando las voces y los silencios. Este modelo heterosexual define posiciones, tanto la de los representantes de la ortodoxia sexual, aquellos que deben velar por el cumplimiento de las normas, como la de aquellos que deben ser protegidos, cuando no castigados en función de no adecuarse a los cánones de la masculinidad y la feminidad dominante en función de las formas corporales. Unos cuerpos naturalizados cuyo destino es la pura biología, sea en el caso de las mujeres, sea en el caso de los clasificados como transexuales, homosexuales, intersexuales...

Hoy a pesar del tiempo transcurrido desde que escribimos este texto y pese a los indudables avances de los movimientos LGTBI, los debates se repiten con las mismas y cansinas argumentaciones, sea en Ecuador, Perú, Rusia, Brasil, Estados Unidos, Francia..., también en España. Mientras escribo estas notas previas, la organización ultracatólica Hazte Oír sacaba a las calles de Madrid dos autobuses y una autocaravana para recordar que los niños tienen pene y las niñas tienen vagina. En Perú miles de personas salían a la calle bajo el lema “con mis hijos no te metas”, en los que reivindicaban una escuela libre de lo que denominan

⁶ Profesor Titular del Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). jmvalrio@upo.es

“ideología de género” o en Brasil se debate la posibilidad de una escuela sin política (desde una visión claramente política). En Estados Unidos y Rusia (donde la homosexualidad está penalizada), dos machos alfas se empeñan en reafirmar la más estricta heterosexualidad y a nivel global los clubes de personas con amigos imaginarios en el más allá (en sus diversas versiones) y parte de la izquierda “meapilas” refuerzan un discurso confesional profundamente reaccionario.

Una “nueva” y al mismo tiempo rancia masculinidad emerge en el ámbito internacional, y con ella la amenaza para las mayorías minorizadas. Por todo ello considero que este modesto “manual” para curar la heterosexualidad, que en definitiva reflexiona sobre la represión y el dolor gratuito, sigue teniendo vigencia⁷.

Introducción

Hace no mucho tiempo llegó a mis manos un libro titulado *Comprender y sanar la Homosexualidad. Alguien que tú conoces necesita este libro*, escrito por Richard Cohen. Este hombre atormentado por un pasado “oscuro” y “desgraciado” consiguió salir del abismo gracias a su esfuerzo (ya se sabe que en el país de las oportunidades uno puede llegar a ser lo que quiera) y a un Dios único de entre tantos dioses únicos que habitan el planeta. Este *ex-homosexual* se siente maltratado por una parte de la comunidad de homosexuales. No entiende como, a pesar de su amor y de sus buenas intenciones hacia los que aun son enfermos, se le ha podido amenazar o romper el rótulo de su consulta. Al fin y al cabo él sólo pretende curar a aquellos que quieran encontrar el camino, a los que no se sienten bien consigo mismo. Qué mundo más injusto, más incomprensivo y más intolerante con este dechado de virtudes cristianas y cualidades científicas, todas juntas, puestas al servicio de la humanidad. Si al fin y al cabo él pide comprensión para los homosexuales, ¿Por qué tanta incomprensión?

Comparto con Richar Cohen que la homosexualidad es una enfermedad, aunque no comparta ni los síntomas ni el diagnóstico ni, mucho menos, la forma de sanarla. Para tratar la homosexualidad lo primero que hay que hacer es quitar los tratamientos *a los homosexuales*, aunque esto tiene el grave inconveniente de que *no te puedes forrar* de dinero con las consultas, los libros de autoayuda, los vídeos, las conferencias... y otros métodos diversos mucho menos sutiles. La homosexualidad debe tratarse analizando la sociedad que ha creado una categoría tan vaga y difusa como útil para reproducir determinados discursos moralistas. La “enfermedad” de la homosexualidad se cura en la cabeza de aquellos sacerdotes, científicos, legisladores... que contribuyeron a conformar otra categoría, que es de donde surgen todas las desviaciones: la heterosexualidad. Una categoría que ha recreado la realidad haciendo que determinadas prácticas no normativas sean asumidas por unos, como

⁷ Aunque hemos realizado algunas mínimas modificaciones, este se corresponde con el publicado en *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 2006, vol. 1, no 1, p. 125-142..DOI10.11156/aibr.010109.

desviación, por otros, como diferencia, y por la mayoría como una esencia que conforma un ser (cosa que curiosamente no hace el autor citado, para el que todos somos heterosexuales en potencia, es decir, posibles clientes).

En las páginas siguientes vamos a proponer, para curar a los denominados homosexuales, sanar otra enfermedad mucho más perniciosa: la heterosexualidad. Lo haremos, al igual que Richar Cohen, en un tono afectuoso, tolerante y cariñoso, que nadie me mal interprete y por supuesto que nadie se sienta aludido. Sólo pretendo a ayudar a aquellas personas que no estén conformes siendo heterosexuales, no intento siquiera curarles, para eso debería curarme primero a mi mismo (porque independientemente de mi opción sexual, lamentablemente soy profundamente heterosexual). Por tanto, piensa en la gente que te rodea y sí: *alguien que tú conoces necesita este capítulo*. Un capítulo escrito, dicho sea de paso, con el corazón, con la cabeza y, especialmente, con las vísceras.

Los síntomas de la heterosexualidad ¿enfermedad o vicio?

No hay evidencias científicas claras de que se nazca heterosexual, de hecho distintos referentes etnográficos ponen de manifiesto que hay sociedades donde no son precisamente las prácticas "heterosexuales" las preponderantes (para analizar estos aspectos ver a CARDÍN, 1989. HERDT, 1992. MARK, 1998). Esta primera evidencia nos hace ser optimistas, si no se nace heterosexual, parece claro que la heterosexualidad, de ser algo más que un modelo social, se puede curar, todo es cuestión de voluntad, paciencia... y de paso de profundos cambios legislativos, sociales y educativos (en este caso no apelaremos a la ayuda de nuestras divinidades, que también necesitan ser curadas, tal y como se deduce de sus portavoces en la tierra).

Los heterosexuales que se quieran curar pueden hacerlo, otra cosa es que eso sea recomendable desde el punto de vista del prestigio social e incluso desde el punto de vista económico, porque claro, curarse para dejar de ganar dinero o "estar mal visto" no es plan. Pero bueno, por el momento dejemos en un segundo plano estos asuntos, que podrían traer recaídas antes incluso de empezar el tratamiento, y centrémonos en los problemas y desventajas que genera el ser y ejercer de heterosexual, pero especialmente centrémonos en las patologías que ponen de manifiesto la heterosexualidad.

Leyendo el informe de Amnistía Internacional sobre la tortura y los malos tratos basados en la identidad sexual (2001), en el que se realiza una cruda revisión sobre la violación de los derechos humanos basados en la identidad sexual, uno se pregunta ¿Quiénes son los que se dedican a perseguir, menospreciar, asesinar, difamar, torturar, encarcelar a otros seres humanos por el hecho de no seguir los dictados dominantes del deseo y el afecto? ¿Cómo es posible que, en la mayor parte de los países, los grupos clasificados bajo la etiqueta de gays, lesbianas y transexuales no tengan los mismos derechos que los denominados heterosexuales? ¿Quiénes son estos extraños y pretenciosos seres que se arrogan la capacidad de decidir hacia qué personas debe enfocarse el afecto y el deseo? ¿Qué podemos hacer,

por supuesto, siempre desde la comprensión y la tolerancia, para evitar que estos asesinos, torturadores, difamadores se hagan daño y, especialmente, hagan daño a los demás? Antes de responder a esto conviene que fijemos los términos y definamos que entendemos por heterosexual, y permítanme que lo haga de una forma poco ortodoxa, al fin y al cabo el ensayo nos posibilita unas licencias que no podrían ser seguidas en un discurso propiamente “científico”.

Un heterosexual, fundamentalmente, es alguien que piensa que su sexualidad se corresponde con la sexualidad normativa o bien alguien que considera que su sexualidad debe corresponderse con la sexualidad normativa (es por eso que existen tantos homosexuales que intentan ser heterosexuales y que así se sienten pese a que, por mucho que se empeñen, los “normales” no les reconozcan como tales, al fin y al cabo la etiqueta es impuesta). En este sentido, el heterosexual considera que existe una verdadera sexualidad, y una sexualidad “anormativa” realizada por unos personajes más o menos depravados o extravagantes a los que, en el mejor de los casos, hay que “tolerar” y en el peor hay que exterminar.

¿Por qué los “heterosexuales” están tan preocupados con quién *follan* los otros? ¿Cuál son los mecanismos que les lleva a utilizar la violencia directa y una violencia más soterrada, que funciona constantemente en el ámbito social? La primera pregunta tiene dos posibles respuestas, una un tanto chabacana que caería en el chiste fácil, por lo que me la callaré, y una respuesta obvia, que es la que nos interesa en este caso: simplemente porque pueden. Es decir, en primer lugar, porque nuestra sociedad prima determinados discursos y prácticas “públicas” con relación a la sexualidad. La hipocresía social es consustancial al mantenimiento de la ortodoxia sexual. En segundo lugar, porque reconocer que existen múltiples formas de entender la sexualidad pone en cuestión toda una serie de aspectos sociales y culturales, que estructuran nuestra forma de entender el mundo, en los que entraremos posteriormente

Algunos autores nos han dejado ya claro que la heterosexualidad no tiene nada que ver con las prácticas. Es decir, la denominación de heterosexualidad sería sinónimo de modelo normativo dominante en un contexto social determinado. Dicho de una forma más sencilla, la heterosexualidad es *un deber ser...* que indica: para qué, cuándo, cómo, cuánto, con quién, dónde... hay que tener relaciones sexuales (es más define que son y que no son relaciones sexuales, de hecho una misma práctica en diferentes contextos sociales tiene distintas lecturas), qué sucede cuando no se siguen dichas normas, y cuáles deben ser los mecanismos “correctores”.

Como todo modelo normativo la heterosexualidad es una ficción a partir de la que construimos la realidad social, ya que la realidad cotidiana de los seres humanos nunca coincide totalmente con los modelos normativos. ¿En qué se basa el modelo normativo de heterosexualidad? Es decir ¿Cuales son los síntomas que nos indican que padecemos la enfermedad de la heterosexualidad, independientemente de las formas de los cuerpos con los que soñamos en las noches calenturientas? La heterosexualidad, o la sexualidad dominante,

se ha construido en nuestra sociedad haciendo toda una serie de correlaciones más o menos falaces (GUASCH, 2000). Veamos algunas de ellas:

1. La verdadera sexualidad es aquella que está vinculada con las prácticas reproductivas.
2. Las prácticas reproductivas deben ir ligadas a la pareja heterosexual.
3. La pareja heterosexual es el marco apropiado donde se produce la verdadera sexualidad.
4. La verdadera sexualidad está siempre unida al amor.
5. El amor idealmente se nos presenta como el que dura para toda la vida.

Nuestra tradición católica ha vinculado de una forma indisociable la sexualidad con la reproducción. La verdadera sexualidad debe ser potencialmente reproductiva. De hecho el Catecismo de la Iglesia Católica (una de las instituciones en el seno de la cual han sido y son frecuentes las prácticas homoeróticas, cuando no claramente homosexuales, pese a lo cual la podemos considerar como el paradigma de la heterosexualidad) sigue vinculando ambos elementos, y considerando en la mayor parte de los casos una perversión la sexualidad no reproductiva, ya sea rechazando determinado tipo de prácticas, ya sea no reconociendo que determinadas prácticas tengan un carácter sexual (y no me refiero con ello a las prácticas masoquistas potenciadas durante mucho tiempo dentro de determinados grupos de la iglesia como forma de purificación). De hecho el “deber ser” del modelo oculta determinado tipo de prácticas y modifica los significados de las mismas con la finalidad de que ese “deber ser” siga existiendo, independientemente de los individuos condenados a seguir toda una serie de mitos sobre la sexualidad.

En el sentido señalado anteriormente es interesante analizar cómo reinventamos la sexualidad a lo largo de la vida, de nuestra propia vida, en función de una perspectiva, que invisibiliza determinadas prácticas y pone el énfasis en otras (SABUCO; VALCUENDE, 2002). De este modo, presuponemos, por ejemplo que los niños no tienen sexualidad (un hecho que pone de manifiesto la visión estrecha de la sexualidad de nuestro modelo dominante). La adolescencia, donde son bastante habituales los “contactos” entre personas del mismo sexo, es entendida como “un momento de confusión”, de “aprendizaje”... un paréntesis para adiestrarse en lo que nosotros entendemos como sexualidad. Es precisamente en el momento en que los cuerpos de hombres y mujeres están preparados para reproducirse cuando se entiende que ha llegado el momento para acceder a la verdadera sexualidad, antes no existía o no debería existir y después, como veremos, tampoco. Es, por tanto, una etapa de riesgo, en la que hay que evitar las relaciones sexuales para también evitar la reproducción (por una asociación tan absurda como eficaz), ya que aun no se tiene la autonomía económica necesaria, ni supuestamente la madurez para realizar determinado tipo de prácticas potencialmente “reproductivas” y especialmente para saber cuál es la unión más conveniente en función de la clase social. Es a partir de la juventud que se puede y se debe buscar pareja: sexual y potencialmente reproductora. Un proceso que es conveniente regular a través de un

contrato al que denominamos matrimonio. Una vez que se ha cumplido la función reproductora en el modelo tradicional el sexo debe pasar nuevamente a un segundo plano. Los viejos (y permítanme que utilice esta palabra, que no tiene para mí ninguna connotación negativa, en lugar de toda una serie de eufemismos al uso) a los que se considera no “productivos” ni “reproductivos” tampoco deberían tener sexualidad. Lo cual no significa que no la tengan, en todo caso no debe ser pública y, por otro lado, es una sexualidad considerada como *light*.

El representarnos como heterosexuales nos obliga a eliminar las etapas de nuestra vida menos *heterosexuales*, aquellas en la que la penetración es una práctica secundaria y en que no hay posibilidad de reproducción. Pero incluso en la etapa reproductiva anulamos las prácticas sospechosas de “homosexualidad”. En el caso de los hombres, por ejemplo, en determinados contextos festivos y deportivos la proximidad entre los varones no puede ni debe ser interpretada como sexualidad. El éxtasis de una victoria o la embriaguez del alcohol justifican nuevamente un momento excepcional, como tantos momentos “excepcionales” que todo hombre y mujer heterosexual tienen a lo largo de su vida⁸.

Como vemos la construcción social de la edad y la de la sexualidad están íntimamente relacionadas, en virtud de la vinculación automática entre las prácticas sexuales y reproductivas. Es precisamente en el periodo reproductivo donde se produce lo que consideramos como auténtica sexualidad. Una idea fuertemente reforzada, en nuestra sociedad, por la cultura católica. La praxis de la vida tiene muy poco que ver con el modelo, sin embargo muchas personas asumen estos planteamientos como la única realidad. Este es un primer síntoma de aquellos que padecen la enfermedad de la heterosexualidad, sigamos con otros síntomas.

La heterosexualidad normativa entiende que las prácticas sexuales deben realizarse entre dos personas de diferente sexo. Si el sexo está vinculado con la reproducción, la reproducción está vinculada con la pareja heterosexual, base y sustento de uno de los muchos posibles modelos de familia existente (negados en la mayor parte de los casos por el modelo oficial), aunque cada vez es más habitual hablar de nuevos modelos de familia (pese a que de nuevos tengan poco, por mucho que se empeñe determinada literatura científica).

Nuestro modelo patriarcal se basa precisamente en una idea de pareja claramente complementaria. Dos cuerpos diferentes a los que corresponden también labores diversas. El hombre debe transformarse en padre y la mujer es entendida fundamentalmente como madre. De hecho, nuestra visión sobre las mujeres se construye más sobre la base de la idea de madre que de mujer, dicho de otra forma: toda mujer es madre real o debería serlo. Los papeles sociales de la paternidad y la maternidad acaban siendo “biologizados”, naturalizándose así las distintas funciones que deben cumplir unos y otras en virtud de las formas de unos cuerpos, en los que están escritos los guiones que deberán seguir a lo largo de la vida (MACKINNON, 1995). ¿Cómo puede un hombre ser una buena madre? ¿Cómo puede ser una mujer un buen padre? No parecen preguntas razonables en nuestra sociedad, independientemente de que en determinadas sociedades no se reconozca, por ejemplo, la figura

8 Para analizar algunos aspectos relativos a la sexualidad en relación a los hombres ver Valcuende y Blanco (2003).

del padre biológico, que en otras sociedades la denominación de “madre” refiera también, por ejemplo, a lo que nosotros llamaríamos tíos, que haya sociedades donde existen varios padres, etc.

A pesar de los modelos que marcan lo que antes denominábamos como un deber ser, lo cierto es que muchas mujeres han tenido que cumplir ambas funciones, como también lo han tenido que hacer muchos hombres. En todo caso esta realidad, cada vez más generalizada, no se considera como la situación “ideal”, como tampoco se considera apropiado que dos hombres o dos mujeres puedan tener niños o cuidar una familia. La ley, se dice, debe mirar por los derechos de los niños no de los mayores y existen múltiples razones para no regular el derecho al matrimonio y mucho menos a la adopción. No es casual que sean precisamente estos dos puntos los que levantan un debate social más fuerte. Los heterosexuales, es decir, los guardianes de la tradición sexual, se consideran en el derecho de dictar las normas de aquellos desviados que no son de los suyos (una frontera sutil y mutable, por lo que es más fácil atravesarla de lo que se piensa). Reconocer el matrimonio de los homosexuales que aspiran a entrar en el reino de la sexualidad normativa significa ponerlos al mismo nivel, pero significa mucho más. Entre otras cosas el que la idea de complementariedad que subyace en el matrimonio tradicional, basado en las formas de los cuerpos, deja de ser la única normalidad.

El matrimonio se establece como un contrato para siempre. Independientemente de una realidad que muestra su fragilidad, este “deber ser” continúa marcando en buena medida los discursos. La ruptura de una relación se lee como fracaso, la continuidad en el tiempo es un valor añadido que nos aproxima al ideal de “hasta que la muerte nos separe”. No es casual, por tanto, que esa muerte, en muchas ocasiones, sea sobrevenida. El asesinato de mujeres transforma el ideal del *deber ser* en una triste realidad cuando el amor y el afecto no han conseguido sobrevivir al tiempo. ¿Esto es un problema de mentes enfermizas, de normas enfermizas, o de ambas cosas al mismo tiempo?

Desde la lógica de la complementariedad de funciones a partir del sexo nos encontramos con la negación de los individuos que nunca se sienten completos y que necesitan de su otra mitad. Aquí está probablemente una de las bases de la violencia que se genera a partir de una relación de carácter desigual. “Yo no puedo vivir sin mi mujer, yo no puedo vivir sin mi hombre” y esto es algo mucho más que una cuestión puramente emocional, a partir de este mecanismo de dependencia se legitima también un desigual reparto de tareas. Los mecanismos de dependencia, que se generan en una estructura de carácter patriarcal, están basados en el carácter idealmente indisoluble de un tipo determinado de familia. Es precisamente en las situaciones de violencia donde se percibe de forma más clara el papel de hombres y de mujeres. Se percibe por la consideración de propiedad que tiene el hombre con relación a la mujer; se percibe en cuanto a que la víctima se acaba sintiendo responsable de la situación; se percibe en cuanto a

que hasta hace muy poco tiempo ha existido una cierta comprensión social de todo lo que ocurría en el ámbito supuestamente “privado”. En la actualidad esta visión se ha modificado parcialmente, aunque como vemos en los medios de comunicación se tiende a dar una visión absolutamente sensacionalista con el fin de remarcar un hecho: existe la violencia porque hay muy malos hombres. El problema no es la concepción que tenemos acerca de la familia o el reparto desigual de roles o la distinta capacidad de actuación, legitimada socialmente, de hombres y mujeres. El problema es que hay unos verdugos (los malos hombres) que maltratan al sexo débil, a las pobrecitas mujeres (...) (VALCUENDE, 2004)

Algunas claves para el tratamiento de la heterosexualidad

La heterosexualidad tiene mucho que ver con los virus, que mutan constantemente para poder sobrevivir. De hecho, en los últimos años estamos asistiendo a profundas transformaciones. Algunos autores como Oscar Guasch (2000) hablan directamente de la crisis de la heterosexualidad, en un proceso que, desde mi punto de vista no está exento de contradicciones. Es verdad que se ha avanzado de una forma importante con relación a los grupos clasificados por el modelo dominante como homosexuales. No podemos olvidar que en este país hasta hace muy poco tiempo los homosexuales podían ser encarcelados⁹, y que en otros países lo siguen siendo. Hoy por hoy está mal visto que los heterosexuales ejerzan la violencia directa (aunque no en todos los contextos). La virulencia del virus de la heterosexualidad ha remitido considerablemente, especialmente en Europa (lo cual no significa que no encontremos algunos rebrotos transmitidos por grupos neoconservadores con gran capacidad económica, política y mediática en muchos países, incluido el nuestro). Sin embargo, las consecuencias de la enfermedad se han dejado notar de forma manifiesta. Si durante mucho tiempo los homosexuales se vieron obligados a ocultarse para no infectarse del virus, posteriormente, en algunos casos, optaron por crear sus propios espacios más o menos cerrados. El barrio de Chueca es un buen ejemplo de espacios creados para que los homosexuales de cierto poder adquisitivo puedan protegerse de los efectos del virus. La capacidad económica es realmente importante a la hora de protegerse de cualquier enfermedad, la heterosexualidad no podía ser una excepción. Sin embargo, y pese a estos avances, queda mucho camino por recorrer para evitar que el modelo dominante de heterosexualidad siga destruyendo vidas, en ese sentido daremos unos breves consejos que pueden contribuir a debilitar este virus:

No existe una única sexualidad. La heterosexualidad, en palabras de Oscar Guasch (2000), es un mito. Existen tantas sexualidades como individuos, dicho de otra forma existen prácticas consideradas como “homosexuales” que se realizan entre “heterosexuales”

⁹ Para profundizar en el tratamiento legislativo de la homosexualidad en España ver Pérez (1996), para profundizar en la historia de la homosexualidad en España ver Mira (2004), en el caso de Andalucía ver Cáceres y Valcuende (1999).

(por ejemplo, la penetración anal), existen personas que desearían realizar prácticas con personas de su mismo sexo pero que tienen prácticas sexuales con personas de distinto sexo, existen personas a las que les gustan las personas de su mismo sexo o de otro sexo que no mantienen relaciones sexuales... No hay una única verdad en torno a la sexualidad, y mucho menos dos únicas verdades (homo y hetero). Un hecho que deberían tener en cuenta los "homosexuales" con vocación "heterosexual" que buscan también la implantación de un único modelo "verdadero" de homosexualidad. Establecer una frontera entre homosexuales y heterosexuales es tan absurdo como establecer una frontera entre las mujeres a las que sólo les gusten los hombres de pelo negro y el resto, o entre las que prefieren el sexo oral a la penetración, o entre aquellos que optan por una relación sexual única frente a los que optan por mantener múltiples relaciones sexuales, etc. ¿dónde establecemos los límites?

Parece evidente que los heterosexuales no son un grupo homogéneo, pues bien, los homosexuales, los transexuales y otros grupos minorizados tampoco lo son. El "ser" homosexual no implica ni un poder adquisitivo determinado, ni una mayor o menor sensibilidad, ni una mayor o menor promiscuidad, ni siquiera una ideología, es decir, se puede hasta ser homosexual y católico, y fascista, y castrista... (otra cosa es cómo se gestionan las contradicciones).

La sexualidad casi nunca está vinculada con la reproducción (afortunadamente en un planeta con unos siete mil millones de personas). Esto quiere decir cosas tan sencillas como que: los niños y los viejos tienen sexualidad aunque no sea reproductiva ni esté basada fundamentalmente en la penetración; una mujer a la que le gusten las mujeres puede tener hijos independientemente de su opción sexual; muchos de los considerados "homosexuales" son ya padres independientemente de los debates legalistas; muchas mujeres que tienen relaciones sexuales con hombres no quieren ni tienen porque ser madres; la paternidad y la maternidad, independientemente de ser hechos biológicos, son fundamentalmente hechos sociales que no tienen que ir asociados necesariamente a un sexo u otro, es más, que pueden estar vinculados a una sola persona o a dos o a más (la pareja monógama "eterna" o a tiempo parcial, es sólo una forma, entre otras varias posibles, de regular la procreación).

Los hombres no son el complemento de las mujeres, ni viceversa. El cuento de la princesa que espera dormida a que la despierte "su hombre" con un beso, o el del príncipe que busca desesperadamente el pie que corresponde al zapato de la que será su mujer con mayúscula... forman parte, entre otros cuentos, del imaginario que convierte al ser humano en una mitad, que no se verá plenamente realizada hasta que "aparezca" la media naranja. La individualidad de los seres humanos es negada en estos discursos dominantes en pro de una nueva unidad cualitativamente distinta a la que denominamos pareja, sancionada a través del matrimonio, en donde se funden unas supuestas cualidades masculinas y femeninas, entendidas como jerárquicamente complementarias. Independientemente de cuentos el matrimonio es fundamentalmente un contrato, y un contrato no está vinculado necesariamente con eso que denominamos amor (por el contrario la experiencia nos dice que no suele ser bueno mezclar el amor con los negocios), y los contratos se firman o se rompen en

función de los intereses de las partes. Esto significa que buscar otro tipo de legitimaciones al contrato entre de dos personas es sólo una falacia de penosas consecuencias sociales. Tal y como señalamos anteriormente, el reconocimiento de los matrimonios entre personas del mismo sexo puede contribuir de una forma fundamental a desmontar un buen caldo de cultivo de la heterosexualidad, uno de los últimos pilares de la discriminación legal en función de la opción sexual (de ahí el nerviosismo de toda una serie de personajes y personajillos bien pensantes, ante el debate que se ha abierto recientemente en España). Otra cuestión es si la lucha de los grupos discriminados debiese ser para que todo el mundo, independientemente de su opción sexual, pueda acceder al matrimonio o para acabar de desmontar una institución anacrónica, tal y como está concebida, pero esto sería para reflexionar en otro artículo. Al fin y al cabo, e independientemente de otro tipo de consideraciones, no es de recibo que la opción sexual implique discriminación.

La heterosexualidad y la homosexualidad no son contagiosas ni los niños son imbéciles. Esto debe tranquilizarnos, sobre todo a los que pensamos que si la heterosexualidad lo fuera, debería prohibirse a los heterosexuales reproducirse. Al fin y cabo la heterosexualidad dominante ha legitimado la desigualdad entre hombres y mujeres, ha impedido a muchos hombres manifestar su afectividad, ha inhabilitado a muchas mujeres para realizar determinados trabajos, ha sido una fuente constante de generación de violencia, ha discriminado a todos los grupos minorizados: a las mujeres, a los que no son *verdaderos* hombres (minorías étnicas, grupos racializados, homosexuales, viejos etc.). Este argumento es reconfortante más si le sumamos el argumento, tal y como señalamos anteriormente, de que los niños no son imbéciles. Es posible que los niños prefieran tener un papá y una mamá (y depende, porque muchos niños están viviendo una auténtica pesadilla en pro de la familia legítimamente establecida) para que la vida fuese como el cuento, pero también les gustaría que en lugar de un utilitario sus padres tuviesen un Mercedes, y que además en lugar de vivir en un piso de protección oficial pudiesen vivir en un chalet con piscina, y ser los guapos de la clase e irse todos los años de vacaciones... Pero los niños aprenden a vivir con el utilitario, en el piso de protección oficial, llevando gafas y, a veces, hasta correctores dentales... y sobreviven e incluso son felices, porque los niños necesitan fundamentalmente afecto, independientemente de quién se lo proporcione (y debo de reconocer que hasta los heterosexuales son capaces de proporcionarlo pese a sus muchas limitaciones). Otra opción sería quitar la custodia de los niños a las madres solteras, a los viudos y viudas, a los pobres, a los separados, a los feos, a los enfermos, a los infériles, etc. etc. ya se sabe, para que no sufran... Una opción que no deberían descartar los heterosexuales que se sienten en la obligación de decidir sobre la vida del resto de seres humanos, para que ellos puedan seguir siendo eso, heterosexuales; pero bueno, más vale que no demos ideas. En todo caso, diferentes estudios han puesto de manifiesto que el desarrollo de los niños en el seno de familias homosexuales no difiere sustancialmente del que se produce en el seno de familias heterosexuales. Así lo señala González et al., en un trabajo de investigación pionero y valiente que, como no podía ser de otra forma, ha recibido todo tipo de ataques:

¿Cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de los chicos y chicas que viven con madres lesbianas o padres gays? Decíamos al inicio de este informe que ésta es una pregunta que ya ha encontrado respuestas bastante coincidentes en los estudios realizados en otros países. Las que aportan los datos de nuestro estudio apuntan en el mismo sentido: los chicos y chicas que viven con sus padres gays o sus madres lesbianas muestran un buen desarrollo y apenas se diferencian de sus compañeros o compañeras de edad que viven con progenitores heterosexuales. A esta conclusión se llega imprescindiblemente después de observar que las chicas y chicos que hemos estudiado muestran, de media, una aceptable competencia académica, una competencia social en sus niveles promedio, un buen conocimiento de los roles de género, un buen ajuste emocional y comportamental, una autoestima en sus valores medios-altos y una razonable aceptación social por su grupo, indicadores todos estos que no mostraron diferencia significativa alguna con los obtenidos por las dos muestras de control estudiadas.

Pese a las evidencias de investigaciones como la señalada anteriormente, el recelo a reconocer los mismos derechos a todos los ciudadanos, independientemente de su opción sexual, sigue siendo fuerte en una parte importante de la sociedad. La heterosexualidad ha sido sinónimo de ciudadanía, sin embargo y a pesar de las apariencias, detrás de esta noción se encierra un modelo absolutamente excluyente, y no sólo de los grupos minorizados en función de su opción sexual. No podemos olvidar que dentro de la normalidad existen también gradaciones, que van generando sutiles formas de exclusión.

Sexualidad y ciudadanía

La lucha iniciada por algunas mujeres (las distintas luchas) y por los grupos de liberación sexual se ha traducido: en una crítica radical a los modelos de género dominantes, en el cuestionamiento de los mitos en torno a la sexualidad y en la denuncia de la estigmatización de algunas (no todas) las minorías sexuales. Estas críticas han puesto en evidencia la visión enfermiza de un hombre que constantemente debe estar manifestando su virilidad, de una mujer sumisa cuya función única se explica fundamentalmente sobre la base de la imagen de madre reproductora. Muchas personas clasificadas como heterosexuales no se reconocen ya con un modelo que ha entrado en crisis, tal y como señalábamos en las páginas anteriores. Sin embargo, y a diferencia de la etiqueta de "homosexualidad", la "heterosexualidad" no genera estigma. La categoría heterosexual sigue sin tener ninguna connotación peyorativa, aunque como hemos visto a lo largo de este capítulo podría tenerla. Todo nuestro universo social es considerado heterosexual, esto es lo normal, no requiere por tanto de explicación, son aquellos que dicen públicamente no ajustarse al modelo los que tienen un problema y generan problemas, y es la sociedad la que debe establecer las medidas nece-

sarias para corregirlos. El modelo dominante acaba por señalar todas las partes que no se ajustan al mismo. Esta señal contribuye a marcar a determinados grupos, los cuales no tienen más opción que interiorizar la marca, ya sea para conformarse, para protegerse o para revelarse. La marca no ha sido elegida pero es igualmente eficaz:

El “homosexual” se ve obligado, por un lado, a fusionar todos los elementos que contribuyan a que se le comprenda, se le perdone, se le tolere... por otro lado, se ve obligado a buscar el reconocimiento, a reconocerse, en las etiquetas impuestas o apropiadas con las que le definen, con las que se define, como distinto. En la memoria individual, se reescribe un pasado de anhelos frustrados, decepciones, ocultamientos y carencias; las amistades tempranas se transforman en amores imposibles y cualquier hecho se convierte en señal. Esta falsa coherencia transforma a los gays en “sólo gays”. Cualquier actividad – laboral, literaria, empresarial- sus formas de trabajo, su relación con el mundo se impregnán del estigma. La persecución directa o la persecución basada en “la injuria”, en la “infravalorización” o en la “hipersexuación” de determinados colectivos, es un hecho que sufren las personas agrupadas bajo la etiqueta de la “homosexualidad” pero, también es habitual, en los grupos minorizados en función de sus características raciales o en función del sexo (es decir, en función de ser mujeres). Esta opresión les obliga a pensarse también como homogéneos y a asumir esa posición, sobre todo cuando se aspira a normalizar la otredad. El pasar de individuos aislados a un colectivo, que tiene necesidad de identificarse porque ha sido identificado previamente, implica el desarrollo de un discurso comunitario de resistencia contra esta violencia (SABUCO; VALCUENDE, 2003, p. 135-154).

Los modelos imperantes sobre la sexualidad han ido dejando toda una serie de víctimas sociales, restringiendo el derecho de ciudadanía a una minoría mayoritaria. Los homosexuales son sólo algunas de estas víctimas, en las que la violencia legal y social se ha manifestado más duramente, pero también lo son muchas mujeres y hombres “heterosexuales”, que no han visto reflejadas sus vidas en un modelo castrante. La discusión sobre los derechos de los homosexuales debe servir para que nadie esté discriminado en función de su opción sexual, pero debe servir fundamentalmente para cuestionar el propio modelo de heterosexualidad, que ha acabado por conformar tantas desigualdades.

La paradoja de la heterosexualidad, tal y como la entendemos ahora, es que necesita de la homosexualidad para seguir siendo. La homosexualidad marca una de las fronteras de lo permisible, es uno de los límites que no pueden traspasar los ciudadanos a riesgo de dejar de ser considerados como tales. Cuestionar la existencia del límite supone la necesidad de repensar las partes que lo conformaron y ampliar el concepto de ciudadanía para aquellos que no viven en la polis de la sexualidad.

Si la homosexualidad y la heterosexualidad son nociones recientes, si las prácticas sexuales tienen distintas significaciones en función de los períodos históricos y de los contextos culturales, si existen múltiples formas de vivir lo que entendemos como sexualidad... podemos deducir:

-Primero, que el estigma que recae en estos momentos en determinados grupos es simplemente gratuito e innecesario, por ello, especialmente doloroso.

-Segundo, que un cuestionamiento de la heterosexualidad/homosexualidad liberará a ciertas minorías, pero también a los hombres y mujeres que no quieren seguir los modelos dominantes de masculinidad y feminidad en los que se sustenta la heterosexualidad.

-Tercero, que la crítica a la heterosexualidad significa desmontar algunos de los mitos que siguen funcionando más en la teoría que en la práctica, por ejemplo, el ideal de familia patriarcal, el reparto tradicional de tareas en función del sexo o la forma en la que entendemos las relaciones sexuales y afectivas entre los seres humanos.

La supresión de los estigmas en función de la opción sexual es necesaria si queremos construir un mundo de ciudadanos y ciudadanas libres. Es una lucha de la que se beneficiarán los hoy denominados homosexuales, pero también aquellos que representan la norma y lo normativo, los heterosexuales. Cuando en una consulta veamos el rótulo de "se transforma la heterosexualidad y la homosexualidad en ciudadanía", será un claro indicio de que las cosas están cambiando realmente. La igualdad no se conseguirá solamente proporcionando todos los derechos a algunas de las minorías sexuales, ésta igualdad requiere fundamentalmente desmontar la noción dominante sobre la sexualidad. Una noción que continúa justificando viejas desigualdades, y que mientras siga existiendo legitimará otras nuevas. La heterosexualidad, pese a las apariencias, sólo ha representado la ciudadanía para una minoría, que se resiste a desmontar un concepto que permite mantener una estructura social profundamente desigual e hipócrita.

Bibliografía

- AMNISTIA INTERNACIONAL. **Informes crímenes de odio, conspiración de silencio.** Tortura y malos tratos basados en la identidad sexual, 2001.
- CACERES, R.; VALCUENDE, JM^a. "Los "marquitas" del sur. La construcción de un modelo de "homosexualidad" en Andalucía". En **Antropología del Género**. Ed. FAAEE. Santiago de Compostela, 1999, pp. 101-109.
- CARDIN, A. **Guerreros, chamanes y travestis.** Indicios de la homosexualidad entre los exóticos. Ed. Tusquets. Barcelona, 1989.
- COHEN, R. **Comprender y sanar la homosexualidad.** Ed. Libroslibres. Madrid, 2004.
- GONZÁLEZ, M. et al. El desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales. **Informe Preliminar.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla y Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2002.
- GUASCH, O. **La crisis de la heterosexualidad.** Ed. Laertes. Barcelona, 2000.

- HERDT, G. **Homosexualidad ritual en Melanesia.** Ed. Fundación Universidad Empresa. Madrid, 1992.
- MACKINNON, C. **Hacia una teoría feminista del Estado.** Barcelona. Cátedra, 1995.
- MARK, F. **Una historia natural de la homosexualidad.** Ed. Paidós, Barcelona, 1998.
- MIRA, A. **De Sodoma a Chueca.** Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX. Ed. Egales, 2004.
- PEREZ, N. **Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el derecho español.** Ed. Comares, Granada, 1996.
- SABUCO, A; VALCUENDE, JM^a. **“La Violencia de la representación.** “Una” cultura gay.” En Actas del Congreso de Antropología. Barcelona, 2002. Formato CD.
- SABUCO, A; VALCUENDE, JM^a. La homosexualidad como representación hiperbólica de la masculinidad. En Valcuende, JM^a y Blanco, J (Ed.) **Hombres. La construcción cultural de las masculinidades.** Ed. Talasa. Madrid, 2003.
- VALCUENDE, JM^a; BLANCO, J. (Ed) **Hombres. La construcción cultural de las masculinidades.** Ed. Talasa. Madrid, 2003.
- VALCUENDE, JM^a. Cuerpos, Géneros y Sexualidades: Representaciones y prácticas sociales. **Revista Crítica Jurídica**, 2004, no 23.

"IDEOLOGIA DE GÊNERO": UM DISPOSITIVO RETÓRICO DE UMA OFENSIVA ANTIFEMINISTA

Rogério Diniz Junqueira¹⁰

Resumo: O artigo busca examinar a gênese do sintagma “ideologia de gênero” e a identifica no cerne de um projeto político de matriz católica fundamentalista, urdido inicialmente em reação às deliberações das Conferências da ONU do Cairo (1994) e de Pequim (1995). Considera que setores ultraconservadores da Santa Sé – em articulação com a direita religiosa radical, movimentos eclesiais, associacionismo pró-vida e pró-família, associações de clínicas de conversão sexual e outras forças políticas – lideraram a elaboração de um dispositivo retórico que passou a operar como poderosa categoria de mobilização política em uma ofensiva reacionária transnacional. Assim, especialmente a partir de 2012, a cena pública de dezenas de países passou a ser ocupada por movimentos que, em defesa da “família natural”, demonizam quaisquer propostas que considerem a adoção da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana. Assim, além dos costumeiros ataques às agendas históricas feministas, como divórcio, aborto, igualdade de oportunidades no mundo do trabalho, o enfrentamento ao machismo e à violência sexista, lançam-se contra medidas e políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, especialmente nos campos da educação e da saúde pública. Também atacam propostas de reconhecimento do casamento igualitário ou da homoparentalidade, entre outras. Para tanto, no plano retórico, esses movimentos antigênero empenham-se em favor da naturalização da ordem sexual tradicional, da rejeição da crítica feminista e dos Estudos de Gênero, além da estigmatização de adversários e da promoção de pânico moral. Tais cruzadas buscam angariar capital político e revigorar instituições e concepções desvalorizadas em face da secularização e das transformações no terreno da sexualidade e das relações de gênero. Examinar a configuração do sintagma, seus empregos e flexões, as redes de protagonistas, interesses, objetivos, relações e estratégias, observando suas implicações, limites e contradições, pode ser crucial para compreender e enfrentar essa ofensiva antifeminista.

Hoje, um desafio cultural de grande relevo sobressai daquela ideologia do «gender» que nega a diferença e a reciprocidade natural de homem e mulher. Ela apresenta uma sociedade sem diferenças de sexo, esvaziando a base antropológica da família. Esta ideologia induz a projetos educativos e a orientações legislativas que promovem uma identidade pessoal e uma intimidade afetiva radicalmente desvinculadas da diversidade biológica entre homem e mulher. A identidade humana é entregue a uma opção individualista, também variável no

¹⁰ Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), integra o quadro permanente de pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Email: rogerio.junqueria@inep.gov.br.

tempo. Na visão da fé, a diferença sexual humana contém em si a imagem e a semelhança de Deus (cf. *Gn1*, 26-27) (SÍNODO dos Bispos, 2015).

Nos últimos anos, em dezenas de países de todos os continentes, presencia-se a eclosão de um ativismo religioso reacionário que encontrou no “gênero” o principal mote em suas mobilizações. “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes.

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

Os interessados no assunto são concordes em afirmar que o nebuloso sintagma “teoria/ideologia de gênero”, com suas variações, é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000. Nos anos seguintes, o sintagma espraiou-se na forma de um poderoso *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, ao catalisar manifestações virulentas contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais¹¹ e punir suas violações, enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater discriminações (hetero)sexistas. Com efeito, evidencia-se na atuação desses missionários da família natural a intencionalidade de opor-se a ações voltadas a legalizar o aborto, criminalizar a homotransfobia, legalizar o casamento igualitário, reconhecer a homoparentalidade, estender o direito de adoção a genitores de mesmo sexo, bem como políticas educacionais de igualdade sexual e de gênero e de promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual e de gênero (CARNAC, 2014; GARBAGNOLI, 2014; HUSSON, 2014a, 2014b; PATERNOTTE, 2016; ROSADO-NUNES, 2015).

Antes de prosseguir, vale sublinhar que “teoria de gênero” não é sinônimo de “Estudos de Gênero”. “Teoria”, ali, aparece sempre no singular e, frequentemente, é substituída por “ideologia” – termos curiosamente tratados como sinônimos nos documentos da Cúria

11 Para uma reflexão sobre a emergência e os debates em torno da noção de direitos sexuais, ver: Corrêa (2004, 2006), Petchesky (1999), Rios (2007).

Romana dedicados ao tema¹². Assim, nos sítios discursivos vaticanos, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gênero a partir desses pressupostos, não há diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”. São sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos. E enquanto rótulos, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização.

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

É preciso sublinhar que tais sintagmas não são conceitos científicos: são grotescas formulações paródicas ou até fantasmáticas que, porém, atuam como poderosos *dispositivos retóricos reacionários*, eficazes na promoção de polêmicas, ridicularizações, intimidações e ameaças contra atores e instituições inclinados a implementar legislações, políticas sociais ou pedagógicas que pareçam contrariar os interesses de grupos e instituições que se colocam como arautos da família e dos valores morais e religiosos tradicionais. Nesse empenho reacionário, investe-se em um clima de *pânico moral* (COHEN, 1972; 2011) contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade etc. Ao fazê-lo, incide-se em processos de construção de categorias de percepção e de classificação do mundo que podem estar relacionados a processos inscritos na longa duração.

Nada surpreendentemente, para seus formuladores, pouco poderá importar se o rótulo-*slogan* “teoria/ideologia de gênero” se refere ou não a algo concretamente verificável ou se suas teses podem resistir a um confronto acadêmico. Pouco importa se se trata ou não de um rótulo sem referente, uma espécie de formulação fantasmagórica. Como se sabe, tal como em um rito de instituição, aliada a um cenário particular favorável, uma eficiente

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

estratégia discursiva pode atingir uma parcela de convicção e adesão suficiente para, socialmente, fazer criar e fazer perceber aquilo que enuncia.

Ao lado disso, é importante reter que os defensores do emprego polêmico do sintagma em questão, em vez de debater com os seus adversários, preferem ridicularizá-los e estigmatizá-los como: destruidores da família, familofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos etc. As formulações teóricas dos adversários devem ser capturadas, descontextualizadas, homogeneizadas, esvaziadas, reduzidas a *uma teoria*, distorcidas, caricaturadas e embutidas de elementos grotescos para serem, finalmente, denunciadas e repelidas. Os inesgotáveis debates, interrogações e problematizações, bem como os instrumentos e os resultados produzidos pelos estudos científicos e acadêmicos há pouco mencionados são objetivados como uma perigosa, enganosa e ilegítima "teoria"/"ideologia", que, por meio de "manipulações linguísticas", produziria a "colonização da natureza humana". Em tal cenário, não há por parte desses alarmados cruzados nenhum interesse pelo confronto acadêmico. O seu público alvo, os atores cujas mentes e corações eles anseiam alcançar, seduzir e arrancar adesão, são principalmente gestores públicos, parlamentares, juristas, jornalistas, dirigentes escolares, eleitores.

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

A gênese do sintagma

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

Em 1994, Christina Hoff Sommers, ensaísta antifeminista, professora de Filosofia da Clark University, publicou o livro *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, com o apoio do *think tank* da direita norte-americana. Nele, ela atacou o que chamou de *gender feminism*: um feminismo "ideológico" que, em vez de buscar a conquista de igual-

dade de direitos entre homens e mulheres, passou a antagonizar desigualdades históricas baseadas no gênero, falando em patriarcado, hegemonia masculina, sistema sexo-gênero etc. O livro teve grande circulação e repercussão.

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

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

Naquele mesmo ano, o monsenhor Michel Schooyans publicou o livro *L'Évangile face au désordre mondial* (1997), com prefácio escrito pelo cardeal Joseph Ratzinger, prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé. Este religioso belga se destacava pelas críticas ao aborto e ao uso de contraceptivos e por ter sido o primeiro a acusar os organismos internacionais de estarem à deriva do interesse de minorias subversivas promotoras de uma cultura antifamília, do “colonialismo sexual” e da “ideologia da morte”. Suas contribuições foram centrais na formulação da ideia de um complô da “ideologia de gênero” por parte das “ultra-feministas”. Neste livro, ele dedicou amplo espaço à denúncia da “ideologia de gênero”. E esta é possivelmente uma das primeiras obras – se não for a primeira – em que o sintagma foi empregado no sentido adotado pelas cruzadas antigênero¹³.

13 A expressão eventualmente empregada por Sommers (1994), *gender feminists ideology*, embora semelhante, não apresenta tônica ou teor semântico idênticos ao sintagma “teoria/ideologia do *gender*” adotado pelo ativismo antigênero. Reverberando Sommers, O'Leary (1995) inicialmente falava em *radical ideology*, *feminist ideology*, *radical feminist ideology*, *gender feminist ideology*. Na sua produção posterior, O'Leary passou a adotar *gender ideology* na acepção em que veio se firmar entre tais ativistas.

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

Tem-se ouvido durante estes últimos anos a expressão “gênero” e muitos imaginam que é apenas uma outra maneira de se referir à divisão da humanidade em dois sexos. Porém, por detrás desta palavra se esconde toda uma ideologia que pretende, precisamente, modificar o pensamento dos seres humanos acerca desta estrutura bipolar. Os proponentes desta ideologia querem afirmar que as diferenças entre o homem e a mulher, fora as óbvias diferenças anatômicas, não correspondem a uma natureza fixa que torne alguns seres humanos homens e, a outros, mulheres. Pensam, além disso, que as diferenças de pensar, agir e valorizar a si mesmos são produto da cultura de um país e de uma época determinadas, que atribui a cada grupo de pessoas uma série de características que se explicam pelas conveniências das estruturas sociais de certa sociedade.

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

Toda a moral fica à livre decisão do indivíduo e desaparece a diferença entre o permitido e o proibido nesta matéria. As consequências religiosas são também óbvias. É conveniente que o público em geral perceba claramente o que tudo isto significa, pois os proponentes desta ideologia usam sistematicamente uma linguagem equívoca para poder se infiltrar mais facilmente no ambiente, enquanto habituam as pessoas a pensar como eles. (...) (ALZAMORA REVOREDO, 1998, s/p.; tradução: Apostolado Veritatis Splendor; sublinhado do autor).

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

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

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

A partir da década 1960 a 1970, certas teorias (que hoje os experts costumam qualificar como "construcionistas"), sustentam não somente que a identidade genérica sexual ("gender"), seja o produto de uma interação entre a comunidade e o indivíduo, mas que também esta identidade genérica seria independente da identidade sexual pessoal, ou seja, que os gêneros masculino e feminino da sociedade seriam um produto exclusivo de fatores sociais sem relação com verdade alguma da dimensão sexual da pessoa. Deste modo, qualquer atitude sexual resultaria como justificável, inclusive a homossexualidade, e a sociedade é que deveria mudar para incluir junto ao masculino e ao feminino, outros gêneros, no modo de configurar a vida social.

A ideologia de "gender" encontrou na antropologia individualista do neo-liberalismo radical um ambiente favorável. A reivindicação de um estatuto semelhante, tanto para o matrimônio como para as uniões de fato (inclusive as homossexuais), costuma hoje em dia justificar-se com base em categorias e termos procedentes da ideologia de "gender". Assim existe uma certa tendência a designar como "família" todo tipo de uniões consensuais, ignorando deste modo a natural inclinação da liberdade humana à doação recíproca e suas características essenciais, que constituem a base desse bem comum da humanidade que é a instituição matrimonial (PONTIFÍCIO Conselho para a Família, 2000, s/p., tradução disponível no portal do Vaticano).

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

gênero, sexualidade, bioética colaboraram mais de 70 autores – conselheiros do Vaticano ou atuantes em suas instituições de ensino.

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

Para a produção discursiva de todo o material do *Lexicon*, pode-se observar que a sua matriz ideológica é, em grande medida, a mesma que instruiu a produção dos textos de Dale O’Leary e de outras antifeministas. Os artigos do dicionário vaticano também reverberam os discursos sexistas e homofóbicos promovidos no campo do associacionismo pró-vida e das comunidades terapêuticas de cura gay. Mas o mais importante é que, fundamentalmente, os textos encontram-se filosoficamente atrelados tanto à doutrina professada pela Opus Dei, quanto à Teologia do Corpo, formulada por Karol Wojtyla desde o início de seu pontificado¹⁴.

Em seu Prefácio, o cardeal Alfonso López Trujillo informa que o *Lexicon* tem um objetivo preciso: esclarecer, desmascarar termos ambíguos e equívocos que ocultam a intenção de “adocicar a sua expressão, a fim de evitar uma rejeição quase instintiva”. Ele explica que a ideia nasceu em 1999 quando, por ocasião de um encontro em Roma com representantes de ONGs, surgiram discussões sobre os termos “ambíguos” usados nas conferências internacionais da ONU. Seria preciso enfrentar essa ambiguidade que serviria para camuflar estratégias contrárias à dignidade da pessoa e da família e à tutela da vida humana. Assim, todo o trabalho de tessitura do dicionário parte da premissa de que “um dos sintomas mais preocupantes do ofuscamento moral é a confusão terminológica”. Uma confusão e uma ambiguidade que, segundo os pressupostos norteadores do *Lexicon*, estariam presentes no uso que parlamentares, dirigentes de organismos internacionais fazem “quando discutem e legislam sobre temas da família e da vida”. Fica, assim, evidente que entre os objetivos das autoridades eclesiásticas figuram: o combate aos direitos sexuais, à cultura da saúde reprodutiva, ao sexo seguro, ao aborto legal e seguro, à pluralidade dos arranjos familiares,

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

à inseminação artificial, à livre expressão sexual e de gênero etc. O *Lexicon* ataca todo um conjunto de valores e referências que começou a se consolidar, sobretudo em sociedades mais avançadas e secularizadas e que, ao se afirmar nas conferências da ONU, dissemina-se pelo mundo.

Autor de cinco verbetes do *Lexicon*, Tony Anatrella, monsenhor francês, que se notabilizou, na França, nos anos 1990, pela virulenta oposição à adoção do PaCS (Pacto Civil de Solidariedade). Segundo ele, essa forma de união civil representava uma ameaça à natural “ordem simbólica”. Em “Homossexualidade e homofobia”, afirma que, “com o pretexto do direito à diferença”, grupos de pressão pressionam em favor do reconhecimento legal de casais homossexuais e do direito de adoção. Seguindo os passos de O’Leary, completa: os sistemas sociais e os indivíduos heterossexuais são frequentemente levados a se sentir culpados frente à homossexualidade, pois até mesmo interrogar-se sobre ela equivale ao delito de homofobia. A homossexualidade é por ele descrita como algo sem nenhum valor social, um emaranhado psíquico que a sociedade não pode institucionalizar. Afinal, prossegue ele, a sociedade não pode desconsiderar a “realidade objetiva”: o modelo natural de casal universal, composto por um homem e uma mulher heterossexuais. O reconhecimento dos casais de mesmo sexo seria, segundo ele, fruto de uma atitude eticamente frágil e de uma razão incoerente. Por isso, conclui, seria preciso deixar de estigmatizar e de tachar de homofóbicos todos os que questionam a legitimidade da homossexualidade.

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

No *Lexicon*, assim como entre os conservadores da ordem sexual, sexo e sexualidade são elementos pertencentes à ordem transcendente, pré-social, natural e imutável (GARBAGNOLI, 2014). Não por acaso, em seu artigo “Novas definições de gênero”, Beatriz Vollmer de Coles, ao retomar a Teologia do Corpo, propôs uma nova definição de gênero, com vistas a conformá-la à “antropologia humana” defendida pela Igreja: a transcendente sexualidade humana deve estar em “conformidade com a ordem sexual natural, já presente no corpo”. São esses, aliás, os pressupostos da defesa vaticana da criação de um novo feminismo que, diametralmente oposto ao “feminismo de gênero”, não destruiria, mas contemplaria a “especificidade do gênero feminino”. Portanto, admite-se que se fale em *gênero*, desde que um gênero naturalizado, em nada semelhante às fabulações da “teoria/ideologia do *gender*”. Por fim, reitera-se o rechaço ao emprego de gênero como categoria analítica e promotora da desnaturalização da ordem sexual.

Ao fazer convergir a Teologia do Corpo e a formulação alarmista acerca da “teoria/ideologia de *gender*”, a Igreja passou a valer-se de dois dispositivos que parecem lhe permi-

tir uma astuciosa reformulação de seu discurso sobre a ordem sexual. Uma reformulação cujo cunho reacionário, porém, nem sempre é evidente. Trata-se, de todo modo, de uma reação urdida frente a transformações no vasto campo das políticas sexuais, que se vêm dando na esteira de processos de secularização, na implementação de políticas que promovem ou ampliam direitos sexuais de mulheres e LGBTI, no incentivo de práticas pluralistas e no estabelecimento de jurisprudências que contradizem valores morais tradicionais ou colidem com as posições religiosas no campo da bioética (GARBAGNOLI, 2014).

Entre os anos que antecederam a produção e os imediatamente após a publicação do *Lexicon*, Ratzinger destacava-se pelos seus constantes pronunciamentos em relação a gênero, sexualidade e, mais especificamente, à homossexualidade. Entre suas publicações, vale aqui lembrar que, em 31 de maio de 2004, o documento de caráter doutrinal intitulado "Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo" (CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ, 2004). Nela, defendeu a ideia de diferença sexual entre homens e mulheres e de família como instituição composta de pai e mãe e alertou que o conceito de gênero inspiraria "ideologias que promovem o questionamento da família" e "a equiparação da homossexualidade à heterossexualidade, um novo modelo de sexualidade polimórfica". No entanto, em 22 de dezembro de 2008, já na condição de Papa Bento XVI, em seu "Discurso à Cúria Romana por Ocasião dos Votos de Feliz Natal", descreveu o *gender* como algo que, ao ensejar a autoemancipação do homem em relação à criação e ao Criador, contrariaria e desprezaria a natureza, e poderia levá-lo à autodestruição. No bojo desse pronunciamento, de teor explicitamente religioso, verifica-se o acionamento de conceitos laicos ou científicos. Seu autor fala em ecologia para propor a ideia de "ecologia do homem", insinuando que a reflexão sobre a identidade sexual e as construções sociais relativas a gênero poderiam desintegrar o ser humano tal qual a ação humana insensata destrói a natureza. Bento XVI reivindicava para a Igreja Católica o direito e o dever de intervir na esfera pública para impedir a difusão do conceito de "gender", considerando ser dela a responsabilidade pela "criação". Embora expressando um ponto de vista típico de uma ideologia religiosa, o autor parecia esperar que, ao acionar conceitos laicos, embutiria elementos de teor científicos em seu discurso a ponto de ensejar sua acolhida como uma manifestação do interesse público universal.

Em 21 de dezembro de 2012, por ocasião do "Discurso à Cúria Romana na Apresentação de Votos Natalícios", Bento XVI não apenas prosseguiu nessa mesma trilha do pronunciamento pré-natalício citado acima, mas fez uma condenação contundente sobre o tema. Nele, o autor procurou superpor a noção bíblica de "criação" com o conceito socioantropológico de "construção social". Ao lado disso, os processos de construção são tidos como plenamente voluntários, livres de qualquer injunção social ou psíquica. Ou seja, há aí uma insistente incompreensão sobre a complexidade, a sutileza e a profundidade implicadas nos processos de reiteração e internalização das normas de gênero e de resistência à heteronormatividade. E mais: o pontífice insiste em uma

convergência teórica e política entre o *Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, de 1949, expressão da segunda onda do feminismo, e a vasta e disputada produção pós-estruturalista feminista e *queer* contemporânea.

Afinal, existe “ideologia de gênero”?

Sara Garbagnoli (2014) e Giovanni Dall’Orto (2016) estão entre os estudiosos que apontam que, com o pronunciamento de dezembro de 2012, Bento XVI ao conceder o “sigilo papal”, legitimando a utilização do sintagma “gender” na acepção em que se vinha construindo pelos polemistas antigênero, sinalizou uma clara autorização para o seu emprego e difusão midiática. De fato, logo após, pode-se observar a eclosão, de modo viral, de um movimento transnacional antigênero em dezenas de países¹⁵. Este, em que pese à diversidade de contextos e atores envolvidos, possui alguns elementos políticos e estratégias em comum. O mais evidente deles, como já se viu, é a defesa da “família natural”: representada como a “única natural”, fundada no matrimônio heterossexual e destinada à transmissão da vida, e apresentada como uma realidade sob constante ameaça e a ser protegida. Disso derivam tanto a ideia de que seria preciso garantir às crianças o direito de crescer em uma “família de verdade”, quanto a pressão sobre instâncias governamentais ou de representação política para interromper ou proibir a adoção de medidas noções supostamente inspiradas na “teoria/ideologia do gender”. Ao lado disso, costuma ter lugar impetuosa tem sido a defesa da primazia (ou da exclusividade) da família na educação moral e sexual dos filhos. Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em “campos de reeducação e doutrinação”¹⁶. Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são,

15 Exemplos de países com mobilizações antigênero: França, Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Bélgica, Filândia, Polônia, Hungria, Croácia, Eslovênia, Eslováquia, Lituânia, Rússia, Ucrânia, Geórgia, Estados Unidos, Canadá, Argentina, Brasil, Uruguai, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Panamá, Costa Rica, Guatemala, México, Porto Rico, República Dominicana, Austrália, Nova Zelândia, Filipinas, Taiwan, África do Sul, entre outros. Especialmente na África e Ásia, tematizações contra o *gender* têm ficado mais a cargo de autoridades religiosas nacionais ou estrangeiras do que do ativismo local.

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

segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, "colonizadas pela agenda do *gender*".

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

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

Dito isso, é preciso fazer notar que tão ou mais impróprio do que falar em uma teoria do gênero no singular é afirmar que as análises e as transformações preconizadas nos Estudos de Gênero e no feminismo implicariam privar as crianças do direito à família, transformar a escola um "campo de doutrinação do *gender*", aniquilar a ordem simbólica e a humanidade ou outras extravagâncias semelhantes.

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

"Teoria/ideologia de gênero", portanto, existe e não corresponde e nem tampouco resulta do campo dos Estudos de Gênero ou dos movimentos feministas e LGBTI. É, em vez disso, um dispositivo de origem vaticana urdido para promover uma agenda ultraconservadora, antifeminista e antagônica à democracia e aos direitos humanos entendidos em bases mais amplas e plurais. Não por acaso, o sintagma é brandido como um *slogan* contrário à

adoção da perspectiva de gênero ou da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero em políticas públicas, no mundo social ou na vida cotidiana em geral. Desse modo, ao empenhar-se em favor da renaturalização e da ordem sexual e de gênero, reiterar as suas normas, reafirmar o moralismo e a dupla moral e reassegurar a interferência dos valores religiosos na vida pública, os missionários antigênero agem como genuínos promotores da *ideologia de gênero* – sem aspas, não como sintagma neológico, mas enquanto conceito sociológico, referente a fenômenos sociais bem radicados.

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

Por isso, vale enfatizar: engendrado para operar como um dispositivo no cerne de uma estratégia de poder, este sintagma-*slogan* se relaciona a um projeto político e religioso ultraconservador de reformulação e ulterior legitimação de uma determinada visão de “humano” e de sociedade sintonizada com concepções, valores e disposições de caráter antilai-co, antifeminista e antidemocrático. Esta estratégia pressupõe investimentos contundentes na naturalização e atualização da dominação masculina, das normas de gênero e da matriz heterossexual, com vistas a fazer prevalecer maneiras de ser, pensar e agir pautadas, única ou prioritariamente, a partir de marcos morais, religiosos, tradicionais, dogmáticos, intransigentes e antipluralistas.

Referências

- ALZAMORA REVOREDO, Oscar. **La ideología de género: sus peligros y alcances.** Lima: Conferencia Episcopal Peruana, 1998.
- BAGNASCO, Angelo. **Prolusione del Cardinale Presidente.** Roma: Conferenza Episcopale Italiana, 2014.
- BENTO XVI. **Discurso à Cúria Romana por Ocasião dos Votos de Feliz Natal.** Cidade do Vaticano, 22 dez. 2008.
- _____. **Discurso à Cúria Romana na Apresentação de Votos Natalícios.** Cidade do Vaticano, 21 dez. 2013.
- BURGGRAF, Jutta. **¿Qué quiere decir género? En torno a un nuevo modo de hablar.** Promesa: San José de Costa Rica, 2001.
- CARNAC, Romain. **L'Église catholique contre “la théorie du genre”: construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain.** *Synergies Italie*, Sylvain les Moulins/ Turin, n.10, pp. 125-143, 2014.

- COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics**. London; MacGibbon & Kee, 1972.
- _____. Whose side were we on? The undeclared politics of moral panic theory. **Crime, Media, Culture**, Thousand Oaks, v. 7, n. 3, pp. 237-243, Dec. 2011.
- CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ. **Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo**. Roma, 31 maio, 2004.
- CORRÊA, Sônia. "Direitos sexuais numa perspectiva internacional e histórica". In: Veriano Terto Jr; Ceres G. Victoria; Daniela Knauth (orgs.). **Direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 7-16.
- _____. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 26, pp. 101-121, jul./dez. 2006.
- DALL'ORTO, Giovanni. **I turbamenti del giovane Gender. Hermes - Journal of Communication, Lecce**, n. 7, pp. 33-60, 2016.
- FAVIER, Anthony. La réception catholique des études de genre: une approche historique, en contexte francophone. **Hal**. Lille, set. 2012.
- GARBAGNOLI, Sara. "L'ideologia del genere": l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. **AG About Gender**, Genova, v. 3, n. 6, pp. 250-263, nov. 2014.
- HUSSON, Anne-Charlotte. Stop à la rumeur: parlons de genre. **GenERe - Genre**. Lyon, 28 jan. 2014a.
- _____. "Théorie du genre": une formule au cœur du discours antigenre. Que faire de La "Théorie du genre"? **Hal**, Lyon, out. 2014b.
- JOÃO PAULO II. **Carta às Famílias - Gratissimam sane**. Roma, 2 fev. 1994.
- O'LEARY, Dale. **The Gender Agenda: redefining equality**. Lafayette: Vital Issues, 1997.
- PATERNOTTE, David. "Habemus gender! Autopsie d'une obsession vaticane". In: Valérie Piete, David Paternotte, Sophie van der Dussen (dir.). **Habemus gender! Autopsie d'une obsession vaticane**. Bruxelas: EUB, 2016. p. 7-22.
- PETCHESKY, Rosalind P. "Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional". In: Regina M. Barbosa; Richard Parker (orgs.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. p. 15-38.
- PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA. **Família, matrimônio e "uniões de fato"**. Cidade do Vaticano, 26 jul. 2000.
- _____. **Lexicon: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche**. 2. ed. Bologna: Dehoniane, 2006 [1. ed.: 2003].
- RIOS, Roger Raupp (Org.). **Em defesa dos direitos sexuais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- ROSADO-NUNES, Maria J. F. A "ideologia de gênero" na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.
- SÍNODO DOS BISPOS. **A vocação e a missão da família na Igreja e no mundo contemporâneo**: relatório final. Cidade do Vaticano, 24 de out. 2015.
- SCHOLOYANS, Michel. **El Evangelio frente al desorden mundial**. Colonia del Valle: Diana, 2000 [orig.: Fayard, 1997].

DSM-5: A INVENÇÃO DO GÊNERO COMO CATEGORIA DIAGNÓSTICA¹⁷

Berenice Bento¹⁸

Resumo: Nunca antes houve uma produção intelectual sobre a população transexual como observado na última década. Muitos investigadores têm tentado encontrar uma explicação biológica para a origem da identidade de gênero das pessoas trans. Há, no entanto, um campo diferente de pesquisa que tem tentado provar que é impossível encontrar uma explicação biológica para as diversas expressões de gênero porque “identidade de gênero” é uma questão cultural. Essas duas posições não são novas, mas a disputa entre as duas concepções tem se intensificado devido à quinta revisão do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) concluída em 2013. Deveriam as identidades trans continuar a ser diagnosticáveis como um transtorno psiquiátrico? Esta é a pergunta que parte considerável dos artigos escritos nos últimos 10 anos tem tentado responder. O DSM-5 é um manual da American Psychiatric Association (APA), mas seu poder não é limitado às fronteiras dos Estados Unidos; em geral, psiquiatras em todo o mundo o tem como referência. O objetivo deste artigo é apresentar o processo de debate que resultou na mudança de nome da categoria de diagnóstico de “transtornos da identidade sexual” para “disforia de gênero”. A metodologia da pesquisa foi baseada em pesquisas nos bancos de dados, entre os anos de 2013-14, na CUNY (City University of New York).

Introdução

Em maio de 2013, a quinta revisão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM) foi publicado. Após cinco anos de intensos debates envolvendo especialistas, ativistas de direitos humanos, profissionais psi. (psicólogos, psiquiatras e psicanalistas), operadores da saúde, finalmente, conhecemos as resoluções finais aprovadas na assembleia da Associação Americana de Psiquiatria.

O DSM é um manual da Associação Americana de Psiquiatria. O caráter de associação nacional, no entanto, não impede que haja um desejo expresso de que seus achados clínicos, por seu suposto caráter científico, tenham um alcance global. Conforme tentarei sugerir, esta busca de verdade universal pode ser interpretada como parte de um projeto epistemológico colonizador, uma vez que não é possível universalizar concepções locais de gênero (que no contexto estadunidense são atravessadas por visões medicalizantes, psiquiatrizantes da

¹⁷ Este artigo resultado do meu pós-doutorado, realizado entre outubro de 2013 a novembro de 2014 na City University of New York (CUNY/US). Agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos e ao Prof. Dr. Rafael De la Dehesa, meu orientador.

¹⁸ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pesquisadora do CNPq. Graduada em Ciências Sociais pela UFG (1994), mestrado em Sociologia pela UnB (1998), doutorado em Sociologia pela UnB /Universitat de Barcelona (2003) e pós-doutorado pela CUNY/EUA (2014). Além de publicar em periódicos nacionais e internacionais, é autora dos livros *A reinvenção do corpo: gênero e sexualidade na experiência transexual* (Garamond, 2006, 1a. ed./ EdUFRN, 2014, 2a. ed.), *O que é transexualidade* (Coleção Primeiros Passos/ Brasiliense, 2012, 2^a. ed.) e *Homem não tece dor: queixas e perplexidades masculinas* (EdUFRN, 2013). Com extensa trajetória nos estudos de gênero, foi agraciada em 2011 com o Prêmio Nacional dos Direitos Humanos. Email: berenice.bento1@gmail.com

vida e neoliberal para relação direitos/cidadania) para as múltiplas expressões de gênero inseridas em culturas diversas.

Desde que o DSM começou a ser publicado em 1952, foram editadas cinco revisões. Ao longo destes anos, o que se notou foi um aumento considerável de doenças diagnosticadas como “transtorno mental”. Há uma alentada bibliografia que discute as motivações ditas e não ditas desta inflação de transtornos psiquiátricos, entre elas, a crescente influência da indústria farmacêutica nas decisões dos membros dos Grupos de Trabalho (GT) que compõem as Forças Tarefa (FT) responsáveis pelas revisões (Kirk, Stuart et Kutchins, Herb (1998); Jane (2004, 2006)).

As 948 páginas do DSM-5 estão estruturadas em: Prefácio; Seção I (informações básicas sobre o DSM-5); Seção II (critérios diagnósticos e códigos); Seção III (instrumentos de avaliação e modelos emergentes); e Apêndice. Na seção II, encontram-se os “critérios diagnósticos e códigos” para os 22 tipos de transtornos psiquiátricos (por exemplo: transtorno bipolar e transtornos relacionados; transtornos depressivos; transtorno de ansiedade, etc). Apenas três diagnósticos não levam em seus títulos a tipificação “transtorno”. São eles: Disforia de gênero; Disfunções sexuais e espectro da esquizofrenia; e Outros transtornos psicóticos.

A pesquisa que realizei ao longo de 2014 teve um recorte preciso: entender quais os critérios diagnósticos para a Disforia de Gênero eleitos pelo Grupo de Trabalho Transtorno de Identidade de Gênero (GT) e que, por proposta deste GT, passaria a chamar-se “Disforia de Gênero”. Concentrei-me nas seguintes partes do DSM-5: prefácio, capítulo Disforia de Gênero (seção I) e parte da seção III (Formulação Cultural). A pesquisa foi orientada pela pergunta: como é possível transformar uma categoria cultural (gênero) em uma categoria diagnóstica psiquiátrica? Para responder a esta questão, outras foram formuladas: quem eram os membros do GT responsável pela reformulação do capítulo “Transtorno de Identidade de Gênero”? Quais os vínculos institucionais destes membros? Qual a bibliografia citada e consultada nos documentos produzidos pelo GT?

No primeiro momento da pesquisa, rastreei as referências bibliográficas que orientaram a produção dos artigos utilizados pelo GT “Transtorno de Identidade de Gênero”. Para o levantamento de artigos produzidos na fase de reformulação do DSM-5, utilizei como descritores os termos “transtorno de identidade de gênero”, “disforia de gênero”, “patologização”, “transexualismo”, “transexualidade”, “transgênero”, “despatologização”. Meu recorte temporal foi o intervalo de 2008 a maio de 2013, período que compreende o início da revisão do DSM-IV-R até a data do lançamento da nova revisão. Foram utilizados os bancos de dados da City University of New York (CUNY).

Além das partes do DSM-5 selecionadas para pesquisa, para este artigo vou analisar o relatório Memo Outlining Evidence for Change, de 2013 (Zucker et all: 2013). Todos os Grupos de Trabalho envolvidos na revisão do DSM-IV-R que sugeriram alterações nas redações dos capítulos que estavam encarregados de revisar, publicaram um relatório (MOEC) onde apresentaram e justificaram as mudanças nas categorias diagnósticas. O MOEC

(2013) apresentou as mudanças que aconteceram no capítulo Disforia de Gênero e justificou-as. A primeira delas foi a mudança do nome do “sofrimento psíquico” de “Transtorno de Identidade de Gênero” (GID) para “Disforia de Gênero”, discussão que farei adiante.

Os diagnósticos são estruturados por fases da vida: infância, adolescência e fase adulta. Dependendo da fase da vida, os critérios mudam. A infância terá indicadores diferentes dos apresentados para pessoas adolescentes e adultas. Entre os critérios para se diagnosticar uma criança como portadora de disforia de gênero, é necessário que se observe, de acordo com o DSM-5, um desejo de pertencer ao outro gênero; forte preferência por cross-dressing; forte preferência por brincar com pares de outro gênero. Já para adolescentes e adultos, alguns dos critérios são: forte desejo de pertencer ao outro gênero (ou a algum gênero alternativo diferente do designado); forte desejo pelas características sexuais primárias e/ou secundárias do outro gênero; forte convicção de ter os sentimentos e reações típicas do outro gênero (DSM-5, 2013:452-51).

Além da mudança de nome e parte dos critérios diagnósticos, no DSM-5 acontece a dissociação entre o diagnóstico GID das disfunções sexuais e parafilias (Desordens Sexuais e Identidade de Gênero no DSM-IV-TR). O GID passa a ser “disforia de gênero” e tem um capítulo exclusivo.

Contexto da revisão do DSM-5

Entre a terceira (1980) e a quinta revisões (2013), notou-se o crescimento da organização política de coletivos voltados para defender os interesses das populações trans nos Estados Unidos. Esse crescimento também aconteceu em diversos outros países e foi acompanhado de uma crescente diferenciação em relação à agenda de luta da população gay e lésbica. Os ativistas trans passaram a demandar políticas públicas, legislações protetivas no âmbito do mercado de trabalho, o direito à identidade legal de gênero, criminalização das violências transfóbicas. Um forte debate sobre a retirada das identidades trans do DSM-5 tomou a cena no contexto estadunidense e internacional. Parte considerável dos artigos produzidos neste período se estruturava em torno desta questão: as identidades trans devem permanecer no DSM?

Os favoráveis à continuidade da psiquiatriização das identidades trans tiveram que estruturar novos argumentos para justificar a manutenção no Manual. Já havia o antecedente histórico da retirada da homossexualidade do DSM, então, por que o gênero continuaria como uma categoria diagnóstica da psiquiatria? Ativistas trans, dos direitos humanos e pesquisadoras/es se engajaram em uma mobilização internacional (conhecida como Stop Trans Pathologization <http://stp2012.info/old/>) em torno da retirada das expressões de gênero trans e da intersexualidade, embora nos Estados Unidos esta campanha não tenha tido a adesão observada em outros países .

O cenário do atendimento à saúde integral da população estadunidense em geral e trans em particular, acontece nos marcos da relação com o mercado dos seguros de saúde.

Para que o plano de saúde faça o pagamento ao profissional da saúde, é necessário um código que informe a enfermidade, pois sem isso não haverá pagamentos ou reembolsos. No entanto, nos EUA o atendimento às questões específicas da saúde da população trans é pobramente coberta pelos seguros de saúde. São raros os que cobrem custos com a cirurgia de transgenitalização ou os hormônios necessários para produzir caracteres secundários nos corpos identificados socialmente como pertencentes a um determinado gênero, por exemplo, seios nas mulheres trans e pelos nos rostos dos homens trans. Apenas as consultas com psiquiatras são amplamente pagas pelos planos de saúde. Em inúmeros encontros com pessoas trans em Nova Iorque, eu perguntava se elas gostariam de fazer as cirurgias de transgenitalização ou tomar hormônios. As respostas não mudavam: “Adoraria, mas é muito caro”; “impossível, eu não tenho dinheiro”; “meu plano não cobre este tipo de intervenção”; “entre ter uma vagina ou um pequeno apartamento, eu prefiro o apartamento”.

A continuidade da psiquiatrização das identidades trans neste contexto deve ser interpretada como uma concessão necessária ao mercado, pois seria o único caminho para conseguir os parcisos atendimentos oferecidos pelos planos de saúde. Este foi um dos mais fortes argumentos para justificar a manutenção das identidades trans no DSM-5 (DRESCHER, 2010; VANCE et all, 2011). No primeiro momento, pode-se chegar à seguinte conclusão: a psiquiatrização das identidades que nos DSM-III, DSM-III-R, DSM-IV e DSM-IV-R se sustentava por uma compreensão de que a identidade de gênero seria determinada por estruturas dimórficas dos corpos sexuais; agora, na versão do DSM-5, se passa a reconhecer que o gênero não está condicionado exclusivamente a uma determinada estrutura biológica. Desta forma, se comprehende como legítima a existência de mulheres com pênis e homens com vagina. Mas esta aproximação do DSM-5 com uma visão despatologizante das identidades trans é apressada e enganosa.

Embora tenham acontecido alterações importantes, e que parecem sugerir que houve uma mudança na própria compreensão do que seja gênero, uma leitura mais atenta nos leva a ver que a concepção de gênero que estava presente nas versões anteriores não foi alterada substancialmente. O argumento pela manutenção em função de um imperativo categórico do mercado pode ser interpretado como uma artimanha para: 1) Reforçar a posição corporativista dos psiquiatras garantindo-lhes o protagonismo mercadológico (e científico) em formular respostas para este tipo de “transtorno”; 2) A defesa pela manutenção no DSM do gênero para assegurar o atendimento pelos planos de saúde, pode ser lido como um escudo (ou muleta) discursivo para não se defender abertamente uma concepção de gênero que carimba as pessoas trans como transtornadas mentais.

A inexistência de atendimento público à saúde define os próprios termos em que todo este processo de discussão aconteceu. Esta seria a primeira grande diferença que existe em relação ao contexto brasileiro, onde o debate em torno da despsiquiatrização, direitos e atendimento à saúde às identidades trans e às travestis se articula na relação entre movimentos sociais/Sistema Único de Saúde (SUS). O Estado é um ator central entre nós. Enquanto nos EUA o neoliberalismo retira do Estado quaisquer responsabilidades com

a saúde integral do/da cidadão/cidadã, no Brasil, como um bom resquício do Estado de Bem-Estar social, é o Estado que tem a obrigação legal por esta responsabilidade. Entre nós, o debate sobre saúde das pessoas trans e travestis se insere neste debate mais amplo sobre saúde/Estado/cidadania.

No Brasil, nos movemos na disputa com o Ministério da Saúde, com os grupos de trabalho articulados pelo SUS, lutamos por reedições e ampliações de Portarias, construímos canais de diálogo com os gestores públicos, entupimos os mesmos canais de diálogo quando se observa manobras do governo. Enfim, o cenário no qual o debate e as disputas acontecem no Brasil é completamente diferente.

Se no contexto estadunidense, a defesa pela manutenção se deu para garantir o atendimento às pessoas trans pelos planos de saúde, no Brasil, onde todo o debate acontece no âmbito de direitos humanos e garantia da cidadania, sendo o Estado o principal responsável por custear os parcisos serviços que existem, qual o sentido de se continuar utilizando o DSM-5 como referência para se estabelecer os parâmetros de discussão? E aqui se instaura um “nó político” interessante. Se no contexto estadunidense a psiquiatrização está mais próxima a um jogo de cena, um faz-de-conta onde se assume como necessária a interpretação de uma coisa chamada “disfórico de gênero” e se, na realidade brasileira, não seria necessário reproduzir este mesmo teatro, pergunto: por que ainda se utiliza e se confere legitimidade científica ao DSM-5 que ele não tem? Não seria a utilização deste Manual de psiquiatria uma forma de “limpar” os discursos do saber-poder médico-psi de suas marcas violentas e produtoras de estigma?

Conforme discutirei mais adiante, o DSM-5 é um texto que universaliza contextos locais, portanto, o modus operandi é colonizador. Mas o pensamento colonizador só faz sentido se consegue ser interiorizado como verdade. A aceitação e reprodução das verdades do DSM-5 é também um efeito do pensamento colonizado. O DSM-5 é um texto que “fala” de um contexto social, político e econômico específico.

Nas dezenas de artigos lidos para esta pesquisa, escritos por ativistas e/ou pesquisadores engajados, principalmente estadunidenses, encontrei um profundo silêncio sobre os efeitos do DSM-5 em contextos fora dos EUA, nenhuma denúncia sobre os limites DSM-5 e o perigo de que suas afirmações fossem vistas e assimiladas como universais. Se nos EUA o Manual é consumido como um recurso para satisfazer as necessidades do mercado, ele chega aqui, nas Terras do Pindorama, imerso em uma legitimidade científica, portanto, inquestionável.

Stuart Kirk e Herb Kutchins (1998) citam uma pesquisa entre profissionais da saúde mental estadunidense sobre o DSM-III, a versão conhecida por conferir a este manual as bases de validação científica inexistente até então. Só a metade (49%) dos entrevistados achava que o DSM-III servia aos objetivos da sua profissão e 57% deles descrevendo o DSM-III como uma ferramenta de gestão, e não como um instrumento clínico. Estes resultados sugerem que o uso dos critérios diagnósticos do DSM-III não satisfazem as necessidades dos pacientes e dos terapeutas na organização do tratamento, mas às necessidades das instituições na

gestão dos serviços que elas oferecem. Esta limitação certamente é potencializada quando se discute uma categoria, gênero, que se caracteriza pela plasticidade, fluidez e performance.

Procura-se um nome: Transtorno de identidade de gênero? Incongruência de gênero? Disforia de gênero?

Um das questões recorrentes ao longo do processo de revisão foi a necessidade de se rebatizar o nome do diagnóstico, uma vez que “transtorno de identidade de gênero”, segundo o MOEC (2013), produzia estigma. O que os autores desconsideraram é que o DSM-5 como todo é uma peça produtora de estigmas institucionalizados. Ou seja, o nome que se dê não irá alterar o fato de que os sofrimentos psíquicos são antecipadamente qualificados transtornos mentais.

Este foi um dos debates mais acirrados ao longo do processo de revisão. E esta disputa é reconhecida pelos membros do GT. No relatório (MOEC, 2013), foi apontado alguns nomes sugeridos para identificar as diversas expressões de gênero. Entre eles:

Síndrome sexual-cerebral/síndrome de discrepância do corpo, síndrome de Harry Benjamin, comportamento variante de gênero, identidade variante de gênero, livre para escolha, sintomas de transexualismo, transexualismo, múltiplo gênero, disparidade sexual biológica-psicológica, disforia de gênero, incongruência entre sexo e gênero, síntese de identidade de gênero, distúrbios relacionados com o sexo e/ou variação de gênero, variação de gênero, expressão de gênero por transtorno de ansiedade por privação de gênero, desenvolvimento de gênero atípico (MOEC, 2013, p. 903).

O que esta proliferação pode sugerir não é um preciosismo científico. Representa divergências na significação atribuída às experiências de passagem e transformações corporais mais ou menos intensas relacionadas ao gênero. Mesmo entre ativistas trans o debate sobre a melhor identificação é intensa. No Brasil, fora dos marcos do debate do DSM-5, também se nota uma acirrada disputa em como nomear a experiência dos sujeitos que lutam pelo reconhecimento social e legal de uma identidade de gênero diferente da imposta. Homens trans/mulheres trans? Homens (trans)/mulheres (trans)? Transexuais masculinos/transexuais femininos? Transgênero? Travestis? Mulheres transexuais? Homens transexuais? (Teixeira, 2013; Oliveira, 2015; Almeida, 2012; Bento, 2014). A disputa intensifica-se quando saímos do campo da identificação pessoal para a definição de como nomear uma identidade coletiva. Em cada uma das nomeações aqui citadas, há motivações e interpretações distintas da relação entre corpo/identidade de gênero/subjetividade/sujeito coletivo.

No início do capítulo Disforia de Gênero, há uma introdução na qual se afirma que em outros contextos culturais também se observa a recorrência da disforia de gênero.

Existem relatos de indivíduos com disforia de gênero em muitos países e culturas. O equivalente à disforia de gênero foi também relatado em pessoas que vivem em culturas com outras categorias de gênero institucionalizadas, além do masculino e feminino (DSM-5, 2013, p. 458)

O MOEC reforça a esta ideia:

DG [disforia de gênero] parece ser expresso em muitas culturas, incluindo países não-ocidentais (por exemplo, KOON, 2002). Em Samoa, por exemplo, o fa'fafine constitui uma espécie de “terceiro sexo”, que, a partir de uma perspectiva fenomenológica, arca com impressionante semelhança com a categoria ocidental do transexualismo ou GD. (MOEC, 2013, p. 908)

O texto parece sugerir que “fa'fafine” (HERDT, 1994), uma experiência de gênero que ocorre em Samoa, é um termo intercambiável por disforia de gênero. Ao contrário, defendo que não é possível entender a existência fa'fafine sem compreender o contexto histórico, religioso, social, político que em se efetiva. As subjetividades, inclusive as de gênero, são produzidas na relação com o contexto em que estão inseridas. Mas é preciso reconhecer que neste ponto o DSM-5 é coerente: como é um texto que se pretende científico e que se move entre universais, o transtorno mental é passível de identificação independente das singularidades históricas. Logo, faria sentido “ler” a experiência dos fa'fafine em linha de continuidade com a disforia de gênero.

Poderíamos seguir a mesma linha de problematização em relação aos sentidos que o texto confere ao “travestismo”, presente no capítulo Transtornos Parafílicos, onde está incluído, entre outros, o transtorno voyeurista, transtorno exibicionista, transtorno pedofílico, transtorno fetichista e transtorno transvestíco. Se alguém tem prazer em se vestir de mulher e depois de um tempo, não se limita a viver as fantasias no âmbito sexual, mas passa a usar os acessórios em outros momentos de sua vida, poderá ter um triplo diagnóstico devido à comorbidade. Ele seria portador de disforia de gênero, transtorno fetichista e transtorno transvestíco. O Manual nos explica:

Transtorno transvestíco ocorre em homens (raramente em mulheres) adolescentes e adultos heterossexuais (ou bissexuais) para os quais o comportamento de travestismo (cross-dressing) produz excitação sexual e causa sofrimentos e/ou prejuízos sem colocar em discussão seu gênero primário. Ocasionalmente, esse transtorno é acompanhado de disforia de gênero. Um indivíduo com o transtorno transvestíco que também tem disforia de gênero clinicamente significativa pode receber os dois diagnósticos. Em muitos casos de disforia de gênero de início tardio em indivíduos ginecofílicos do sexo masculino, ao

nascimento, o comportamento transvéstico com excitação sexual é um precursor. (DSM-5, 2013, p. 459)

Se para o Manual, “travesti” é uma prática vinculada inicialmente à cena do desejo sexual, no contexto brasileiro a travestilidade assume um lugar outro que negocia sentidos no interior e exteriormente às existências trans, e ao fazê-la instaura uma disputa nos marcos das verdades para os gêneros. Portanto, antes de nos inserirmos em debates sobre as múltiplas identidades de gênero, há idiomas que precisam ser traduzidos em movimentos de interpretação que busquem compreender os sentidos atribuídos por aqueles que estão inseridos na experiência.

É possível acirrar a problematização da nomeação mesmo quando se utiliza o mesmo identificador, mas que são enunciados e produzidos em contextos sociais e históricos distintos, a exemplo dos sentidos que “transexualidade” assume em países onde as pessoas são obrigadas pelo Estado a fazer a cirurgia para se adequar à biopolítica local que proíbe relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo, conforme documentário “Os homossexuais no Irã”.

Por que Disforia de Gênero?

O MOEC (2013) justificou a alteração de “transtorno de identidade de gênero” (GID, sigla em inglês) para “disforia de gênero”, nos seguintes termos:

GID foi estigmatizar (Drescher, 2010). Inicialmente, foi proposto para substituí-lo com a incongruência de gênero (Fevereiro de 2010). Muitos comentários por outros profissionais e público em geral, incluindo os “consumidores” de serviços psiquiátricos e pelas comunidades trans e os seus apoiantes (MOEC, 2013, p. 902).

Nesta citação, está materializado o desejo político de construir um consenso em torno da melhor nomeação. É como se GT não quisesse se arriscar. E aqui fica mais claro o caráter político desse Manual.

Em resumo, é nossa opinião que a mudança de nome proposto a partir de GID para GD irá 1) destacar uma mudança conceitual na formulação do diagnóstico (que vai ampliar descrição do texto do diagnóstico) e 2) satisfazer os críticos preocupados com o uso estigmatizante do termo “desordem” no nome do diagnóstico. A mudança de nome proposto para GD tem sido recebida de forma bastante favorável durante a segunda rodada de postagens públicas, é aceitável para especialistas WPATH, e é consistente com alguns outros termos de diagnóstico no DSM, como a Anorexia Nervosa (não tem “desordem” no nome de diagnóstico) (...) deveria ser notado que

o termo “disforia gênero” tem uma longa história na sexologia clínica (ver Fisk, 1973) e, assim, é aquele que é bastante familiar aos médicos que se especializam nesta área (MOEC, 2013, p. 904).

O termo “disforia de gênero” tem uma longa história em que contexto? No Brasil, é completamente desconhecido. Ativistas, especialistas, pesquisadores, médicos, psiquiatras, operadores dos direitos, operadores da saúde não usam esta nomeação em seus cotidianos. Mais uma vez, estamos diante de uma tentativa de universalização de algo local. Como é possível se construir um consenso científico utilizando como argumento de legitimidade o argumento de que 1) se trata de um termo muito utilizado; 2) o termo anterior (incongruência) teve muita resistência?

A questão cultural

No DSM-IV-R, a importância da cultura como um modelador de comportamentos passa a ter maior protagonismo na produção do diagnóstico em relação às outras revisões. O capítulo Esboço de Formulação Cultural apresentava um quadro de referência para se avaliar a relação entre todos os problemas de saúde mental incluídos no Manual e características culturais. O DSM-5 seguirá esta tendência de conferir maior atenção às dimensões culturais.

O capítulo Formulação Cultural é composto por três partes:

1) Esboço de formulação cultural. São apresentadas algumas categorias que devem ser levadas em consideração antes da produção do diagnóstico (por exemplo: identidade cultural do indivíduo; conceitualizações culturais de sofrimento, avaliação cultural geral);

2) Entrevista de Formulação Cultural. São apresentadas 16 perguntas que, segundo o Manual, “pode ser usada de forma integral, ou ainda, alguns componentes podem ser incorporados à avaliação clínica quando necessário” (DSM-5, 2013, p. 751). É recomendável realizar a entrevista quando, por exemplo, houver “dificuldade na avaliação diagnóstica devido a diferenças significativas na origem cultural, religiosa ou socioeconômica do clínico e do indivíduo” (DSM-5, 2013, p. 751).

3) Conceitos culturais de sofrimento.

Uma primeira leitura do capítulo pode sugerir que há um avanço considerável na concepção da Força Tarefa encarregada da revisão do DSM-5, uma vez que a dimensão cultural foi incorporada com ênfase. Algumas das questões dessas entrevistas são: “existem aspectos da sua origem ou identidade que fazem diferença para os seus [problema]?” (DSM-5, 2013, p. 753) ou: “Existem aspectos da sua origem ou identidade que estão causando outras preocupações ou dificuldades para você?” (DSM-5, 2013, p. 753). Há também uma parte da Entrevista de Formulação Cultural (EFC) dirigido ao informante (que pode ser um familiar ou um amigo).

Uma segunda leitura provoca algumas questões:

1) A preocupação com a diversidade cultural pode ser interpretada como mais um dado que revela o caráter local do texto do DSM-5. Pode parecer contraditório, mas é uma marca de várias cidades estadunidenses a diversidade cultural devido ao grande fluxo migratório.

Em conversa informal com um colega em Nova Iorque, que trabalha como tradutor em um hospital no bairro do Harlem (Manhattan), ele narrou que seu trabalho consiste em participar das consultas médicas na condição de tradutor do inglês-espanhol-inglês. Devido à falta de comunicabilidade entre médicos e pacientes, um dos resultados corriqueiros eram erros médicos na hora de interpretar os sintomas do paciente. Isso gerou uma considerável quantidade de demandas jurídicas de pacientes por erros médicos. A solução foi a contratação do trabalho especializado de tradutores.

2) Eu gostaria de sugerir uma cena. Uma mulher que vive em Manhattan vai consultar-se com psiquiatra nova-iorquino. Ela nasceu em Samoa. Quando a mulher começa a falar, sua voz grave, suas mãos grandes, produzirão certamente uma dúvida em relação à identidade de gênero daquela mulher que está diante dele. Em sua comunidade, sua identidade de gênero é respeitada. Quando ela mostrar sua identificação, o psiquiatra não terá mais dúvidas: está diante de uma... disfórica de gênero. Mas ela está lá porque gostaria de ajuda para superar um sofrimento que não se relaciona com sua identidade de gênero.

Pergunto: Este psiquiatra teria condições culturais de atendê-la e ajudá-la sem fazer qualquer comentário sobre as vivências de gênero de sua possível futura paciente? O que estou tentando sugerir é uma inversão. Como o DSM é um retrato (talvez borrado ou desfocado) da sociedade estadunidense, eu diria que o olhar do psiquiatra não resistirá a formular questões da vivência de gênero da mulher e fazer sinapses entre o sofrimento que a levou ali.

Possivelmente, ela terá o diagnóstico de disforia de gênero, combinada com outros “transtornos mentais”. O olhar do especialista é construído para patologizar as experiências que não se enquadram dentro do que é considerado culturalmente aceitável para os gêneros. O que inicialmente parecia ser um movimento do psiquiatra para a paciente, logo se mostrará que o caminho acontecerá no sentido inverso. Será a paciente que terá que se submeter às categorias de conhecimento e reconhecimento do mundo do psiquiatra.

3) A preocupação com a dimensão da diversidade cultural pouparia as críticas de que o DSM-5 seria um texto que não leva em consideração que os nomes dos sintomas mudam de um contexto para outro. Na parte “Conceitos Culturais de Sofrimento”, afirma:

O idioma cultural de sofrimentos é a forma de expressar sofrimento que pode não envolver síndromes ou sintomas específicos, mas que proporciona formas coletivas e compartilhadas de experimentar a falar sobre preocupações pessoais ou sociais. Por exemplo, a conversa sobre “nervos” ou “depressão” pode se referir a formas amplamente variadas de sofrimento sem se enquadrar em um conjunto distinto de

sintomas, síndromes ou transtorno (...). A formulação atual reconhece que todas as formas de sofrimento são moldadas localmente, incluindo os transtornos do DSM (DSM-5, 2013, p. 758).

Eu não teria nenhum reparo para fazer a esta citação, mas como articular as especificidades culturais com o desejo expresso no DSM-5 de universalidade obtida através de provas e objetividade? Todo o “idioma cultural de sofrimento” não é social? Como traduzir a linguagem do sofrimento do outro? Quem estará do outro lado fazendo a escuta, decodificando as queixas e os sintomas do paciente? Qual a formação dos psiquiatras em antropologia, sociologia, história, e em outras humanidades que lhes ajudem a transformar a cena da consulta em um momento de “tradução cultural” (PEREIRA, 2014)?

Se estamos nos movendo no âmbito da diversidade cultural, na negociação de conceitos de sofrimentos, o primeiro passo seria estabelecer uma relação simétrica de escuta. Quantos cientistas sociais compuseram o GT? Nenhum. Quantas pessoas trans? Nenhuma. Quais as nacionalidades dos membros do GT? Apenas cinco países (estadunidense, canadense, holandesa, britânica, sueca) que acreditam esgotar as possibilidades explicativas para os “disfóricos de gênero” e os “não-disfóricos de gênero” .

Os discursos universalistas têm em comum a produção de outro a partir do esvaziamento da diversidade. Edward Said (2015) comentou da seguinte forma o ensaio intitulado “O mundo árabe”, de 1972, do psiquiatra Harold W. Glidden e publicado no American Journal of Psychiatry.

Assim, em quatro páginas de colunas duplas, para o retrato psicológico de mais de 100 milhões de pessoas, cobrindo um período de 1300 anos, Glidden cita exatamente quatro fontes de suas ideias (...). O próprio artigo pretende revelar “o funcionamento interno do comportamento árabe”, que de nosso ponto de vista é “aberrante”, mas para os árabes é “normal”. Depois desse início auspicioso, somos informados de que os árabes enfatizam a conformidade; que os árabes vivem numa cultura vergonhosa cujo “sistema de prestígio” implica a capacidade de atrair seguidores e clientes (como um aparte, somos informados de que “a sociedade árabe é e sempre foi baseada num sistema de relações cliente-benfeitor”); que os árabes só funcionam em situações de conflitos (SAID, 2015, p. 85).

Podemos tomar emprestado o mesmo susto de Said quando se conclui que em 10 páginas, 12 pesquisadores distribuídos em 05 países, utilizando apenas o inglês como idioma, conseguem fazer uma grande descrição de toda a diversidade e significados para os gêneros. Talvez se possa contra-argumentar que eles não se dedicaram ao gênero, mas a um tipo de expressão de gênero. Esta é outra armadilha que os feminismos precisam desmontar: ao identificar os disfóricos de gêneros, o DSM está utilizando como parâmetros de medição o que é considerado socialmente aceito para meninos e meninas, foi assim no DSM-III, continuou no DSM-IV, e se consolidou no DSM-5.

A resposta óbvia que poderia ser direcionada à minha ponderação da ausência da pluralidade no DSM-5 (de nacionalidades, línguas, identidades, olhares disciplinares) é que não teria de sê-lo, pois se trata de

um Manual de uma associação profissional nacional. Mas este argumento desaparece se perguntarmos se o alcance das afirmações ali contidas são exclusivamente válidos para o contexto dos Estados Unidos.

Conclusão

Os principais achados desta pesquisa são:

- 1) O caráter local (nacional) da nova versão do DSM-5, especificamente o capítulo “Disforia de Gênero”, em detrimento do desejo de universalidade calcado na suposta científicidade do texto.
- 2) A composição GT e do grupo de consultores é basicamente de pesquisadores estadunidenses e psiquiatras.
- 3) A concepção de gênero está fundada na continuidade de uma concepção dimórfica dos corpos-sexuais.
- 4) As negociações para manutenção do gênero como uma categoria psiquiatrizável podem ser interpretadas por dois caminhos: 1) uma negociação no contexto de um país neoliberal, onde o Estado não assegura os direitos à saúde; 2) a defesa de que as pessoas trans sofrem, de fato, de transtornos mentais. Uma terceira motivação talvez seja o vínculo dos membros do GT com a indústria farmacêutica, mas esta pesquisa não teve tempo suficiente para aprofundar esta questão.
- 5) Ausência de qualquer validade científica. Não existe nenhuma pesquisa aceita que assegura a determinação biológica para a origem das identidades do gênero, conforme o próprio GT reconhece.
- 6) E, por fim, a dimensão violenta do texto, uma vez que tenta ler a diversidade das expressões de gênero pela lupa de uma cultura específica. Daí a violência epistemológica, uma das principais armas retóricas do pensamento colonizador.

Como desdobramentos destas conclusões, aponto:

- 1) Ser um equívoco utilizar o Manual no contexto brasileiro (seja por psiquiatras nacionais, ativistas, operadores da saúde e do direito, pesquisadores), uma vez que, ao contrário dos EUA, o protagonismo no debate saúde/financiamento é assumido pelo Estado e não exclusivamente pelo mercado.
- 2) O gênero como uma categoria cultural. Neste sentido, para nos aproximarmos dos significados atribuídos aos sentidos de masculinidades e feminilidades que, geralmente estão em disputa em contextos locais, é necessário partirmos do pressuposto da diferença, das singularidades e da própria ignorância do pesquisador.

Referências

- ALMEIDA, Guilherme. ‘HOMENS TRANS’: Novos matizes na aquarela das masculinidades? *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 513, ago. 2012.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Natal: EdUFRN, 2014.
- CAMPANHA Stop Trans Pathologization (<http://stp2012.info/old/>).
- DRESCHER, J. **Queer diagnoses**: Parallels and contrasts in the history of homosexualit, gender variance, and the Diagnostic and Statistical Manual, Archives of Sexual Behavior, 2010. 39, 427-460.

- HERDT, G. (ed.). **Third sex, third gender**: beyond sexual dimorphism in culture and history, New York: Zone Books, 1994.
- PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. **De corpos e travessias**: uma antropologia de corpos e afetos. São Paulo: Editora Annablume, Coleção Queer, 2014.
- OLIVEIRA, André Lucas Guerreiro “**Somos quem podemos ser**”: Os homens (trans) brasileiros e o discurso pela (des)patologização da transexualidade. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais: Natal. 167 páginas. 2015.
- RUSSO, Jane Araújo; VENÂNCIO, Ana Teresa Classificando as pessoas e suas perturbações: a “revolução terminológica” do DSM-III. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, IX [03], 2006.
- RUSSO, Jane. Do desvio ao transtorno: a medicalização da sexualidade na nosografia psiquiátrica contemporânea. In: PISCITELLI, A. et al. **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- ROTHMAN, E. D., SOLOMON, L. J., & ALBEE, G. W. A sociopolitical perspective of DSM-III. In T. MILLON & G. L. KLERMAN (Eds.), **Contemporary directions in psychopathology**: Toward the DSM-IV (pp. 167-189). New York: Guilford Press, 1986.
- SAID, Edward W. **O orientalismo**: O oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- TEIXEIRA, Flávia **Dispositivos da dor**: Saberes - poderes que (con) formam as transexualidades. São Paulo: Annablume, 2013.
- VANCE, S. R. et all . Opinions about the DSM Gender Identity Disorder diagnosis: Resultas from an internacional survey administered to organizations concerned with the welfare of transgender people. **International Journal of Transgenderism**, 12, 1-14, 2010.
- KIRK, Stuart et KUTCHINS, Herb. **Aimez-vous le DSM?** Le triomphe de la psychiatrie américaine. Paris: Institut Synthélabo, 1998.
- ZUCKER, Kenneth J. at all. Memo outlining evidence for change for gender identity disorder in the DSM-5 (MOEC). **Archives of Sexual Behavior**, 42, 901-14, 2013.
- Documentary: **Be Like Others**, by: Tanaz Eshaghian

EL FEMINICIDIO. UN FENÓMENO GLOBAL Y MÁXIMA EXPRESIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES

Capitolina Díaz¹⁹

Marcela Jabbaz Churba²⁰

Resumen: El feminicidio es un tipo de delito que se comete contra todo un género y, en este sentido, guarda semejanzas con el genocidio. Este artículo pretende construir propuestas teóricas acerca de los vínculos entre el feminicidio, la desigualdad y la violencia de género, que lo separan del resto de los homicidios. Se analiza al feminicidio como un fenómeno global, con múltiples particularidades locales, no obstante, sus diferentes dimensiones están presentes, en diferentes grados, en todos los países y regiones. El artículo muestra también las dificultades metodológicas para contar con datos homologables, que permitan la comparabilidad internacional, tan importante, para avanzar en la prevención y control de este mal social.

Introducción

El siglo XX ha sido el más violento de los últimos diez milenios del planeta (TILLY, 2007, p. 56). Se han sucedido conflictos armados, guerrillas, “guerras sucias”, terrorismo de estado, crímenes de lesa humanidad, conflictos de baja intensidad, genocidios, politicidios, democidios, limpieza étnica. La violencia se ha extendido y desarrollado, sin cesar, hasta el presente. Todas las formas de violencia son repugnantes y no pretendemos dar más importancia a unas que a otras, pero en este trabajo vamos a centrarnos en la violencia de género y más en concreto en aquella forma de violencia de género con consecuencias letales para las mujeres víctimas. El feminicidio debe ser contemplado junto a otras violencias, y sin que los cinco puntos que se enumeran a continuación le quiten al feminicidio ni un pizca de su残酷, creemos que ha de ser enmarcado en 5 premisas generales:

1. La especie humana, como otras, es agresiva (entre otras formas de ser).
2. Los hombres se matan mucho entre sí.
3. Los hombres matan menos mujeres que hombres.
4. Las mujeres matan mucho menos que los hombres (tanto a hombres como a mujeres).
5. La mayor parte de los hombres que matan mujeres las matan porque son mujeres.

De estas premisas, podemos deducir que tanto mujeres como varones pueden ser víctimas de criminales e incluso que, en determinadas circunstancias, el riesgo de muerte para las mujeres puede ser menor que para los hombres. Pero hay otros delitos donde las mujeres son exclusivamente

19 Profesora de Sociología y Presidenta de la Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT). Departamento de Sociología y Antropología Social - Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Valencia. E-mail: capitolina.diaz@uv.es

20 Profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Valencia y Doctora en Sociología por la misma universidad. Ha sido investigadora del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET) de la Argentina y Directora del Centro de Estudios Organizacionales de la Universidad de Buenos Aires, donde también ha sido profesora. Profesora en “Grupos, redes y movimientos de mujeres” en el Máster Universitario en Género y Políticas de Igualdad de la Universidad de Valencia. marcela.jabbaz@uv.es

las víctimas potenciales y reales (ALVAZZI DEL FRATE, 2003). La concienciación de la especificidad de los asesinatos de mujeres hizo emergir una nueva categoría teórica y política, el feminicidio, que ha sido definido como “*el asesinato de mujeres y niñas a causa de su género*” (Declaración de Viena, diciembre de 2012). Y como sucedió con otros atentados a los Derechos Humanos de las mujeres que permanecían en la sombra (LAURENZO COPELLO, 2012, p. 121), hasta que no se le dio un nombre específico²¹, este tipo de violencia, el feminicidio, no ha sido suficientemente visibilizado y menos aún, registrado (JIMÉNEZ, 2010). “La categoría del feminicidio corrió el velo de aparente neutralidad tras el que se ocultan las causas de muchos *homicidios* [el subrayado es nuestro] de mujeres e hizo visible la motivación sexista de sus autores. La cuestión es poner de manifiesto que hay cientos de homicidios y asesinatos de mujeres en todo el mundo que responden a razones de género” (LAURENZO COPELLO, 2012, p. 126)

Estas razones de género pueden producirse en las relaciones interpersonales como también, en los asesinatos masivos. En un informe del Parlamento Europeo (*Informe de la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género*, junio 2013) se introduce el término de *genericidio*. En ese informe se indica que se trata de “un término neutral desde el punto de vista del sexo y referido al homicidio selectivo a gran escala, de forma sistemática y deliberada, de personas (hombres o mujeres) que pertenecen a un sexo determinado”, y que es un problema con consecuencias mortales, creciente pero poco denunciado en algunos países. Al analizar las causas, las consecuencias, las tendencias actuales y los métodos para combatir las prácticas de selección de víctimas en función del sexo, el mencionado informe prefiere el uso del concepto de «feminicidio».

Paralelamente al tratamiento del feminicidio de mujeres adultas, conviene recordar que Amartya Sen, ya en 1996, señalaba que existen entre 113 y 200 millones de mujeres demográficamente “desaparecidas” en todo el mundo. Otro datos sobre la magnitud de este problema queda patente en las *Research Notes nº 63 de la Small Arms Survey* (2016)²², en las cuales se indica que en el periodo 2010-2015, 64.000 mujeres y niñas fueron violentamente asesinadas, lo que representa el 16 por ciento del total de víctimas de homicidios intencionales. “Las subregiones con mayor tasa de muertes de mujeres son América Central, el Caribe y Sudamérica. En las subregiones con tasas generales bajas de mortalidad violenta [sin discriminar por sexo], tales como Europa Occidental, Asia Oriental y Australia/Nueva Zelanda, la proporción de las mujeres que mueren violentamente está a menudo por encima del promedio mundial (2016, p. 01)”

La variabilidad de los datos entre regiones muestra que la violencia, definida como la acción u omisión intencional que pueda causar o causa un daño (IBORRA; SANMARTIN, 2011), es una cuestión que, en un esfuerzo civilizatorio, podemos controlar y moderar. Por

21 Russell pone como ejemplo la paulatina importancia que ha ido adquiriendo en la sociedad el acoso sexual desde que las feministas lo definieron y le dieron un nombre específico (RUSSELL; HARMES, 2006, p. 65).

22 El Small Arms Survey surge de un proyecto de investigación independiente del Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales y del Desarrollo, con sede en Ginebra que investiga y asesora a gobiernos sobre diferentes aspectos relacionados con las armas ligeras y la violencia armada.

este motivo, conocer la magnitud y las formas sociales que adopta este fenómeno, puede permitir unas mejores estrategias para su contención y minoración.

1 La conceptualización del feminicidio

1.1 Desigualdad, Violencia, Asesinato y Feminicidio

El punto de partida de nuestro análisis es que la desigualdad de género está sostenida por la violencia (directa o simbólica) y que potencialmente puede derivar en feminicidio. “La violencia contra las mujeres y las niñas es a la vez una manifestación extrema de la desigualdad de género y la discriminación, y una herramienta mortal utilizada para mantener la condición de subordinación de la mujer” (Naciones Unidas, 2011). El objetivo final (consciente o no) es mantener la supremacía masculina.

Jane Caputi y Diane Russell (1992) señalaron

El feminicidio **representa el extremo de un continuum** de terror anti-femenino que incluye una variedad de abusos verbales y físicos, tales como: violación, tortura, esclavitud sexual (particularmente la derivada de la prostitución), abuso sexual infantil incestuoso o extra-familiar, golpizas físicas y emocionales, acoso sexual (por teléfono, en las calles, en la oficina, y en el aula), mutilación genital (clitoridectomías, escisión, infibulaciones), operaciones ginecológicas innecesarias (histerectomías), heterosexualidad forzada, esterilización forzada, maternidad forzada (por la criminalización de la contracepción y del aborto), psicocirugía, negación de comida para mujeres en algunas culturas, cirugía plástica y otras mutilaciones en nombre del embellecimiento. Siempre que estas formas de terrorismo resultan en muerte, se convierten en feminicidios (CAPUTI; RUSSELL, 1992, p. 15).

De este modo, la violencia de género y el asesinato son los dos componentes del feminicidio, lo determinan, pero son conceptos distintos. Como se verá en la figura 1, es la intersección de estos dos elementos lo que define al feminicidio.

Respecto a la violencia de género, en la Declaración de la ONU de 1993 bajo el concepto “violencia contra la mujer”, se establecen todos los elementos señalados por la teoría y la política feministas. Dicha declaración define la violencia contra la mujer como todo “acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o sicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”²³.

23 Declaración de Eliminación de la Violencia contra la mujer. Fecha consulta 23/08/2014. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/104>

Esta definición amplia de violencia de género no ha dejado de ser, pese a los avances, un terreno en disputa, y diferentes legislaciones adoptan el concepto de forma más restrictiva sin incluir a todas las víctimas. A menudo sólo incluyen a las que se corresponden con el “feminicidio íntimo” (CARCEDO; SAGOT, 2001; MONARREZ, 2006). En esa línea, en España, la Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género dice “[esta Ley]...tiene por objeto actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas *por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia*”. Otras formas de violencia de género (violaciones, acoso sexual) no son objeto de protección especial en la mencionada Ley (aunque estén consideradas en el Código Penal) y, por lo tanto, si su resultado es la muerte, no integran las estadísticas españolas oficiales de feminicidio. Un ejemplo de definición jurídica amplia de violencia de género es la que se desprende de la ley argentina de *Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres de 2009*. En esta ley se incluye la violencia doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y mediática. Pero la amplitud en las modalidades descritas en la Ley no se traduce en información sistemática, y Argentina aún no cuenta con estadísticas oficiales para registrar los feminicidios.

El análisis de la violencia de género, violencia machista o violencia contra las mujeres, por un lado, y del feminicidio, por otro, han de ser claramente diferenciados, por una doble consideración: en primer lugar, porque la violencia ejercida no siempre termina en asesinato de la mujer²⁴ (en este sentido, la violencia de género es un fenómeno más amplio que desborda al feminicidio) y, en segundo lugar, porque dependiendo de la forma en que las legislaciones han definido la violencia de género pueden quedar muchas muertes de mujeres sin registrar porque no son consideradas feminicidios. De este modo, desde el año 2007, diferentes organismos políticos nacionales y supranacionales²⁵, están llevando a cabo esfuerzos para producir mejores diagnósticos, tanto de carácter cuantitativo para medir la prevalencia del feminicidio, como de sus tipologías y zonas de riesgo. Su fin es introducir nuevas herramientas de análisis y de prevención.

24 El último Informe de la European Union Agency for Fundamental Rights (FRA, 2014) indica que un 33% de las mujeres europeas ha sido víctima de violencia de género alguna vez desde los 15 años, pero no informa –porque no es su objetivo- cuántas víctimas han sido mortales.

25 En octubre de 2007 el Parlamento Europeo aprobó una resolución sobre los asesinatos de mujeres (feminicidios) en México y en América Central y el papel de la Unión Europea en la lucha contra este fenómeno. El Parlamento reiteró su condena del feminicidio en el Informe Anual sobre Derechos Humanos aprobado en diciembre de 2010. El feminicidio también se menciona en las Orientaciones de la UE sobre la Violencia contra las Mujeres, aprobadas por el Consejo de la UE en diciembre de 2008. En abril de 2009, la Presidencia de la UE emitió un comunicado en el que celebraba el inicio del juicio de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), y en junio de 2010 la Alta Representante de la UE, Catherine Ashton, formuló una declaración en nombre de la UE en la que expresaba su preocupación por los feminicidios en América Latina, condenando todas las formas de violencia de género así como el repugnante crimen del feminicidio, y congratulándose por la sentencia de la CIDH. El Seminario internacional organizado por CEPAL y la Fiscalía de Perú de 2011, reunió a los fiscales generales de la región para mejorar el registro de los homicidios de mujeres por razones de género. Y en los últimos años las condenas y necesidad de tomar acciones concretas se suceden con mayor velocidad: en noviembre de 2012 la Declaración de Viena sobre Feminicidio. En Junio de 2013 el Informe del Parlamento Europeo sobre Genericidio: ¿dónde están las mujeres que faltan? En diciembre de 2013, la Resolución de Naciones Unidas de Adopción de medidas contra el asesinato de mujeres y niñas por razones de género. En marzo de 2014 las medidas de urgencia del Parlamento Europeo y el Parlamento Andino sobre Feminicidio. Informes 2013, 2014 y 2015 de la ACUNS “Femicide: A Global Issues that Demands Actions”.

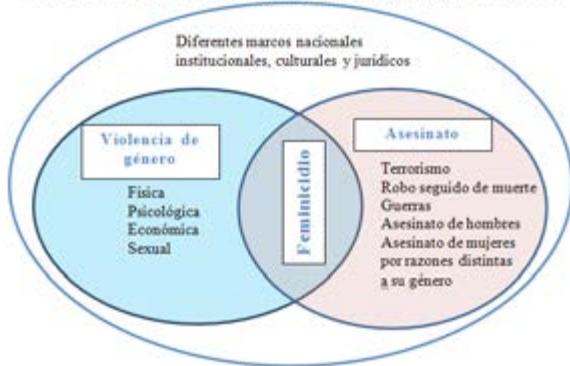
En los debates sobre la naturaleza del feminicidio existe el acuerdo de que “feminicidio” no es sinónimo de asesinato de mujeres. De hecho, Marcela Lagarde (2006a) no traduce el término inglés “femicide” de forma literal. Esta autora continuando la línea de Russell y Radford (1992) rechaza el término castellano de “femicidio” porque sería el equivalente femenino de homicidio. Prefiere el vocablo “feminicidio”, porque es un asesinato que tiene la particularidad de ser cometido por el hecho de que la víctima sea mujer. En otro texto, Lagarde (2006b) recupera lo expresado por Jill Radford y Diana Russell: “se trata de crímenes de odio contra mujeres”. Y señala la necesidad de hacer entender que los asesinatos de mujeres repiten una y otra vez una lógica que se basa en la raíz discriminatoria de las agresiones.

En los países de habla hispana, no existe -sin embargo- consenso sobre el término a utilizar. En el informe de Naciones Unidas de la campaña UNETE para poner fin a la violencia de género, titulado: La regulación del delito de femicidio/feminicidio en América Latina y el Caribe (2013) se señala que “algunos de los países de la región que optaron por incorporar a su legislación penal, como delito autónomo, la muerte de mujeres en determinadas circunstancias, han utilizado el término femicidio (en 4 países) o feminicidio (en 3 países) para denominar estos delitos. En general, el legislador [sic] latinoamericano, al utilizar uno u otro término (femicidio/feminicidio) no considera las diferencias sustantivas que están en el origen del concepto y lo utiliza indistintamente a pesar del debate político-jurídico que en la región se ha generado alrededor de estos conceptos”. En nuestro caso preferimos el término “feminicidio” para diferenciarlo con claridad de los asesinatos de mujeres producidos por motivos ajenos a la violencia de género.

En la figura 1 esquematizamos nuestra conceptualización referida a los feminicidios vinculados al crimen, dejando fuera los suicidios producidos como consecuencia de la violencia machista²⁶ y también las prácticas médicas (cesáreas innecesarias, partos inseguros, abortos caseros) o tradicionales (discriminación alimentaria) que terminan en la muerte de mujeres y niñas. La conceptualización de los tipos de feminicidio excluidos de este artículo sería objeto de un análisis diferente. Aquí elaboramos una figura para establecer las relaciones entre los diferentes conceptos.

26 En este artículo utilizamos de forma indistinta el concepto de violencia de género y el de violencia machista ya que se refieren al mismo fenómeno: la violencia ejercida contra las mujeres por el hecho de serlo. Diferente es el concepto de violencia contra las mujeres, porque los motivos pueden ser otros, como la violencia que pueden sufrir como consecuencia de un atraco o en una situación de represión callejera en una manifestación. Lo mismo puede decirse del asesinato y el feminicidio.

Figura 1. Violencia de género, asesinato y feminicidio



Fuente: Elaboración propia

¿Pero por qué es importante entender la diferencia entre el asesinato en general y las particularidades que adopta el feminicidio? En primer lugar, porque no es suficiente abordar este problema desde un punto de vista policial, hay que cambiar de tesis y verlo en todas sus dimensiones. Segundo, porque hay que trascender las formas de ocultamiento. No se trata de crímenes de asesinos en serie que matan mujeres, ni de psicópatas ni de epidemias. Se trata de conductas letales, con hondas raíces en las diversas culturas mundiales, con un relativo grado de aceptación social parcial y que son cotidianas, locales y globales a la vez. Tercero, no siempre se trata de mafias, muy al contrario, se trata de un problema mucho más extendido que abarca desde el asesinato de la mujer con la cual se tienen o se han tenido relaciones íntimas hasta cualquier desconocida cuya única razón para ser asesinada es su pertenencia al género mujer. Además, señala Lagarde (2006b), hay que procurar situar el tema en una perspectiva analítica de género, con un enfoque de género, integral, que incluya un análisis social, económico, político y cultural. A ello hay que agregar la violencia institucional, esto es, la falta de garantías para la conservación de la vida de las mujeres o el maltrato del que son víctimas también por parte de las instituciones. El feminicidio no refleja sólo la responsabilidad individual de los agresores –como podría inferirse del término femicidio por su relación con homicidio– sino también una dimensión institucional, la corresponsabilidad del Estado en su función de proteger a las mujeres que son víctimas y una dimensión cultural, que lleva a la necesidad de educar en igualdad.

El feminicidio no es un problema local, es un problema global. No está confinado a una determinada cultura, región, país o grupos específicos de mujeres dentro de una sociedad determinada. Es global, lo sufren mujeres de todo el mundo, aunque sus manifestaciones varían en los distintos territorios.

Por todo lo anterior, es necesario mostrar que la violencia contra las mujeres es una problemática social que no reconoce fronteras, clases sociales, niveles educativos, culturales ni edades. Es también un fenómeno global y multidimensional (variable en tiempo, espacio, profundidad y transversalidad). Consecuentemente, el reconocimiento del fenómeno y el estudio de sus características, constituye un desafío a la vez científico, político y social.

1.2 Homicidio, Genocidio, Feminicidio

Una cuestión que diferencia al homicidio del genocidio y del feminicidio es que en el homicidio el agresor, casi siempre, siente que tiene una causa, una razón particular en relación a la(s) persona(s) a la(s) que quita la vida. Y por ello, el individuo agrede a una víctima en particular. No sucede lo mismo con el genocidio y el feminicidio. Estos no obedecen a una razón en particular derivada de la víctima en sí, la causa es que la víctima pertenece a un grupo o a un género específicos.

Los asesinatos de mujeres en la calle tienen un carácter impersonal: las mujeres son asesinadas por ser mujeres, no porque ellas sean unas mujeres en particular. Son crímenes contra un género: contra una Mujer. Pero incluso en el feminicidio íntimo, es decir, el perpetrado en las relaciones de pareja, el agresor la mata como expresión de un mandato patriarcal de dominación absoluta. Pueden aparecer después discursos legitimadores como el de "la mató porque le era infiel", "porque le quería robar los hijos", "por el honor de la familia", etc., y son justamente estos argumentos los que muestran la existencia de una responsabilidad cultural colectiva que culpabiliza a la mujer víctima y la despoja de su propia individuación. Por ello se necesita un cambio cultural, porque por parte de la mujer no cabe acción alguna. No puede escapar al género porque éste deja de ser una identidad personal y se transforma en una condición social y cultural atribuida. Tiene muy restringida su libertad para decidir porque ella misma es construida como una posesión. En este sentido, el feminicidio es un concepto que tiene cierta proximidad con el de genocidio, porque también las categorías étnicas o religiosas son atribuidas a individuos más allá de su propia voluntad.

El feminicidio es una forma particular de asesinato de las mujeres. Es el tipo más extremo de la violencia, es parte de otras formas de violencia contra las mujeres y se basa en la desigualdad de género y en la supremacía masculina. Por ello, es necesario diferenciar el feminicidio del asesinato de mujeres por razones diferentes al género, como así también, de otras formas de violencia contra las mujeres.

1.3 ¿Delito sexual? No, es feminicidio.

La literatura especializada (SEGATO 2006, 2007; SCIORTINO; GUERRA, 2009) muestra que las violaciones no son una expresión de la sexualidad sino del deseo de posesión y de sometimiento. Diane Russell y Jane Caputi (1990) se refieren al feminicidio como el "*odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad sobre las mujeres*", cuestiones que están en la base de las agresiones sexuales. La violación seguida de muerte no es un delito sexual. Aunque el medio sea sexual, su finalidad es producir un daño, exterminio o eliminación de una categoría o genus de personas. La violación es un refuerzo del poder masculino sobre las mujeres. La dimensión subjetiva no es personalizable, los móviles exceden el hecho de que exista o no relación entre éste y su víctima. Aún en el ambiente doméstico hay una suspensión de la dimensión personal del vínculo que pueda existir entre un hombre y una mujer que mantengan una relación "amorosa" (SEGATO, 2007).

En algunos países no se contabilizan los asesinatos resultantes de violaciones como víctimas de feminicidio. También, en las zonas de conflicto o post-conflicto, la violación es una forma de marcar la victoria sobre el enemigo. No es un delito sexual, es un crimen de guerra. Lo mismo sucede en situaciones de tortura.

1.4 Feminicidio como el final de un continuo

Siguiendo la definición de Caputi y Russell (1992), el feminicidio es el extremo de un continuo de terror que incluye ...

El abuso verbal y físico

El abuso sexual infantil

El acoso sexual

La mutilación genital

Las operaciones ginecológicas innecesarias

La heterosexualidad forzada

La esterilización forzada

La maternidad forzada

... cuando terminan en la muerte.

Por ello, los actos de violencia de género no son discretos, no son cuestiones inco-nexas e independientes entre sí, son un continuo de experiencias forzadas, interconectadas, que afectan a las vidas de las niñas y de las mujeres y que cuando terminan en muerte, constituyen feminicidio.

El tipo de experiencias varía entre casos, culturas, países. Por ello resulta imprescindible un enfoque que considere todos los aspectos y que pueda dibujar tanto las trayectorias individuales como las modalidades que asume en los distintos grupos y sociedades. Un conocimiento profundo de sus componentes, aquí y ahora, permite intervenir tanto en la prevención como en los casos en que ya existe el peligro de muerte. Y esto nos conecta con los factores de riesgo.

1.5 Algunas de las causas y factores de riesgo de feminicidio

Para poder intervenir y minimizar las causas, frecuencia y consecuencias del feminicidio es importante conocer todos sus componentes (causas más probables, factores de riesgo, etc.) porque como dice Khaterine McKinnon (1993) “para el género no existe un tiempo de paz” y conviene tener presente en todo momento, todos los elementos de riesgo para la vida de las mujeres; de cualquier mujer, de todas las mujeres.

CAUSAS y OTROS DETERMINANTES	FACTORES DE RIESGO AÑADIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Una cultura patriarcal y la discriminación de género • El “silencio institucional” y el “desconocimiento intencionado” • Los prejuicios religiosos • Las identidades masculinas basadas en varios tipos de dominación entrelazados (sexual, intelectual, económica, política, guerra ...) • Violencia institucional (jurídica, policial, política, administrativa, de servicios y recursos sociales, obstétrica) • Odio racial / étnico • Intereses económicos • Pobreza • Guerras • y un gran etcétera 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de educación inclusiva y sensible de género • Dominación masculina extrema • Historia previa de violencia doméstica • Desempleo de la pareja masculina • La tenencia de armas de fuego, • El consumo de drogas y alcohol • La amenaza de separación • El momento de la ruptura • Celos sexuales •

Entre las causas y factores determinantes hay importantes diferencias dependiendo del contexto socio-histórico. Si en México y otros lugares de la región es el silencio institucional un elemento destacado como causa del asesinato de mujeres por razón de su género, en muchos países europeos, la causa principal parece residir en aspectos culturales y antiguas discriminaciones, mientras que en otros países puede responder a cuestiones religiosas. Cualquiera de estos factores suele estar presente en la mayoría de los casos de feminicidio, en todos los contextos. Lo que varía es el grado de presencia o intensidad de los mismos. La mera existencia de estos factores no siempre desemboca en un feminicidio, pero sí están en su origen y, por ello, conviene hacer un análisis minucioso para conocer la forma específica que adopta la violencia extrema de género en cada país y momento histórico y, de ese modo, controlar y disminuir al máximo la frecuencia de este mal social.

1.6 Distintas formas de feminicidio

En la Declaración de Viena (26 de noviembre de 2012, citada en JONG, 2013) se hace referencia al Feminicidio como *“el asesinato de mujeres y niñas a causa de su género, y se enuncian las diferentes formas que puede adoptar:*

el asesinato de mujeres como resultado de la violencia de pareja en el hogar;
 la tortura y el asesinato misógino de mujeres
 la matanza de mujeres y niñas en nombre del “honor”;
 el asesinato de mujeres y niñas en el contexto específico de los conflictos armados;
 los asesinatos relacionados con la dote de las mujeres y las niñas;
 asesinato de mujeres y niñas a causa de su orientación sexual e identidad de género;

el asesinato de mujeres y niñas aborígenes e indígenas a causa de su género; el infanticidio selectivo femenino o feticidio basado en el género; la mutilación genital que acaba en feminicidio; las acusaciones de brujería y otros feminicidios vinculados a las pandillas, al crimen organizado, al tráfico de drogas, a la trata de personas y la proliferación de armas pequeñas".

Esta Declaración nos informa acerca de las formas que puede asumir el feminicidio. Además de esta taxonomía, existen otras tipologías en la bibliografía especializada, de las que mencionaremos las más reveladoras:

Según el tipo de autor (CARCEDO; SAGOT, 2001; MONÁRREZ, 2006): Estas clasificaciones poseen variantes, pero básicamente distinguen el *feminicidio íntimo*, es decir, el asesinato cometido por un hombre con quien la víctima tiene o tuvo una relación íntima, familiar, de convivencia, o afines a estas; y el *feminicidio no íntimo*, aquel en el que el agresor no cumple las características antes mencionadas. En estas tipologías por tipo de autor y dentro del feminicidio no íntimo, pueden agregarse otras categorías, como la *del feminicidio por conexión* (CARCEDO; SAGOT, 2001) referida a el asesinato de mujeres parientes, niñas u otras mujeres que trataron de intervenir o que simplemente fueron atrapadas en la acción del agresor. Mientras que Monárrez (2006) agrega el "*feminicidio por ocupaciones estigmatizadas*" (bailarinas, meseras, prostitutas) y el *feminicidio sexual sistémico* (sea organizado o no) cuando las mujeres son secuestradas, violadas y asesinadas.

Las categorizaciones por tipo de autor suelen también diferenciar en si el agresor es conocido o desconocido. Y esto se vincula con otro tipo de categorización, procedente del marco jurídico, que establece el ámbito donde la agresión se produce.

Según estén o no criminalizadas y el tipo de ámbito (COPELLO, 2012). En este caso se establece la distinción de las *muertes violentas de mujeres por acciones criminalizadas* que incluye a los casos más visibles —y brutales— de muerte de mujeres por su condición de género, que forman parte del catálogo de delitos graves en la inmensa mayoría de los códigos penales del mundo; distinguiendo si se producen en el ámbito privado (entorno doméstico o de la pareja) o en el ámbito público (donde el asesino es un extraño o no pertenece al entorno doméstico, como los asesinatos producto de violaciones, motivos misóginos o relacionados con la producción de pornografía con componentes sádicos y los crímenes de guerra). La segunda categoría, según señala la autora, es la de *otras muertes evitables no criminalizadas* haciendo referencia a una visión más amplia que permite incluir las muertes por partos inseguros atribuibles a condiciones higiénicas inaceptables o a la falta de asistencia médica; las muertes por abortos caseros en países donde está prohibida la interrupción del embarazo; la muerte de mujeres por SIDA por no poder negociar con sus parejas el uso del preservativo, o la infra-alimentación selectiva de las niñas a favor de los varones en países donde la discriminación por género es severa.

Queda patente que la existencia de códigos culturales y leyes discriminatorias, generalmente aceptadas por la comunidad, están presentes en la mayor parte de los feminicidios. Pero el feminicidio es un fenómeno global y la tipología que propone Copello (2012) está construida en relación a un sistema normativo que es variable en tiempo y espacio. Así, Copello advierte del déficit presente en los sistemas

jurídicos en lo que hace a la protección de las mujeres, cuestión de gran trascendencia si se quiere avanzar en la promoción de la igualdad desde el ámbito de los derechos.

Para avanzar en el conocimiento del fenómeno y para poder realizar comparaciones internacionales es necesario lograr consensos sobre la utilización de alguna de las tipologías que estén disponibles y que permitan una captación amplia y correcta del fenómeno. Al mismo tiempo, es preciso identificar las limitaciones que la propia normativa impone a los registros de este tipo de muertes y las dificultades derivadas de la comparabilidad internacional.

2. Pobreza de datos

Los datos son centrales para afrontar cualquier política y para impulsar cambios sociales. Si no hay datos, realismo mágico mediante, el problema no es patente. Es necesario contar con datos fiables que eleven la conciencia y mejoren la formulación de políticas basadas en la evidencia. La situación actual puede sintetizarse diciendo que las cifras sobre el feminicidio son inversamente proporcionales a las palabras: miles de asesinatos y nadie habla de ellos.

Además de los problemas de conceptualización señalados hasta aquí, en la revisión de la bibliografía y normativa, hemos podido detectar otras dificultades en la medición del fenómeno que nos ocupa (JIMÉNEZ, 2010; TOLEDO, 2010; SMALL ARMS SURVEY, 2016; JONG, 2013). Las dificultades identificadas son las siguientes:

- Diferente grado de visibilidad / opacidad del feminicidio entre los países.
- Diferentes marcos legales que influyen en el registro de los tipos de feminicidio.
- No se registra el feminicidio como tal sino el conjunto de asesinatos según sexo.
- Ausencia de datos en algunos países, sobre todo del feminicidio no íntimo.
- No existen datos sobre características socio-demográficas de víctimas y victimarios.
- Falta de homogeneidad de los datos resultante de las diferentes definiciones operativas.
- Fuentes heterogéneas: registros, encuestas.

En relación al grado de visibilidad / opacidad, conviene señalar que ha costado mucho que el feminicidio sea reconocido como un tipo específico de violencia, porque las sociedades han tardado en reconocer la desigualdad entre hombres y mujeres y sus perversas consecuencias. Por si fuera poco, recientemente, ha comenzado a operar un dispositivo de signo contrario. Nos referimos al “espejismo de la igualdad” o mito de que nuestra sociedad ha alcanzado la igualdad. Dado que el grado de opacidad en el reconocimiento del feminicidio varía de un país a otro, de un equipo de gobierno a otro, de una época a otra, las muertes de mujeres por feminicidio corren el riesgo de ser enmascaradas dentro de las muertes violentas en general.

Con relación a la investigación del fenómeno y de sus causas, es necesario señalar la importancia de mantener una relativa autonomía respecto de las legislaciones de los países. Cada legislación introduce sus “ruidos” específicos (definiciones más o menos restrictivas), que pueden dificultar la visibilización y la medición del feminicidio.

La necesidad de consensuar en los diferentes organismos internacionales qué tipo de datos son necesarios para tener un diagnóstico acabado de los tipos de feminicidios y de las características de las personas involucradas (víctimas y victimarios) de modo tal que mejorar las formas de afrontamiento de esta problemática constituyen un gran desafío. Y resulta imprescindible dedicar recursos -económicos y humanos- para poder avanzar en este sentido.

En el Prefacio de *Femicide: A Global Issue that Demands Action*, Erica Jong (2013) señala que

hasta el momento, los datos sobre el feminicidio han sido muy poco fiables y el número estimado de mujeres que han sido víctimas de feminicidios varía en consecuencia. Los feminicidios tienen lugar en todos los países del mundo. La mayor preocupación relacionada con el feminicidio es que estos asesinatos siguen siendo aceptados, tolerados o justificados - con la impunidad como norma.

Asimismo, en la Resolución de Urgencia de la Asamblea Euro-Latinoamericana, de marzo de 2014, punto L, se reconoce “*el subregistro existente en materia de feminicidio pese a los esfuerzos de las organizaciones de mujeres*” y lamenta la falta de registros oficiales completos y adecuados que permitan comprender el fenómeno y formular políticas públicas apropiadas.

“Descorrer el velo” de los factores culturales distorsionadores, como así también, la producción de acuerdos académicos acerca de las herramientas teóricas y metodológicas (conceptos, definiciones, tipologías, indicadores), son cuestiones esenciales para captar más adecuadamente este fenómeno.

Y en la última edición del Informe *Femicide: A Global Issue that Demands Action*, Shalva Weil (2016) señala que después de años de negligencia, la tarea de recopilar y comparar datos ha comenzado. El objetivo es la recopilación de datos, para su evaluación cuantitativa y cualitativa, como intento de construir un modelo comparativo de las tasas de feminicidio en Europa.

3. Conclusiones: ¿Está llegando el final del feminicidio?

Cabría pensar que la modernización, el desarrollo y la evolución traerían consigo una eliminación de este mal social. Pero los datos disponibles -de series de tiempo- indican que existe una cierta estabilidad en el tiempo en el nivel de asesinatos relacionados con el feminicidio. Esto contrasta, por ejemplo, con la disminución en los países de la Unión

Europea en la tasa de homicidios vinculados a otras causas. En definitiva, esto implica que la tasa de feminicidio lejos de disminuir, está aumentando.

Para responder a la pregunta respecto del futuro del feminicidio, hay que tener presente que la mayoría de los factores de riesgo de esta problemática cambian lentamente en el tiempo. Por lo tanto, la perseverancia en las acciones preventivas y punitivas, así como en la sensibilización y la concienciación en todo lo relacionado con la igualdad de género, son factores fundamentales para abordar este flagelo social.

Para ello, la investigación del feminicidio ha de ser independiente de los variados contextos socio-políticos de los países.

El feminicidio es una cuestión global y local al mismo tiempo –es un fenómeno “glocal”-, lo que hace necesario un desarrollo teórico-metodológico consensuado y estudios en los diferentes países para captar las modalidades diferenciales que adopta el fenómeno y también, de las políticas para controlarlo.

Identificar características globales permitirá la formulación de un marco común de prevención y minoración del feminicidio. De las características específicas, podránemerger propuestas de programas que se ajusten a la configuración existente en cada país. Asimismo, los resultados de las investigaciones podrán constituir transferencias y recomendaciones tanto al ámbito de la política como al movimiento de mujeres, que no cabe duda, ha jugado y juega un papel fundamental en la visibilización y control de este problema.

Resta trabajo por hacer, desde la teoría, desde la investigación empírica, desde la política, desde la comunicación, desde la sociedad civil. Es una problemática compleja, pero el mismo hecho de su reconocimiento es lo que posibilitará que se avance en la buena dirección.

Bibliografía

ALONSO FERNANDEZ, Yolanda. Deconstrucción de las tipologías de agresores, en Yolanda Fontanil, Ángeles Alcedo y Janine Roberts (eds.) **Análisis interdisciplinar de la violencia de género**, KRK, Oviedo, 2013, pp. 19-28.

ALVAZZI DEL FRATE, Anna. Victimación criminal en Latino América", en **Revista Española de Investigación Criminológica** REIC NI-01-03, (traducción de Pedro Barrueco), 2003, p. 15.

CAPUTI, Jane; RUSSELL, Diana. Femicide: Sexist Terrorism against Women" en Jill Radford; y Diana Russell (eds.), *Femicide: The Politics of Woman Killing*, Nueva York, Twain, 1992, pp. 13-21.

CAPUTI, Jean; RUSSELL, Diana. Femicide: Speaking the Unspeaking. **Ms magazine**, September/October, 1990, pp. 34-37.

CARCEDO, Ana; SAGOT, Montserrat. **Femicidio en Costa Rica 1990-1999**. Organización Panamericana de la Salud, San José, 2001, p. 84.

CLARKE, Steve. Statistics in Focus. **Boletín** 8/2013, Eurostat, 2013, p. 18.

IBORRA, Isabel; SANMARTIN ESPLUGUES, José. ¿Cómo clasificar la violencia? Taxonomía seg\xfcrea Sanmartin. **Criminología y Justicia** n\xf9 1, 2011, pp. 22-31.

- Informe de la FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). **Violence against women: an EU-wide survey Main results**. Luxemburg, 2014, p. 198.
- JIMENEZ, Patricia. **Feminicidio: Un fenómeno Global de Lima a Madrid**, Heinrich Böll Stiftung – Unión Europea, Bruselas, 2010, p. 34.
- JONG, Erica (coord). **Femicide: A Global Issue that Demands Action**. Academic Council on the United Nations System (ACUNS) Vienna Liaison Office, 2013, p. 136.
- LAGARDE, Marcela. Del femicidio al feminicidio. **Desde el jardín: revista de psicoanálisis** nº 6, 2006^a, pp. 216-225.
- LAGARDE, Marcela. Feminicidio [Conferencia pronunciada en la Universidad de Oviedo] en **Cuadernos Feministas 1**, Instituto Asturiano de la Mujer, Principado de Asturias, 2006b, p. 23.
- LAGOS LIRA, Claudia. Una tipología de feminicidio según la prensa chilena: manifestación de la violencia de género. **F@ro: Revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación**, 8, Valparaíso, Chile, 2008, p. 12.
- LAURENZO COPELLO, Patricia. Apuntes sobre el feminicidio. **Revista de Derecho Penal y Criminología**, 8, 3^a época, UNED, 2012, pp. 109-130.
- MacKINNON, Catherine. Crimes of War, Crimes of Peace. In Shute, Stephen and Susan Hurley (eds.). **Human Rights. The Oxford Amnesty Lectures**, Harper Collins, New York, 1993, pp. 83-109.
- MONARREZ FRAGOSO, Julia. **Sistema Socioeconómico y Geo referencial sobre la Violencia de Género en Ciudad Juárez**. Análisis de la Violencia de Género en Ciudad Juárez, Chihuahua: propuestas para su prevención, México, Colegio de la Frontera Norte y Comisión Especial para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres en Ciudad Juárez, Chihuahua, 2006, p. 63.
- RUSSELL, Diana; HARMES, Roberta. **Feminicidio: una perspectiva global**, Colección Diversidad Feminista, UNAM, México, 2006, p. 398.
- RUSSELL, Diana; RADFORD, Jill (eds.). **Femicide: the politics of woman killing**, Twayne Publishers, Nueva York, 1992, p. 201.
- SCIORTINO, M^a Silvana; GUERRA, Luciana Analía. Un abordaje del feminicidio desde la convergencia entre teoría y activismo. **Revista venezolana de estudios de la mujer**, Vol. 14, nº 32, 2009, pp. 99-124
- SEGATO, Rita. La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas. En **Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado**. México, DF: universidad del Claustro de Sor Juana, 2006, p. 87.
- SEGATO, Rita. **Qué es un feminicidio. Notas para un debate emergente**, Brasília. Departamento de Antropología, Universidade de Brasília, 2007, p. 11.
- SEN, Amartya. Faltan más de 100 Millones de Mujeres. En Ximena Bunster et al (eds.) **La Mujer Ausente. Derechos Humanos en el Mundo**, Isis Internacional, Santiago de Chile, 1996, pp. 27-40.
- SMALL ARMS SURVEY. **Research Notes** nº 63, 2016. Fecha consulta 25/02/2017 http://www.smallarmssurvey.org/fileadmin/docs/H-Research_Notes/SAS-Research-Note-63.pdf
- TILLY, Charles. **Violencia Colectiva**, Hacer, Barcelona, 2007, p. 272.
- TOLEDO, Patsilí. Chile: las dificultades del sistema judicial se traducen en una mayor vulnerabilidad al feminicidio. En Jimenez, op.cit., 2010, p. 13-14.
- UNESCO. **La violencia y sus causas**. Editorial de la Unesco, 1981, p. 305.

WEIL, Shalva. Femicide: **A Global Issue that Demands Action**. Academic Council on the United Nations System (ACUNS) Vienna Liaison Office, 2016.

World Economic Forum. **The Global Gender Gap Report**. Fecha de consulta, 2014: 285/02/2017 http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR CompleteReport_2014.pdf

ZIZEK, Slavoj. **Sobre la violencia. Seis reflexiones Marginales**, Paidós, Barcelona, p. 208.

Resoluciones y Declaraciones de organismos internacionales:

Declaración de Eliminación de la Violencia contra la mujer, 2009. Fecha consulta 25/02/2017. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/104>

Resolución de Medidas Urgentes del Parlamento Europeo y Parlamento Andino: 2014 http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/assembly/plenary_sessions/athens2014/adopted_docs/femicide/1026102es.pdf Fecha consulta 25/02/2017.

Resolución de la **Asamblea General de la ONU** del 18 de diciembre de 2013 sobre “Adopción de medidas contra el asesinato de mujeres y niñas por razones de género” Fecha consulta 25/2/2017 <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/S-N1345094.pdf>

Vienna Declaration on Femicide: 2012. Fecha consulta 25/02/2017. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>

***PARTE II –
GÊNERO,
SEXUALIDADES
E EDUCAÇÃO***

ORIGENS E DESAFIOS DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO NORTE E NORDESTE DO BRASIL²⁷

Maria Eulina Pessoa de Carvalho²⁸

Alejandra Montané-Lopez²⁹

Glória Rabay³⁰

Adenilda Bertoldo Alves de Moraes³¹

Mayanne Julia Tomaz Freitas³²

Resumo: Na educação superior, os núcleos interdisciplinares de estudos de gênero desconstroem o conhecimento acadêmico tradicional, possibilitando aplicar a perspectiva de gênero a todos os objetos de conhecimento. Contudo, sofrem de insuficiente reconhecimento e fraca institucionalização na academia brasileira. Este trabalho enfoca as trajetórias de núcleos de estudos sobre a mulher e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiros, articulados pela Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR, e de suas fundadoras. A análise se baseou em levantamento documental e narrativas biográficas e autobiográficas. As histórias dos núcleos e das acadêmicas feministas entrelaçam dimensões pessoais e institucionais: o envolvimento com os estudos feministas influenciou suas vidas profissionais e pessoais; muitas sofreram preconceitos e discriminação por pesquisar gênero; praticamente todas continuam militando dentro da academia para sustentar seus núcleos e grupos.

Introdução: desenvolvimento dos estudos das mulheres, feministas e de gênero na educação superior

O movimento feminista impulsionou políticas de igualdade de sexo e gênero e gerou os estudos da mulher, feministas e de gênero, geralmente empreendidos por militantes feministas acadêmicas. Esses estudos denunciaram o androcentrismo das instituições

27 Este texto é produto dos projetos: “Gênero e educação superior: políticas, narrativas e currículo”, Projeto 303/13, Programa Capes/DGU 040/2012 e Programa Hispano-Brasileño de Cooperación Interuniversitaria Género y educación superior, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Programa PHB2012-0149-PC, Universidad de Barcelona; e “Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR: do pessoal ao institucional”, Processo: 404888/2012-7, Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012, ambos do NIPAM, PPGE, UFPB. Uma versão preliminar foi apresentada na 37^a Reunião Nacional da ANPED, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, de 4 a 8 de outubro de 2015.

28 PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional, Professora Titular do Departamento de Habilidades Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, Universidade Federal da Paraíba. Email: mepcarv@terra.com.br

29 Doutora em Estudos Avançados, Professora do Departamento de Didática e Organização Educativa da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, Espanha. Email: smontane@ub.edu

30 Doutora em Ciências Sociais, Professora do Departamento de Comunicação do Centro de Comunicação, Turismo e Artes, membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, Universidade Federal da Paraíba. Email: gloria.rabay@gmail.com

31 Mestra em Educação, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, Universidade Federal da Paraíba. Email: adenilda12@hotmail.com

32 Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM, Universidade Federal da Paraíba. Email: mayannetomaz51@gmail.com

e práticas científicas e geraram uma epistemologia e uma teorização próprias acerca da situação política, econômica e social das mulheres e das relações de gênero (HUMM, 1989; SCHIEBINGER, 2001; DENZIN & LINCOLN, 2006). Constituem um campo em contínua expansão e interação com a sociedade, impactando instituições políticas e econômicas, públicas e privadas, nacionais e internacionais (VENTURA FRANCH, 2008).

Desde a Declaração da Década da Mulher pela ONU (1975-1985), a igualdade entre homens e mulheres passou a ser um dos princípios fundamentais do direito e a questão de gênero se tornou indispensável para pensar e realizar o desenvolvimento social e humano, em todas as dimensões. Mais do que uma variável analítica (como classe, etnia, o gênero aponta para um caso especial entre todas as discriminações sociais, uma vez que não se refere a um grupo específico ou minoria social, mas atravessa todos os grupos e povos, nos quais as mulheres constituem sempre a metade; daí a fertilidade e impacto da perspectiva de gênero na análise social, cultural e educacional (MONTANÉ, VILAROYA et al, 2011). No século XXI, apesar do enfraquecimento da institucionalidade do Estado e da desregulação dos mercados financeiros e de trabalho, promovidos pela ideologia neoliberal, as políticas públicas de gênero seguem avançando nos Estados democráticos (CEPAL, 2010).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, gerada pela UNESCO e adotada por muitas instituições de educação superior (IES) em todo o mundo, assinala como objetivo prioritário a promoção do acesso e o fortalecimento da participação das mulheres mediante cinco grandes eixos de ação: a sensibilização, o desenho curricular, a pesquisa e extensão, a cultura institucional e a coordenação interinstitucional (UNESCO, 1998). Para avançar tal objetivo, a ação dos grupos e núcleos de estudos de gênero das IES é importante e estratégica. Por um lado, a participação de mulheres e homens na educação superior, como discentes e docentes, na formação, pesquisa e gestão continua desequilibrada, se não no acesso, na distribuição, constatando-se segregação horizontal e vertical de sexo/gênero. Por outro lado, a criação de novas áreas de conhecimento derivadas dos estudos de gênero inter/transdisciplinares na educação superior potencializa o desenvolvimento e a inovação científica e cultural.

No Brasil, os estudos sobre a mulher ganharam impulso durante a Década da Mulher, com o surgimento de grupos feministas e publicações sobre as desigualdades de gênero, ainda sob a ditadura militar. Nesse contexto, o feminismo brasileiro, segundo Costa (2009), tinha características e desafios específicos, que o distinguiam do feminismo norte americano e europeu, pela sua aliança com grupos de esquerda, sectários e sexistas, e com a Igreja Católica, conservadora, nas lutas pela redemocratização.

Na década de 1980, surgiram os primeiros núcleos de estudo e se criaram GT sobre o tema nas associações científicas das ciências sociais e humanas. Contudo, os estudos feministas concentravam-se na região Sudeste. No Norte e no Nordeste só foram impulsionados na década de 1990, a partir da criação da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero-REDOR, em 1992.

Em 2005, a recém criada Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM/PR) lançou (em parceria com o MCT, o CNPq, o MEC e o UNIFEM) o Programa Mulher e Ciência com três estratégias de intervenção: financiamento de projetos de pesquisa na área de gênero, mulheres e feminismos, via edital específico do CNPq; instituição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, um concurso de redações ou artigos científicos sobre as questões de gênero, para estudantes de ensino médio, graduação e pós-graduação; e realização de Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa “Pensando Gênero e Ciências” (BRASIL, 2008). O tema do segundo encontro, realizado em 2009, foi a institucionalização dos estudos feministas, de gênero e mulheres nos sistemas de educação, ciência e tecnologia no país, em consonância com o II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), sendo veiculadas várias recomendações, dentre as quais o apoio institucional a grupos e núcleos de estudo dedicados a essas temáticas (SPM, 2010). O último PNPM (2013/2015) também destaca, entre suas ações, “apoiar a constituição e o fortalecimento de núcleos de gênero nas universidades, em especial nas federais e estaduais” (BRASIL, 2013, p. 26).

A presença minoritária da mulher no campo da produção do conhecimento científico ainda persiste em todo o mundo. De modo geral, apesar do crescimento das cifras de graduadas e doutoradas, continuam existindo sérios obstáculos ao acesso feminino a posições de prestígio e poder no mundo acadêmico, de forma que inclusão não implica ascensão (GARCÍA DE LEÓN & GARCÍA DE CORTÁZAR, 2001; TAVARES, 2008), um fenômeno denominado ‘cano que vaza’ (*leaky pipeline*, DE PABLO, 2006). Igualmente, a proporção de mulheres docentes nas IES vai se reduzindo à medida que se eleva o nível hierárquico. Embora isso possa ser explicado, em parte, por ser recente o acesso massivo das mulheres à educação superior, esse ‘teto de vidro’ (*glass ceiling*) é consequência da cultura masculina predominante no mundo acadêmico, que tende a se reproduzir na ausência de políticas de promoção da equidade. Reconhecidamente, no século XXI não se tem ainda uma academia ‘amistosa para as mulheres’ (*woman-friendly*) e persiste o ‘clima frio’ (*chilly climate*), sobretudo nos campos do conhecimento masculinos (COOPER e EDDY et al, 2010). O fenômeno do teto de vidro é motivo de preocupação em poucos países, e são ainda mais reduzidos aqueles que implementam ações políticas concretas para abordar a segregação vertical (CARVALHO e MONTANÉ, 2012; MONTANÉ e CARVALHO, 2012). No Brasil, embora as mulheres tenham alcançado a maioria das conclusões em todos os níveis de escolaridade no final da década de 1990, políticas de igualdade de gênero seguem em falta. O Programa Pró-equidade de Gênero e Raça, integrante do II PNPM, de 2008, apoiado pela OIT e ONU MULHERES e endereçado a empresas e instituições, sequer obteve adesão da grande maioria das universidades federais.

Os estudos de gênero vêm acumulando conhecimentos que nem sempre são reconhecidos. No senso comum, gênero tem sido entendido de modo restrito à questão da mulher; no entanto, refere-se ao modo como “as relações entre os sexos se reproduzem, se institucionalizam e produzem discriminações”, portanto remete a relações de poder e subordinação, sem se limitar “a assinalar a posição ocupada pela mulher” (CARVALHO

e MONTANÉ, 2012, s/p). A inclusão da perspectiva de gênero na educação superior visa “promover uma mudança ética nas instituições para que estas incorporem o respeito à diversidade e a busca da equidade, particularmente de gênero” (CARVALHO e MONTANÉ, 2012, s/p). Os núcleos interdisciplinares de estudos de gênero desconstroem o conhecimento acadêmico tradicional, androcêntrico e positivista, possibilitando aplicar a perspectiva de gênero a todos os objetos de conhecimento (BALLARÍN, 2005). Seu impacto é tanto formal quanto informal, na medida que salientam a relevância social da perspectiva de gênero, incluem-na na vida acadêmica, e realizam intervenção social e institucional comprometida com a equidade.

As políticas de igualdade se assentam basicamente no sentido distributivo da justiça, através de processos paritários ou do estabelecimento de cotas, sendo insuficientes (onde avançaram) para visibilizar e transformar o sexismo e androcentrismo do sistema educativo. As práticas e os efeitos da discriminação vão se tornando mais sutis quando avançam as políticas de igualdade e a paridade. Assim, a efetiva equidade de gênero na educação superior requer justiça do reconhecimento (FRASER, 2007) para a transformação das relações na vida institucional e a difusão de uma nova cultura. É nesta perspectiva que trabalham os núcleos e grupos interdisciplinares de estudos de gênero, “em duas direções: aprofundamento do conhecimento acerca dos aspectos mais qualitativos” das desigualdades de gênero nas relações institucionais cotidianas; “e empoderamento das mulheres tanto no contexto das IES quanto fora dele”, através de suas ações de formação e extensão (CARVALHO e MONTANÉ, 2012, s/p).

É a história recente desses núcleos e grupos, articulados em rede, e de suas fundadoras que a pesquisa, da qual este texto deriva, buscou registrar, estudar e visibilizar, particularmente no Norte e Nordeste brasileiros (CARVALHO, 2012).

Abordagem metodológica de pesquisa e recorte específica deste texto

Com base em pesquisa descritiva, este texto oferece um relato detalhado sobre quando, onde e como os estudos da mulher e relações de gênero emergiram e se institucionalizaram nas IES brasileiras das regiões Norte e Nordeste, e destaca alguns dos desafios passados e presentes. Também ilustra brevemente como esses desafios foram enfrentados pelas acadêmicas feministas pioneiras, de forma a articular aspectos pessoais e institucionais em seus esforços para criar e estabelecer os núcleos de estudos de gênero.

A pesquisa tinha vários objetos interrelacionados: as trajetórias e contribuições (institucionais/acadêmicas, sociais/lokais) dos núcleos e grupos de estudos da mulher e relações de gênero das diversas IES integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR e da própria rede; sua produção científica, apresentada em reuniões anuais/bianuais; e as trajetórias e perspectivas de suas fundadoras e atuais dirigentes (CARVALHO, 2012). Tratou-se de recuperar, mapear e analisar as trajetórias e contribuições desses núcleos/grupos e das acadêmicas feministas através de levantamento e análise documental da trajetória de cada núcleo/grupo;

entrevistas biográficas no marco da investigação narrativa (CLANDININ, 2007; ATKINSON et al, 2001) e feminista (GLUCK & PATAI, 1991); e mapeamento do desenvolvimento da produção científica nos GT da REDOR em 19 encontros realizados de 1992 a 2016.

A REDOR foi criada em 1992, com a finalidade de articular e fortalecer os núcleos/grupos de estudos da mulher e relações de gênero das IES das duas regiões. A criação e institucionalização dos núcleos ou grupos foi incrementada pela rede, que já realizou 19 encontros científicos até 2016, rotativamente nas IES do Norte e Nordeste, para apresentação da produção científica sobre a temática, organizada em diversos grupos temáticos (GT). A sustentabilidade dos núcleos/grupos e da própria rede tem sido um contínuo desafio para suas pesquisadoras, conscientes de que desempenham o importante papel de impulsionar os estudos de gênero, a formação de novas gerações de acadêmicas feministas e a colaboração interuniversitária nas duas regiões.

Existem raros trabalhos sobre a história da REDOR (COSTA & SARDENBERG, 1994/2014; SARDENBERG, 2005; ESMERALDO, 2010; FERREIRA, 2012). Conhecer a trajetória desta importante rede de núcleos/grupos de estudos de gênero e de suas acadêmicas feministas, além de ter valor histórico e científico, contribui para a consolidação da rede e a visibilização da relevância social dos estudos de gênero. As primeiras militantes feministas acadêmicas encontraram e transpuseram barreiras para criarem sustentarem esses núcleos e grupos. Suas visões e avaliações sobre as mudanças alcançadas ao longo da história dos núcleos e grupos é um interessante objeto de investigação sobre o cotidiano acadêmico, profissional e de vida, no passado recente e no presente.

Considerando que a identidade profissional, da perspectiva de gênero, é uma vivência socialmente construída e pessoalmente recriada com significados, sentidos e intencionalidade próprios, utilizou-se a entrevista biográfica individual de acordo com o enfoque teórico da pesquisa biográfico-narrativa, a fim de evidenciar como os indivíduos constroem sua realidade profissional e pessoal em interação com o mundo social e acadêmico (MONTANE & SANCHEZ DE SERDIO, 2011). Através de sua própria biografia, os sujeitos articulam, de forma complexa, um conhecimento sobre as relações sociais e as experiências vividas. Assim, pretendia-se compreender, a partir de um conhecimento situado (HARDING, 1993), as trajetórias profissionais e de vida das acadêmicas feministas em contextos universitários e de desigualdade.

A pesquisa foi anunciada na assembleia de encerramento do 17º Encontro da REDOR, realizado em 2012 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O levantamento documental iniciou-se em fevereiro de 2013, através de formulário enviado por e-mail às atuais dirigentes dos núcleos/grupos junto com uma carta explicando os objetivos da pesquisa e solicitação de materiais relativos à história e produção do núcleo/grupo, bem como anais de eventos realizados. Foram poucos os que responderam, apesar das sucessivas tentativas (reenvio de e-mail e telefonemas); de 105 e-mails enviados, 31 voltaram, 5 foram respondidos indicando encaminhamento a outro endereço, e apenas 8 devolveram o formulário preenchido.

Quando da realização do “Seminário Internacional Fazendo Gênero”, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em setembro de 2013, as professoras/pesquisadoras da

REDOR que se fariam presentes ao evento foram previamente contatadas por e-mail com vistas à realização de uma reunião sobre a REDOR e sobre o projeto. Solicitou-se a cada uma que levasse o formulário preenchido bem como materiais (digitais ou impressos) de produção do seu núcleo/grupo para compor o corpus da pesquisa. Mais uma vez, não se obteve sucesso na coleta de materiais, mas várias feministas acadêmicas foram entrevistadas na ocasião. Paralelamente, outras foram convidadas a escrever relatos autobiográficos seguindo o mesmo roteiro (vida pessoal, profissional e militância).

Finalmente, decidiu-se colocar os quadros com as informações obtidas no site do 18^a Encontro da REDOR, realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), de 24 a 27 de novembro de 2014, com um convite aos núcleos e grupos filiados para que atualizassem seu cadastro (o formulário da pesquisa) ou o prenchessem. Essa estratégia de visibilidade funcionou melhor e foi crescendo o levantamento de maio a outubro de 2014, com a inclusão de novos núcleos e grupos, porém nem sempre se obtendo as informações buscadas. No site do 18^º Encontro da REDOR encontram-se informações de 32 núcleos ou grupos (https://18redor.files.wordpress.com/2014/10/nc3bacleos-e-grupos-de-pesquisas-membros-e-associados-da-redor_out-2014.pdf). Contudo, não se pode afirmar que todos se encontrem ativos.

Aqui apresentam-se alguns resultados desta ampla pesquisa que envolveu dados documentais dos núcleos/grupos e dos encontros científicos da rede, bem como entrevistas biográficas narrativas com suas fundadoras, além de textos autobiográficos solicitados por email, destacando vida pessoal e familiar, trajetória profissional/acadêmica, o tornar-se feminista, a criação do núcleo/grupo, e a visão do futuro da REDOR. Os excertos das biografias e autobiografias apontam os desafios que elas enfrentaram para incluir os estudos de gênero na educação superior. Dada a complexidade desse panorama, estamos cientes dos limites deste texto, sendo nossa intenção estimular futuros estudos de aprofundamento das questões suscitadas.

Os núcleos e grupos de estudos da mulher e relações de gênero integrantes da REDOR

O embrião da REDOR surgiu no “I Encontro Nacional de Núcleos de Estudos sobre a Mulher nas Universidades Brasileiras”, promovido em março de 1991 pela Profa. Eva Blay na Universidade de São Paulo. As docentes do Norte e Nordeste convidadas ao evento se deram conta da desarticulação entre elas mesmas em suas respectivas regiões. No ano seguinte, com uma pequena verba fornecida pela Fundação Ford, as coordenadoras do NEIM da Universidade Federal da Bahia (UFBA) convocaram as estudiosas das questões da mulher e de gênero das IES das duas regiões para uma reunião em Salvador. Assim, por iniciativa dessas docentes feministas, a REDOR nasceu do “I Encontro Regional de Núcleos de Estudos sobre a Mulher e Relações de Gênero do Norte e Nordeste” (RABAY, CARVALHO e SILVA, 2013). Glória Rabay, da UFPB, presente ao encontro de fundação, conta que:

Foi uma reunião de articulação muito importante e animadora, todas saímos com desejo de construir a rede. Havia poucas de nós, todas

as participantes cabiam numa sala no NEIM. Também foi muito interessante o mini curso com Heleieth Saffioti, ofertado na ocasião. Já saímos do evento articulando as pesquisas a serem realizadas coletivamente.

A REDOR não só articulou os núcleos/grupos existentes, mas impulsionou a criação de novos grupos e núcleos desde então. Também legitimou os grupos nascentes, como diz Maria Luzia Miranda Álvares, do GEPEM/UFPA: “Nós passamos a existir [na UFPA, em Belém] a partir da REDOR!”

Levantou-se nas duas regiões um total de 35 núcleos e grupos de estudos de gênero, por estado e IES, conforme o quadro 1. São 17 núcleos e 12 grupos na região Nordeste e 4 núcleos e 2 grupos na região Norte. Os núcleos são órgãos da estrutura universitária, potencialmente mais estáveis do que os grupos. Também são interdisciplinares, envolvendo participantes de diversos departamentos e centros. Todavia há autodenominados grupos consolidados e até maiores do que núcleos, como é o caso do GEPEM da UFPA. E há grupos pequenos cadastrados no CNPq e vinculados a um programa de pós-graduação que não chegam a ser interdisciplinares.

QUADRO 1: Núcleos e grupos de estudos de gênero por estado e região

Região Nordeste (17 Núcleos e 12 Grupos)		
Estado	Núcleo	Grupo
Bahia (3 Núcleos e 3 Grupos)	NEIM/UFBA	MUSA/UFBA
	MULLIERIBUS/UEFS	GEM/UFBA
	NECLIF/UFBA	Laboratório de Gênero e Infância/UEBA
Sergipe (1 Núcleo)	NEPIMG/UFS	-
Alagoas (1 Núcleo)	NTMC/UFAL	-
Pernambuco (4 Núcleos e 5 Grupos)	FAGES/UFPE	Instituto PAPAI (ONG)
	GEMA/UFPE	Grupo Planejamento e Política de Gênero, Recife
	NPAMC/UFRPE	G.T. Mulher na Literatura/UFPE
	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Mulher/UFRPE	Área Temática Gênero, Família e Idade/Fundação Joaquim Nabuco
		Grupo de Mulher “Fazendo Gênero”/ Centro de Estudos e Pesquisas Josué Castro
Paraíba (3 Núcleos e 1 Grupo)	NIPAM/UFPB	Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero/UEPB
	NEMS/UFCG	-
	NEPGD/UFPB	-
Rio Grande do Norte (2 Núcleos)	NEM/UERN	-
	NEPAM/UFRN	-
Ceará (1 Núcleo)	NEGIF/UFC	-
Piauí (1 Núcleo)	NEPEM /UFPI	-
Maranhão (1 Núcleo e 3 Grupos)	NIEPEM/UFMA	GERAMUS/UFMA
		GEMGE/UFMA
		GENI/UFMA
Região Norte (4 Núcleos e 2 Grupos)		
Estado	Núcleo	Grupo
Pará (1 Grupo)	-	GEPEM/UFPA
Amazonas (1 Núcleo)	NEIREGAM/UFAM	-

Rondônia (1 Núcleo)	Núcleo de Estudo e Pesquisa da Mulher/UFRO	-
Tocantins (1 Núcleo e 1 Grupo)	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades/UNITINS/Miracema	Grupo de Pesquisa Memória, Cotidiano, Gênero e Sertão/UNITINS/Porto Nacional
Acre (1 Núcleo)	NEGA/UFAC	-

Fonte das autoras. 2013/2014

O quadro 2 mostra a linha do tempo de fundação de 20 dos núcleos e grupos de estudos de gênero sobre os quais conseguiu-se obter informação sobre ano de fundação. Na década de 1980 foram fundados 5 núcleos/grupos. Na década de 1990, entre 1991 e 1998, foram fundados 12, sendo que nos anos de 1991, 1992 e 1993 foram fundados 6 (2 por ano). Já na década de 2000 foram fundados apenas 3. De 1983 a 1993 surgiram 11 núcleos ou grupos de estudos de gênero no Nordeste. A região Norte conta apenas com 5 núcleos/grupos.

Os núcleos pioneiros na linha do tempo são o NEIM/UFBA e o FAGES/UFPE, ambos fundados em 1983. O NEIM/UFBA está vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Suas fundadoras foram Cecília Sardenberg, Ana Alice Costa, Alda Britto da Motta e Malu Beloni, da área das Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia. Desde sua origem, vem exercendo um importante papel para os estudos de gênero nas duas regiões, tendo liderado a criação da REDOR e sediado a rede durante algum tempo; organizou encontros da REDOR em 1992, 2001 e 2005. Hoje tem prédio próprio, cursos de graduação, mestrado e doutorado, o Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulher Gênero e Feminismo, pioneiro no Brasil e na América Latina.

O primeiro núcleo da região Norte foi o GEPEM/UFPA, vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, fundado em 1994 por Maria Luzia Miranda Álvares, com formação em Ciências Sociais e Ciência Política. Suas linhas de pesquisa são mulher e participação política; mulher, relações de trabalho, meio ambiente e desenvolvimento; gênero, identidade e cultura; gênero, arte/literatura e educação; gênero, saúde e violência.

Em 1998 foi fundado o GEMA/UFPE por Benedito Medrado e Jorge Lyra, com formação em Psicologia, Psicologia Social e Saúde Pública. É o único núcleo de homens feministas. Tem diversos projetos de formação, extensão e pesquisa nas seguintes linhas: processos psicossociais, poder e práticas coletivas; produção de sentidos em saúde; homens, masculinidades e contextos sociais; estudos e políticas feministas.

Em suma, os núcleos e grupos levantados foram fundados entre 1983 e 2009, com concentração entre 1991 e 1998, e na região Nordeste. Estão majoritariamente vinculados às áreas de Ciências Sociais e Humanas, alguns em Enfermagem, onde se inserem suas fundadoras. Desenvolvem diversos projetos de pesquisa, extensão e formação em articulação com as políticas públicas e movimentos sociais.

QUADRO 2: Cronologia de fundação de núcleos e grupos de estudos de gênero da REDOR

Ano	Núcleo
1983	Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher - NEIM/UFBA/Salvador [http://www.neim.ufba.br/wp/]
	Família, Gênero e Sexualidade - FAGES/UFPE/Recife [https://www.ufpe.br/fages/]
1984	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero – NEPEM/UFPI/Teresina
1987	Grupo de Estudos sobre Saúde da Mulher - GEM/UFBA/Salvador [https://generoenfermagem.wordpress.com/]
1989	Núcleo Temático Mulher e Cidadania - NTMC/UFAL/Maceió [http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fssso/extensao/nucleos-tematicos/nucleo-tematico-mulher-cidadania-ntmc]
1991	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Mulher/UFRPE/Recife
	Núcleo Nísia Floresta de Estudos e Pesquisa e Área da Mulher e Relações Sociais de Gênero - NEPAM/UFRN/Natal
1992	Programa de Estudos em Gênero e Saúde Coletiva - MUSA/UFBA/Salvador
	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero – NEPIMG/UFS/Aracajú
1993	Núcleo de Estudos sobre a Mulher Simone de Beauvoir - NEM/UERN/Mossoró-RN [http://nucleonem.blogspot.com.br/]
	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Mulher, Cidadania e Relações de Gênero - NIEPEM/UFMA/São Luís
1994	Grupo de Estudos e Pesquisas “Eneida de Moraes” sobre a Mulher e Relações de Gênero - GEPEM/UFPB/Belém [http://www.ufpb.br/projetogepam/] [http://gepemufpa.blogspot.com.br/] [http://jornalarias.ufpb.br/]
1995	Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero /UEPB/Campina Grande-PB [http://grupoflorestudosdegenero.blogspot.com.br/]
1996	Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Mulher e Relações de Gênero - MULLIERIBUS/UEFS/Feira de Santana-BA
1997	Instituto PAPAI/Recife [http://institutopapai.blogspot.com.br/]
1998	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família - NEGIF/UFC/Fortaleza [http://www.negif.ufc.br/]
	Núcleo de Pesquisas em Gênero e Masculinidades - GEMA/UFPE/Recife [http://gema-ufpe.blogspot.com.br/]
2000	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM/UFPB/João Pessoa [https://www.facebook.com/pages/NIPAM-UFPB/423612381042424]
2008	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito - NEPGD/UFPB/João Pessoa [http://www.ccj.ufpb.br/nepgd/]
2009	Núcleo de Estudos de Gênero na Amazônia - NEGA/UFAC/Boa Vista [http://negaacre.blogspot.com.br/]

Fonte das autoras. 2014

A enorme dificuldade na obtenção de informações sobre o histórico e trajetória dos núcleos e grupos indica sua fraca institucionalização e o caráter de militância de sua construção e sustentação. Muitos não têm site, e-mail ou telefone institucional, nem corpo técnico-administrativo. A pesquisa descobriu, por exemplo, que o NIEPEM da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), fundado em 1993, não é formalmente institucionalizado na sua IES, mas é filiado à REDOR, tendo sediado dois encontros da rede, em 1998 e 2009. Nesses

eventos, o NIEPEM se articulou aos outros grupos da IES (Grupo de Pesquisa e Extensão sobre Relações de Gênero, Étnico-raciais, Mulheres e Feminismo - GERAMUS, Grupo de Pesquisa Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe e Grupo de Estudos de Gênero, Memória e Identidade – GENI), fundados posteriormente, vinculados a programas de pós-graduação e regulamentados pelo CONSEPE/UFMA. De acordo com Castoriadis (1982), as instituições primeiro são instituídas no imaginário e depois são estruturadas – isso explica a experiência de criação dos núcleos e grupos antes de serem formalmente instituídos e materialmente instalados, no contexto mais amplo da mudança cultural propiciada pelo feminismo.

O que vem sustentando os grupos e a rede é a realização dos encontros científicos periódicos, já que os projetos de pesquisa em rede, desenvolvidos no seu início, não mais ocorreram. Esses encontros, além de promoverem o intercâmbio de estudos entre pesquisadoras/es e estudantes das duas regiões e contribuírem para o avanço e legitimação dos estudos feministas e de gênero nas IES e além delas, dão visibilidade interna (na IES) e local (na cidade e estado) aos núcleos que os realizam, e aportam também recursos financeiros.

Os encontros científicos da REDOR

A concentração de núcleos e grupos na região Nordeste e a imensidão da região Norte, com os altos custos de deslocamento, contribuem para que os encontros da REDOR venham se realizando praticamente na região Nordeste. As tentativas de realização de encontros em Belém (pelo GEPEM/UFPA) e Manaus (pelo NEIREGAM/UFAM) em 2008 e 2010, respectivamente, coincidiram com a crise da REDOR. O encontro de Belém resultou numa pequena reunião. O de Manaus contou com 125 comunicações, com poucas participantes de outros estados (FERREIRA, 2012).

Todavia, em anos mais recentes houve uma retomada da REDOR. Em novembro de 2012, o 17º Encontro, realizado pelo NIPAM/UFPB, em João Pessoa, contou com 245 trabalhos apresentados em 13 GT (<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/17redor/>).

É importante ressaltar a crescente participação e interesse masculino acerca das questões de gênero e feminismo. No 4º Encontro, realizado em 1995, na UFPB/João Pessoa, não houve participação de nenhum pesquisador. Dois anos depois, no 6º Encontro, realizado na UFAL/Maceió, registrou-se a participação 8 autores de trabalhos. Em 2002, no 11º Encontro na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em Aracaju, foram 17 autores; e em 2009, no 15º Encontro na UFMA/São Luís, foram 20 autores. Já em 2012, no 17º Encontro, realizado outra vez na UFPB/João Pessoa, o número de homens pesquisando a temática chegou a 82.

No penúltimo encontro, realizado na UFRPE, em Recife, evidenciou-se um crescimento significativo da rede: cerca de 725 inscrições, com 295 comunicações em 19 GT, sendo 445 autoras e 75 autores (<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor>). Esta pesquisa concorreu para este crescimento através das articulações feitas com as diversas acadêmicas feministas e seus grupos, reavivando memórias e estimulando projetos de futuro.

Vale registrar que o 18º Encontro da REDOR foi realizado por um núcleo recém criado em 2013: Núcleo de Pesquisa-Ação Mulher e Ciência (NPAMC), vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq Desenvolvimento e Ciência, da UFRPE, que trouxe convidadas/os de Espanha e Portugal e do Sul do Brasil, bem como representantes de movimentos de mulheres populares ao campus de Dois Irmãos. Isso sinalizava o potencial de crescimento da rede.

O 19º Encontro da REDOR, realizado pelo NEPIMG da Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju, corroborou a tendência de crescimento geral e da participação masculina: foram 1.169 inscritos, 402 homens e 767 mulheres, com 327 trabalhos apresentados em 19 GT, sendo 117 autores e 623 autoras.

Outro ponto a ressaltar é a importância de cada GT mapear a produção científica que lhe chega a cada novo encontro, bem como avaliar sua qualidade.

As biografias das acadêmicas feministas: do pessoal ao institucional

Na ata de criação da REDOR constam assinaturas de 34 docentes mulheres, de 12 grupos de 8 estados: 3 da Bahia, 3 de Pernambuco, 1 de Sergipe, 1 de Alagoas, 1 da Paraíba, 1 do Rio Grande do Norte, 1 do Ceará e 1 do Pará. Alguns desses grupos se autodenominavam “pro-articulação” de núcleo, ou seja, não existia ainda um núcleo institucionalizado em sua IES na ocasião. Das fundadoras, conseguimos entrevistar 7: Ana Alice Alcântara Costa, Maria Cecília Bacellar Sardenberg e Alda Britto da Motta do NEIM/UFBA; Maria Luzia Miranda Álvares, do GEPEM/UFPA; Cristina Buarque, da Fundação Joaquim Nabuco/PE; Laura Susana Duque Arrazola, do NUPEM/UFRPE; Glória Rabay, da UFPB. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Elvira Simões Barreto e Nádia Regina Loureiro de Barros Lima, do NTMC/UFAL, escreveram narrativas autobiográficas.

Uma primeira análise dessas narrativas, sistematizadas no quadro 3, evidencia que o feminismo influenciou suas vidas pessoais e profissionais, suas motivações e visões acadêmico-científicas. Todas abordaram questões de gênero em suas teses de doutorado e mais da metade já no mestrado. Quase todas exerciam e exercem a militância feminista fora da academia; apenas as mais velhas, Alda e Luzia, se engajaram no movimento feminista depois de abraçarem os estudos de gênero. Cristina foi Secretária de Políticas para Mulheres de Pernambuco.

A consciência feminista veio para muitas da experiência familiar, na família de origem ou no casamento. Cristina vivenciou a luta da mãe ‘desquitada’ que teve de assumir os 4 filhos. Alda sofreu opressão no casamento e teve de lutar (contra o marido, ele mesmo um intelectual) para se qualificar profissionalmente. Cecília e Glória, na adolescência, percebiam a dupla moral que cerceava as mulheres. Elvira descobriu que era infeliz no casamento. Cecília, ao tentar voltar aos Estados Unidos para concluir o doutorado, foi duramente punida pelo ex-marido, que era acadêmico.

QUADRO 3: Perfil e trajetória das fundadoras e/ou dirigentes da REDOR

Nome, naturalidade, núcleo/IES	Idade em 2013	Estado civil, Filhos/as	Graduação, término	Mestrado, término, foco em mulher, gênero	Doutorado, término, foco em mulher, gênero	Militância
Alda B. da Motta , Ilha de Itaparica/BA, NEIM/UFBA.	82	Viúva, 3 filhos/as.	Ciências Sociais, UFBA, 1967.	Ciências Sociais UFBA, 1977. Sim.	Educação, UFBA, 1999. Sim.	Sim. Após entrar na academia
Ana Alice A. Costa , Caravelas/BA, NEIM/UFBA.	61	Divorciada, 2 filhos.	Ciências Sociais, UFBA, 1975.	Sociologia, UNAM, México, 1981. Sim.	Sociologia Política, UNAM, México, 1996. Sim.	Sim. Dentro e fora da academia
Maria Cecília B. Sardenberg , São Paulo/SP, NEIM/UFBA.	65	Divorciada, 1 filho e 1 filha.	Antropologia Cultural, Illinois State University, USA, 1977.	Antropologia Social, Boston University, USA, 1981.	Antropologia Social, Boston University, USA, 1997. Sim.	Sim. Dentro e fora da academia.
Cristina Maria Buarque , Rio de Janeiro, Fundação Joaquim Nabuco.	66	Divorciada, 2 filhos, 1 falecido.	Economia, 1971.	Ciência Política UFPE, 1991.	--	Sim. Dentro e fora da academia.
Laura Susana Duque Arrazola , Sincelejo, Colômbia. NUPEM/UFRPE.	66	Viúva, sem filho/a.	Sociologia, Univ. Javeriana, Colômbia, 1972.	Sociologia Rural, UFPB, 1983.	Serviço Social, UFPE, 2003. Sim.	Sim. Dentro e fora da academia.
Nadia Regina Loureiro de Barros Lima , Palmeira dos Índios/AL, NTMC/UFAL.	62	Viúva, 2 filhos.	Serviço Social, UFAL, 1973.	Sociologia, UFPE, 1985. Sim.	Letras e Linguística, UFAL, 2011. Sim.	Sim. Dentro e fora da academia.
Elvira Simões Barreto , Aracaju/SE, NTMC/UFAL.	49	Divorciada, 2 filhas e 1 filho.	Serviço Social, UFPE, 1988.	Serviço Social UFPE, 1999. Sim.	Periodismo y Ciencia de La Comunicación, UAB, Espanha, 2008. Sim.	Sim. Dentro e fora da academia.
Glória Rabay , João Pessoa/PB, NIPAM/UFPB	53	Divorciada, 1 filha e 1 filho.	Comunicação Social, UFPB, 1982.	Sociologia, 1992.	Ciências Sociais, UFRN, 2008. Sim.	Sim. Dentro e fora da academia.
Maria Luzia Miranda Álvares , Abaetetuba/PA, GEPEM/UFPA.	73	Casada, 4 filhas.	Ciências Sociais UFPA, 1977.	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, UFPA, 1990. Sim.	Ciência Política, IUPERJ, 2004. Sim.	Sim. Após entrar na academia.

Fonte das autoras. 2014

Para Cristina (exilada), Cecília e Ana Alice, o encontro com o feminismo se deu no exterior, respectivamente no Chile e Alemanha, nos Estados Unidos e no México. Laura foi influenciada pelas “feministas radicais” do Canadá no início da década de 1980, quando acompanhava o marido num intercâmbio acadêmico. Glória se envolveu no/com o feminismo bem jovem: quando entrou na universidade teve contato com o primeiro grupo feminista de João Pessoa e, a partir daí, nunca mais se afastou da militância. Luzia, que tem um casamento feliz e teve a vida familiar facilitada pela família extensa, o que lhe permitiu voltar a estudar aos 32 anos, se interessou pelos estudos da mulher por influência de uma professora.

Quando Elvira buscou o mestrado, na primeira tentativa de ingresso teve seu projeto sobre "Gênero e Serviço Social" reprovado. Cecília ressalta que os estudos de gênero eram e são tidos como "estudos menores". Laura, Luzia e Glória também relataram preconceitos e resistências na universidade a respeito do tema, inclusive na pós-graduação. Por se assumir feminista, Luzia diz que era vista por colegas como "uma louca". Em 2008, já doutora, sofreu assédio moral de um jovem colega numa disputa geracional e de gênero, o que a levou a entregar o cargo de coordenadora do curso de mestrado que criara.

Não era rara a discriminação contra as feministas na universidade, chamadas de lésbicas. Segundo Cecília, o NEIM era desprestigiado, era conhecido como a "baixa das sapateiras", um trocadilho com "Baixa do Sapateiro", local de Salvador, e "sapatona".

Nesse contexto, praticamente todas as docentes encontraram e transpuseram barreiras para criarem e manterem os núcleos/grupos. Sobre as perspectivas de futuro, afirmam a importância dos núcleos e da REDOR em incentivar, fortalecer e manter os estudos feministas e de gênero, e contribuir para a luta contra a discriminação, subordinação e desigualdade de gênero. Desejam fortalecer os laços construídos desde a fundação da REDOR, ampliar o espaço específico da rede, e envolver e investir nas novas pesquisadoras feministas.

Conclusão: os desafios

Este texto objetivou visibilizar as contribuições das mulheres ao conhecimento acadêmico e o trabalho sobre gênero que vem sendo desenvolvido na educação superior, através de mapeamento e análise das trajetórias dos núcleos e grupos integrantes da REDOR e das acadêmicas feministas, apontando o entrelaçamento entre dimensões pessoais e institucionais. Esses núcleos/grupos, suas fundadoras e dirigentes ainda padecem de insuficiente reconhecimento e carecem de apoio institucional em termos de infraestrutura e pessoal técnico-administrativo. E as acadêmicas feministas ainda sofrem preconceitos e discriminações por pesquisarem gênero. Elas continuam militando na academia para sustentar seus núcleos e grupos, mas são poucas e sobre carregadas de trabalho, dentro e fora dos núcleos, para implementarem as tarefas de: institucionalização, consolidação e expansão dos núcleos e grupos dentro das IES, conforme a fase de vida do núcleo/grupo e a conjuntura institucional; elaboração de projetos de formação, extensão e pesquisa e concorrência a financiamento junto aos órgãos de fomento; formação de novas gerações de acadêmicas feministas; articulação e colaboração com as lutas dos movimentos feministas e com a formação de lideranças feministas; investimento na sustentação da REDOR.

Nesse contexto, falta muito para que cada núcleo/grupo avalie criticamente sua própria contribuição, como apontavam Costa e Sardenberg (1994, p. 388), "para o avanço do projeto feminista na sociedade mais abrangente e, em particular, na transformação do cotidiano da própria vida acadêmica" – para a institucionalização de uma práxis feminista na academia que inclua a gestão, o ensino, a produção e disseminação dos conhecimentos

científicos. Ou, nas palavras de Esmeraldo (2010, p. 99) para avaliarmos “o que estamos construindo nas malhas internas e ampliadas de nossas redes e de nossos núcleos”.

Os desafios permanecem: o da institucionalização plena e sustentabilidade, legitimação e consolidação dos núcleos e grupos, na presença de obstáculos de ordem ideológica, exaustão das docentes/militantes no contexto da intensificação do trabalho docente, e na ausência de apoio institucional; o da institucionalização e expansão dos estudos feministas e de gênero nas universidades, com a criação de cursos regulares de graduação e pós-graduação, como fez o NEIM/UFBA; o da inclusão/renovação/sucessão geracional dos núcleos/grupos; o da relação entre o feminismo acadêmico e os movimentos sociais e grupos fora da universidade, sem esquecer sua contribuição para a formulação de políticas públicas; e o da sustentação da própria REDOR, entendendo-se que a rede fortalece cada núcleo/grupo.

Segundo Glória Rabay, na ocasião da fundação havia uma organização internacional, a Fundação Ford, financiando as ações da REDOR, que era um ONG e podia receber apoio financeiro. Atualmente, não há verba para infraestrutura nem secretaria, sendo responsabilidade do núcleo que sedia um encontro manter a rede até o próximo encontro. “A exigência cada vez maior de produtividade acadêmica também tem afastado a militância pois as docentes acabam privilegiando outras atividades. E há também disputas por poder e prestígio, apesar da REDOR se encontrar enfraquecida se compararmos a outras associações como a Anpocs, a Anpuh.”

Todas essas questões necessitam de reflexão no marco das relações de poder, seja dentro das IES, seja especificamente entre mulheres, por exemplo, entre feministas acadêmicas mais antigas e recém-chegadas, mais militantes e mais acadêmicas, e entre adeptas/os de correntes teóricas distintas, numa perspectiva de “integração de diversidades”, como ressalta Esmeraldo (2010, p. 94). Na Assembleia da REDOR realizada na 18º Encontro na UFRPE houve disputa quanto à sede do próximo encontro, por exemplo, que refletia essas diferenças, num momento que a rede, recém ressuscitada, necessitava criar consensos e se fortalecer.

Já na Assembleia de encerramento do 19º Encontro na UFS, novos grupos de jovens acadêmicas feministas se filiaram, e foi consensual a escolha da sede do próximo encontro, que será em Salvador, com organização conjunta da UNEB/Diadorim e da UFBA/NEIM. Num momento de retrocesso conservador no país e no mundo, certamente precisamos de consensos e união para avançar as lutas feministas.

Referências

- ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, J.; LOFLAND, L. (Eds.). **Handbook of ethnography**. Londres: Thousand Oaks & New Delhi: Sage, 2001.
- BALLARÍN, P. Mujeres en el laberinto de cristal universitario. In: I. de Torres (Coord.). **Miradas desde la perspectiva de género**. Madrid: Narcea, 2005, p. 183-194.

- BRASIL. Presidência da República. **Secretaria de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.
- BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em:< <http://www.spm.rs.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2012.
- CARVALHO, M. E. P. (2012).** Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR: do pessoal ao institucional. **Projeto de pesquisa.** Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA N° 32/2012, Processo: 404888/2012-7. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- CARVALHO, M. E. P.; MONTANE, A. Políticas de equidade de gênero na educação superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites. **Labrys** (Portuguese edition. Online), n. 22, 2012. Disponível em: < <http://www.labrys.net.br/labrys22/education/maria%20eulina.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2015.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** 2. ed. Tradução de Guy Reynoude. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CEPAL. **La hora de la igualdad:** brechas por cerrar, caminos por abrir. Brasilia: Naciones Unidas, 2010. Disponível em: <<http://www.ecac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/39710/P39710.xml&xsl=/pses33/tpl/p9f.xsl&base=/pses33/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- CLANDININ, J. (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry.** London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage, 2007.
- COOPER, J.; EDDY, P.; HART, J.; LESTER, J.; LUKAS, S.; EUDEY, B.; GAZER-RAYMO, J.; MADDEN, M. Improving gender equity in postsecondary education. In: S. S. KLEIN (General Editor). **Handbook for Achieving Gender Equity through Education**, 2nd ed. New York & London: Routledge, 2010, p. 631-653.
- COSTA, A. A. A. O feminismo brasileiro em tempos de Ditadura Militar. **Labrys, estudos feministas**, jan/dez 2009.
- COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. Teoria e práxis feministas na academia. Os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, ano 2, 2º semestre 1994, p. 387-400. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16171/14722>. Acesso em: 1 Dez. 2016. Também publicado em: Feminismos, vol. 2, n. 2, Maio-Ago. 2014, p. 31-39. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/140/113>. Acesso em: 1 Dez. 2016.
- DE PABLO, F. **Científicas y Tecnólogas:** Especies a proteger, 2006. Disponível em: http://www.amit-es.org/sites/default/files/pdf/publicaciones/fdepablo_06.pdf. Acesso em: 06 Jun. 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ESMERALDO, G. G. S. L. A formação em estudos de gênero, mulheres e feminismos: impasses, dificuldades e avanços. In: **SPM. Pensando gênero e ciências.** Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas – 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010, p. 91-101. Disponível: <<http://www.SPM.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2012.
- FERREIRA, M. M. Trajetórias de Estudos e Pesquisa em gênero no Norte e Nordeste: A REDOR e seus paradoxos. A REDOR e os estudos de gênero no Norte e Nordeste. In: _____.

Conhecimento Feminista e Relações de Gênero no Norte e Nordeste Brasileiro. São Luiz: Redor; NIEPEM, 2012, p. 19-31.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, vol. 15, n. 2, Florianópolis, mai-ago/2007, p. 291-308.

GARCÍA DE LEÓN, M.A.; GARCÍA DE CORTÁZAR, M. **As académicas (Profesorado universitario y género)**. Madrid: Instituto de la Mujer, 2001.

GLUCK, S.B.; PATAI, D. (Eds.). **Women's Words. The Feminist Practice of Oral History**. London & New York: Routledge, 1991.

HARDING, S. Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"? In: ALCOFF, L. & POTTER, E. (Eds). **Feminist Epistemologies**. London & New York: Routledge, 1993, p. 49- 82.

HUMM, M. **The Dictionary of Feminist Theory**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1989.

MONTANÉ, A.; CARVALHO, M. E. P. de. Diálogo sobre Género: Justicia, Equidad y Políticas de Igualdad en Educación Superior (Brasil y España). **Revista Lusófona de Educação**, 21, 2012, p. 97-120.

MONTANÉ, A.; SANCHEZ DE SERDIO, A. Sujeto a reforma: la transformación de la identidad docente en la educación superior. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, n. 4, 2011, p. 73 -88.

MONTANÉ, A.; VILAROYA, A. et al. **Marcos legales y políticas de igualdad de gênero en Iberoamérica**. Riaipe-UB, 2011. Disponível em: <<http://www.riaipe-alfa.eu/index.php/es/produtos/produtos/relatorios-de-genero>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

RABAY, G.; CARVALHO, M. E. P; SILVA, L.B. Feministas e Acadêmicas: O papel da REDOR no fortalecimento dos estudos feministas e de gênero na educação superior no Norte e Nordeste do Brasil. In MONTANÉ, A.; CARVALHO, M. E. P. **Mujeres y educación superior**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 163-188.

SARDENBERG, C. M. B. Para re-tecer a Rede: reflexões sobre a trajetória da REDOR. In: **1º Seminário Internacional "Enfoques Feministas e o Século XXI: Feminismo e Universidade na América Latina**. Salvador, Bahia: NEIM/UFBA, 2005.

SCHIENBINGER, L. O feminismo mudou a ciência? Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SPM. Pensando gênero e ciências. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas - 2009. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Presidência da República, 2010. Disponível: <<http://www.SPM.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2010/spm-nucleos-web.pdf>>. Acesso em: 20 Fev. 2012.

TAVARES, I. A participação feminina na pesquisa: presença das mulheres nas áreas do conhecimento. In RISTOFF, D. et al. **Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira**. Brasília-DF, 6-7/12/2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 31-62.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 20 Mar. 2012.

VENTURA FRANCH, A. Normativa sobre estudios de género y universidad. **Feminismo**/s. n. 12, Dic. 2008. p. 155-183.

A EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA FORMATIVA ENVOLTA NAS QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL SOB O OLHAR DA(OS) FORMADORA(ES)

Marcos Lopes de Souza³³
Adriana Maria de Abreu Barbosa³⁴
Marcos Salviano Bispo Queiroz³⁵

Resumo: Neste texto contamos e analisamos algumas cenas vivenciadas em um curso de formação docente sobre diversidade de gênero e sexual desenvolvido como extensão universitária em três momentos distintos (2009, 2010 e 2011). Com base no nosso olhar de formadora(es) de professora(es), trazemos situações que, de alguma forma, nos tocaram, perturbaram e desestabilizaram. São episódios de rejeição, censura e negação tanto do projeto quanto das temáticas discutidas; de impedimentos em escapar dos padrões normativos que, continuamente, aprisionam nossos pensamentos e atitudes e atingem a todas(os), inclusive a(os) própria(os) formadora(es), mas também houve cenas de abertura e ruptura em que algumas professoras se envolveram, foram tocadas de maneira singular, tiveram abertura e escuta, saindo de outra forma do processo formativo.

Primeiras palavras

Antes de iniciar nossa escrita gostaríamos de dedicar esse trabalho a uma das pessoas que contribuiu nas três turmas em que desenvolvemos o curso de extensão e que hoje não está mais entre nós:

Nanri, nosso amigo, obrigado por ter sido parte de nossas vidas e pelos ensinamentos compartilhados nos momentos em que estivemos juntos.

Saudades...

Este texto ousa narrar e discutir uma experiência formativa desenvolvida sob o formato de uma proposta extensionista tendo como temáticas norteadoras as questões de gênero e de diversidade sexual e como sujeitos envolvidos no processo, as/os docentes de escolas de educação básica e licenciandas/os de diferentes cursos de graduação. A escrita será feita sob a ótica da(os) três autora(es), professora(es) universitária(os) e proponentes do referido projeto. Iniciamos a escrita tentando responder a pergunta:

33 Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié-BA. Docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) da UESB. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades da UESB. Email: markuslopesouza@gmail.com.

34 Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB, campus de Jequié-BA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GETED (Grupo de Estudos em Teorias do Discurso). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) da UESB. Email: amabarbosa@yahoo.com.br.

35 Professor Assistente do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB, campus de Jequié-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades da UESB. Email: farami@uol.com.br.

Por que elaborar e desenvolver um projeto de formação docente sobre gênero e diversidade sexual?

São vários os motivos que nos levaram a propor e desenvolver este espaço de formação docente. O primeiro deles pautou-se em elementos descritos por diferentes estudos e pesquisas, no caso, *a ausência de espaços formativos que enfocassem essa temática* durante a trajetória acadêmica e profissional de educadoras(es) nos diferentes níveis da educação brasileira (SILVA; MEGID NETO, 2006; ALTMANN, 2013). Ou seja, geralmente, as questões de gênero e de diversidade sexual são negligenciadas durante a educação básica e na formação inicial e continuada de várias/os profissionais da educação. Perante isso e somado a outros fatores, o ensino da sexualidade na escola tem sido considerado por muitos/as professores/as como algo difícil e desconfortante.

Em se tratando da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié-BA, instituição em que foi desenvolvida esta proposta, dos cursos de graduação na área de formação docente (Pedagogia, Biologia, Química, Matemática, Letras, Educação Física, Dança e Teatro), apenas o de Pedagogia apresenta um componente curricular obrigatório (Educação para Sexualidade) que trata da sexualidade, contudo, a ênfase recai sobre as questões da dimensão biológica e da psicanálise, não adentrando o campo da diversidade de gênero e sexual e dos estudos pós-críticos. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apresenta esta mesma disciplina, mas como optativa. Nos demais cursos não há espaços específicos nos currículos que discutem gênero e sexualidade. Além do que, no período em que o projeto foi elaborado (2009) a UESB não apresentava ações relacionadas à comunidade LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros).

Outro aspecto que contribuiu para a proposição desse espaço formativo foi uma *demandas por parte de educadoras(es) das escolas de educação básica do município de Jequié que ministram uma disciplina do núcleo diversificado dos anos finais do ensino fundamental intitulada Educação para Sexualidade*. Este componente curricular foi indicado como matéria para as escolas municipais de Jequié desde o ano de 2005 e é oferecido para estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Durante um encontro municipal em 2007 com docentes que ministram a disciplina e a Secretaria Municipal de Educação e com a participação do autor e da co-autora deste artigo, houve uma solicitação para que a universidade oferecesse um curso de formação continuada que abordasse as questões da sexualidade. Dessa forma, essa solicitação nos motivou para que em 2009 pudéssemos ter a primeira turma do referido curso.

A terceira razão que nos levou a promover o curso foi o *alto índice de assassinatos de mulheres e de pessoas da comunidade LGBT e o descaso do poder público e das instâncias sociais em relação a esses crimes*. Segundo Bandeira (2009), a violência contra as mulheres é um instrumento de controle viril sobre os corpos delas ocorrendo de diferentes maneiras: agressões e torturas; assédio e abuso sexual; privação da liberdade; abortamento; mutilações etc. Esses crimes contra as mulheres ainda são invisibilizados socialmente e têm sido justificados pelos homens por meio de argumentos (matou

porque a amava demais; para preservá-la da censura alheia ou para defender sua honra), os quais reforçam as relações hierárquicas, ou seja, de domínio e possessão do homem sobre a mulher. Sobre os crimes de ódio contra LGBT conforme dados do Grupo Gay da Bahia, o Brasil é um dos países do mundo onde mais se matam a população LGBT atingindo, especialmente, travestis e transexuais. Na maioria das vezes, os assassinos utilizam-se da vulnerabilidade desse grupo para torturá-los/as antes de exterminá-los/as. Além disso, os criminosos são poucas vezes identificados e aqueles detidos e julgados são, geralmente, beneficiados com penas leves ou injustamente absolvidos alegando legítima defesa da honra (MOTT, 2006).

O quarto motivo para a elaboração e o desenvolvimento da proposta foi o *silenciamento dado às questões sobre a construção das diferenças em relação às múltiplas expressões de gênero e de sexualidade e a violência contra as mulheres e a comunidade LGBT nos espaços que se intentam em discutir sobre gênero e sexualidade* (LOURO, 2000; DINIS, 2011). Geralmente, no contexto escolar, seja na educação básica ou superior, os debates sobre gênero e sexualidade se afirmaram com base em uma dimensão biológica pensada em uma visão essencialista, ou seja, na existência de algo inato, intrínseco e predestinado sobre o qual a cultura atuaria. Como exemplos, normalizaram-se duas possibilidades de sexo: ou se é homem ou se é mulher, definindo como anomalia o que escapava disso; entendem-se os corpos nomeados femininos como oposição aos ditos masculinos evidenciando uma dicotomia e reiterando um binarismo; defendem-se a presença de pênis ou de vulva como vinculadas a determinadas formas de desejo afetivo e sexual e reiteram-se o modelo de relação sexual entre homem e mulher com fins procriativos. Dessa forma, as ciências biológicas, médicas e *psi* constroem normas e prescrições em relação à sexualidade poucas vezes questionadas e desconstruídas (FURLANI, 2003; MEYER; SOARES, 2004).

Após apresentar brevemente os intuitos que nos encaminharam para o desenvolvimento desta proposta, relataremos uma descrição do projeto e um retrato geral de três turmas ofertadas.

Apresentando a proposta formativa e o perfil geral do público participante

O projeto de formação docente na época intitulado “Formação de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e sexuais” foi desenvolvido como ação extensionista e aprovado com financiamento em editais de extensão internos da UESB nos anos de 2009, 2010 e 2011. O objetivo geral do projeto era contribuir para a formação docente em torno das questões de gênero e de diversidade sexual e que pudesse reverberar em práticas educativas que promovessem o enfrentamento ao preconceito e discriminação por gênero e orientação sexual. A carga horária do curso era de 200 horas e os encontros ocorriam aos finais de semana, mormente, nas sextas-feiras e aos sábados.

As principais questões trabalhadas no projeto foram: conceituações de gênero; feminilidades e masculinidades; transgeneridade; diversidade sexual; heteronormatividade;

homossexualidades e bissexualidades; discursos religiosos e sexualidade; preconceito e violência de gênero e sexual no Brasil; violência contra a comunidade LGBT; direitos humanos com ênfase para os grupos minoritários e sexism, lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia nas escolas.

Para o debate sobre essas temáticas foram utilizadas diferentes estratégias tais como: exibição e discussão de longas-metragens e curtas-metragens (como por exemplo, Mulheres perfeitas, Transamérica; O Padre e Pra que time ele joga?); leitura e análise de artigos e textos científicos, de divulgação científica e também de contos (Faca sem ponta, galinha sem pé, Obscenidades para uma dona-de-casa) e exposição de convidadas(os) dentre pesquisadoras(es) da área de gênero e sexualidade, militantes do movimento LGBT e também a delegada da Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM) de Jequié-BA. Ressalta-se que essas propostas metodológicas variaram nas turmas, inclusive os materiais utilizados.

Durante o processo formativo também foi proposto que as/os participantes elaborassem e desenvolvessem uma intervenção nas escolas em que lecionavam a fim de vivenciar algumas situações de ensino dessas temáticas. Para que houvesse uma maior adesão do grupo e menos insegurança foi proposto que o trabalho fosse feito em grupo de até 3 pessoas. Nas três turmas as/os professoras/es e licenciandas/os produziram ações educativas em escolas e, ao final do curso, todas/os relataram e analisaram a experiência realizada.

Sobre a participação no curso, nos três anos tivemos, ao todo, 272 inscrições, entretanto, 139 concluíram, ou seja, 51%, uma evasão expressiva. Das 139, apenas 9 eram homens, reiterando a docência como uma área com maior adesão das mulheres, sobretudo quando diz respeito às questões de gênero e de sexualidade, campo este que muitos homens rejeitam. Outros estudos (BORGES; MEYER, 2008; ROHDEN, 2009) também se depararam com a participação expressiva das mulheres.

Do total de participantes, 74 (53%) atuavam como professoras/es. Essas/es eram formadas/os em diferentes áreas como Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras, História e Matemática. Havia algumas professoras que trabalhavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, já as/os demais lecionavam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em disciplinas como Ciências, Biologia, Geografia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Inglês, Artes, Filosofia, Informática, Sociologia e Física. Nas três turmas, nove professoras ministravam a disciplina Educação para Sexualidade presente nas escolas municipais de Jequié. Houve pouco envolvimento da gestão escolar, pois nas três turmas participaram duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora e um diretor.

Também constatamos que a maioria das/os docentes e licenciandas/os que participou do curso nesses três anos (104 - 75%) residia em Jequié e os demais eram de outros treze municípios evidenciando que o curso não atingiu apenas pessoas da localidade.

Com essa síntese da proposta e das pessoas que se envolveram na formação, partiremos para expressar nossas impressões, devaneios, sensações produzidas nesta experiência formativa enquanto professora(es) que pesquisamos e ensinamos questões envolvendo gênero e diversidade sexual e lidamos com tudo isso para além do campo profissional.

As inquietações, dissabores e prazeres provocadas na(os) formadora(es) ao longo do percurso de uma proposta formativa

Para trazermos à tona as situações que nos tocaram e nos desequilibraram optamos por apresentar algumas das cenas ou episódios do curso a fim de analisarmos e pensarmos em nosso papel enquanto formadora(es) de professora(es).

A **primeira cena** ocorreu na segunda turma do curso (2010) em que uma das professoras participantes logo no segundo encontro comentou que estava tendo problemas em sua casa, pois seu marido havia visto o panfleto do curso e a questionou o porquê dela estar participando de um projeto que falava sobre gays e lésbicas e o que ela pretendia aprender no curso? Inclusive ele não queria mais que ela fosse para as aulas. Passados alguns encontros, ela não apareceu mais. Essa situação nos inquietou por dois motivos.

Primeiramente analisamos que a professora não questionou o seu marido, trazendo outros argumentos para convencê-lo de que estava equivocado. Ao final, ela submeteu-se aos olhares dele e, de alguma forma, deixou, em segundo plano, os seus anseios. Isso nos possibilita pensar como nós também somos capturados por discursos que marginalizam o trabalho com a diversidade de gênero e sexual e que, às vezes, acabamos por ceder às pressões. No caso em questão a voz do marido falou mais alto e ela, na condição de esposa e de mulher, não resistiu. Aqui também nos chama a atenção que o processo de submissão das mulheres aos desejos/vontades dos homens atinge a todas e todos independentemente de classe, nível de escolaridade, profissão, etnia etc., ou seja, as professoras também são, muitas vezes, alvejadas. Essa recusa por parte de familiares, em especial, do companheiro das professoras também é observada em outras ações similares a esta, como foi evidenciado por Nardi e Quartiero (2012) ao analisarem as ações formativas de um projeto realizado por uma Organização Governamental LGBT em Porto Alegre-RS. Nesse artigo, as professoras que apontaram essa problemática também não concluíram o curso.

O segundo aspecto se refere ao debate sobre os conhecimentos trabalhados na proposta serem vistos, muitas vezes, como irrelevantes, desnecessários ou não condizentes com a docência ou universidade. Isso nos remeteu ao **segundo episódio** também ocorrido com esta turma em que uma estudante e seu colega (ambos participantes do curso) foram interpelados, em um momento fora do curso, por uma professora da universidade sobre o motivo de participarem de um curso como este que tratava sobre LGBT, pois ela não via nenhuma relevância no referido trabalho. Apesar da censura de uma professora da universidade, supostamente nossa colega de trabalho, a licencianda e seu amigo

permaneceram no projeto até o fim. Nós questionamos: o que tanto incomodou a professora? Por que insistiu para que ela e ele desistissem?

Entendemos que discutir sobre gênero e sexualidade, sobretudo em se tratando de vertentes feministas e pós-estruturalistas que procuram por em xeque os processos normatizadores e normalizadores trata-se de enfrentar aqueles e aquelas que pretendem manter as lógicas dos enquadramentos, da naturalização e da fixidez dos sexos/gêneros/sexualidades.

Uma **terceira cena** interessante e que ainda diz respeito a essas retaliações sucedeu-se na primeira turma (2009), na qual a participante narrou que uma professora de sua escola estava criticando a ela e sua colega por se integrarem em um curso sobre gênero e diversidade sexual. Segundo ela, um deles inclusive falou que se estivesse no curso não participaria porque teria de chamar os convidados ou palestrantes de ela e não de ele. Na pesquisa feita por Borges e Meyer (2008) algumas docentes participantes de um curso sobre gênero e sexualidade também foram discriminadas por colegas de trabalho por estarem em um curso desta natureza, inclusive foram questionadas sobre sua sexualidade.

Percebemos que estamos diante de um desafio muito grande e não são poucas as formas de nos controlar e silenciar, uma delas é convencendo as(os) profissionais e também a própria universidade de que nosso trabalho (envolvendo ensino, pesquisa e extensão) é menos importante por não se tratar de uma pesquisa científica, interessar a nós mesmos (mulheres e a comunidade LGBT) ou então buscando “desqualificar” nossos estudos aos nomeá-los como militância, o que para nós não é negativo ou muito menos “contaminação” como dizem alguns/algumas. Louro (2007) relata o quão nossas pesquisas são marcadas pelas nossas intencionalidades, não havendo nada de desinteressado nelas.

Já há algumas décadas, grupos organizados e intelectuais vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Novas questões vêm sendo colocadas a partir das experiências e das histórias dos grupos considerados “minoritários”; áreas e temáticas vistas, até alguns anos atrás, como pouco “dignas” ocupam agora o espaço e o tempo da academia e passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa (LOURO, 2007, p. 211-212).

Entretanto, a autora ressalta o perigo de não nos tornarmos panfletários tentando buscar, portanto, o equilíbrio entre o posicionamento político e a militância. São enfrentamentos que nos perseguem continuamente.

O **quarto episódio** se deu na segunda turma (2010), na qual uma das professoras relatou que quando criança adorava brincar com os irmãos. Era chamada de Joãozinho. Segundo ela, era muito moleca, nas suas palavras, era “moleca macho” e jogava muito bem bola, tanto que era tachada de homenzinho. Ela deixou de jogar por causa do preconceito

das pessoas. Muita gente já disse para ela voltar para o futebol. Segundo ela gosta de futebol e adora homens que também gostem.

Em nossa perspectiva, a produção dos sexos, dos gêneros e das sexualidades se consolidou em uma perspectiva binária e de complementaridade regulando os corpos, fixando-os, estabilizando-os e normalizando-os de tal forma que ao escaparmos, somos questionadas/os e nomeadas/os como ilegítimas/os ou invertidas/os. No episódio acima há uma regulação e controle sobre a menina em que se espera a “feminilidade”, entretanto, ao recusar manter-se na norma e ao transgredi-la, é vista como uma garota que não é “totalmente feminina”, se aproximando do “ser garoto”, por isso, ela é nomeada de “Joãozinho”, de “moleca macho” ou “homenzinho”. A principal marca que a exclui do que é entendido como feminilidade, nesse caso, é o fato dela gostar de jogar futebol, esporte esse que se constituiu e se alicerçou como do “homem” ou do “masculino”, sendo recente os movimentos de ruptura deste pensamento, o que por sua vez, ainda tem gerado estereótipos em relação às jogadoras de futebol. Corroborando com as ideias de Butler (2014), as questões de gênero estão para além da dicotomia naturalizada de feminilidade e masculinidade e, talvez, o caminho seja romper com esse binarismo, desnaturalizando-o, desconstruindo-o e pluralizando os gêneros.

O **quinto episódio** intercorreu na segunda turma (2010) em uma atividade na qual as/os docentes analisavam algumas imagens, entre elas, retratos da Parada do Orgulho LGBT de São Paulo. Uma das professoras relatou que a imagem do casal gay de mãos dadas se beijando lhe fez lembrar de uma situação que aconteceu em uma de suas férias em Porto Seguro-BA. Ela relatou que estava na praia e na frente dela tinha um casal de homens se beijando e trocando carinhos, sendo que ela se sentiu constrangida e procurou “livrar” (nos dizeres dela) seu filho que era criança da situação, mudando ele de lugar.

Essa passagem ocorrida no curso nos incita a debater o quanto a heterossexualidade foi e continua sendo construída como sendo a norma de tal maneira que se torna implícita, enquanto as demais expressões da sexualidade são vistas como destoantes. Segundo Foucault (1988), o homossexual foi produzido enquanto sujeito ao final do século XIX e, antes disso, a então chamada sodomia era vista como pecado grave, aquele contra a natureza, que infringia os decretos sagrados e a justiça penal. Com a explosão discursiva advinda, em especial, dos discursos da ciência *psi* e da medicina, a homossexualidade passa a ser vista como uma perversão sexual, uma patologia, uma sexualidade periférica. É recente a despatologização da homossexualidade, entretanto, o gay e a lésbica ainda são entendidos como “anormais” ou indesejáveis, enquanto a heterossexualidade permanece sendo intocável, naturalizada e superior (MISKOLCI, 2009). Esse dispositivo heteronormativo provoca olhares e sensações de rejeição a “outros” desejos e expressões como aconteceu no episódio narrado, de tal forma, que se busca cercar as pessoas, especialmente, as crianças de qualquer tipo de contato com vivências da sexualidade que não a heterossexualidade.

A **sexta cena** ocorreu no último encontro da terceira turma (2011) em que uma professora comentou que quando chegou ao curso de extensão não sabia ao certo se ia conseguir

ficar ou não. Várias vezes ela teve o desejo de não retornar mais porque as discussões sobre sexualidade e prazer mexiam muito com ela, contudo resistiu e permaneceu e disse que não se arrependeu de ter chegado até o fim. Ressaltou que apresentava muitos preconceitos e não sabia se os ressolveria, mas conseguiu repensar uma situação discriminatória que teve com um professor gay, seu colega do curso de graduação. Segundo ela, quando iniciou o curso não conseguia chegar perto dele e várias vezes deixou de sentar ao seu lado por conta da sua sexualidade. Hoje ela estava outra pessoa, embora ainda tivesse de aprender mais.

Essas duas últimas passagens (5º e 6º) nos mostram a complexidade envolta no trabalho que se envereda em debater sobre a diversidade sexual e de gênero e tem como propósito desestabilizar os processos de construção das diferenças. As duas cenas nos estremecem por perceber a aversão, menosprezo e, algumas vezes, o ódio construído em relação às expressões de gênero e sexuais marginais ou “ex-cêntricas”. Contudo, no segundo caso, foi notável perceber o percurso singular da professora na trajetória formativa do curso em que passou a operar de outra maneira com as suas ideias e atitudes excluidentes.

Lidar com nossos próprios preconceitos não é uma tarefa fácil, pois há uma disseminação na sociedade do que é politicamente correto e com isso, muitas vezes, não procuramos nos rever. O fato de o projeto ter contribuído para que algumas pessoas repensassem em seus prejulgamentos e desconstruíssem algumas padronizações superou nossas expectativas. Essas mudanças no processo de subjetivação também foram potencializadas em outro curso de formação de profissionais realizado à distância sobre as temáticas gênero, sexualidade e raça/etnia e relatado por Rohden (2009). Inclusive, neste trabalho, as/os docentes após o envolvimento no curso passaram a se preocupar mais com situações de racismo, sexismo e homofobia que se expressavam na escola.

O **sétimo episódio** sucedeu-se na primeira turma (2009) em uma ocasião em que se discutia sobre a escola. Uma das professoras relatou morar e trabalhar em um distrito e ressaltou que lá é muito complicado porque, segundo ela, há muitos valores tradicionais e qualquer coisa que os familiares não gostem, eles vão para a escola e questionam. Ela ressaltou que dois estudantes identificados como pertencentes à religião Testemunhas de Jeová não foram às aulas de Educação para Sexualidade quando ela trabalhou com a homossexualidade. Segundo a educadora, como a comunidade é muito ligada às questões de cunho religioso, as pessoas avaliam e fazem expressões negativas. Ela também alegou sobre dois colegas que não aceitam as discussões, um deles é missionário e o outro muito machista. Diante disso, ela disse não saber até onde poderia ir com seu trabalho.

Borges e Meyer (2008) analisaram um curso de diversidade de gênero e sexual em que as professoras foram repreendidas por colegas da escola, inclusive pela direção, as quais argumentaram que esse trabalho estimularia nas(os) discentes uma sexualidade desviante. Sobre a tensão entre escola e família, observamos que há um discurso reiterado continuamente por parte do corpo docente sobre a interferência das famílias nos conhecimentos trabalhados pela escola, sobretudo quando se tratam de questões envolvendo gênero e sexualidade. Entendemos que o problema não é a família se envolver com a escola,

mesmo porque esse sempre foi um desejo de muitas/os docentes, o impasse é o fato de os familiares, geralmente, censurarem a escola gerando medo e receio por parte do corpo docente e inviabilizando uma construção dialógica. Nas palavras de Rohden (2009, p. 172): “[...] parece que a tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação”.

A **oitava cena** desenrolou-se também na primeira turma (2009) e relacionou-se à história de um garoto que incomodava muito as professoras na escola, inclusive as próprias cursistas. Nos dizeres delas, ele “soltava a franga” demais. Tinha colegas delas que se irritavam com ele. Segundo as docentes, elas não gostavam de estigmatizar, mas havia momentos que ele incomodava muito e elas pediram para ele se “exaltar menos”. Elas contaram que quando houve uma viagem da escola para participar de um evento de artes, elas o mandaram cortar o cabelo senão ele não viajaria. Para as professoras, tem coisas que elas encaram como “feio” e que fazer isso seria uma forma de protegê-lo da discriminação.

Essa repugnância ao gay que nas palavras de muitas/os “exagera” ou se “expõe” demais ou é visto como muito “afetado” volta e meia apareceu em diferentes momentos nas três turmas, uma questão a ser desestabilizada, pois gera outras normatizações e despreza quem desafia. Foucault (1988) nos relata que a partir do século XVIII houve uma explosão discursiva sobre o sexo e um desses discursos se refere às várias formas de interdição, entre elas a busca de uma determinada discrição para algumas pessoas e não para outras, como foi o caso relatado. Busca-se com isso investir em um determinada performance de homossexual que esteja nos padrões do homem heterossexual hegemônico, ou seja, que seja discreto e não “dê na pinta”, buscando inúmeras maneiras de “disfarçar” suas expressões e desejos sexuais. Houve falas no curso, por exemplo, que justificavam a violência contra LGBT por elas/eles se exporem demais, ideia essa, em nossa opinião, a ser combatida.

O **nono episódio** se deu na segunda turma (2010) durante os momentos de discussão sobre situações vivenciadas na escola. Uma professora mencionou que quando trabalhou em uma creche de educação infantil, elas resolveram fazer uma dramatização e aí os meninos se vestiram como besouros e as meninas como borboletas. Contudo, havia um garoto que viu as meninas maquiadas e queria ir de borboleta rosa. A mãe dele não autorizou aí ele foi como besouro. Ele ficou chateado, contou a professora. Quando relatava, ela se questionava o quanto agiu sem pensar na vontade/desejo do seu estudante.

As instituições escolares, em especial, aquelas que se dedicam à educação infantil como creches e pré-escolas têm se deparado com várias situações como a trazida por uma das professoras do curso. Essa cena nos convida a perturbar e desestabilizar o entendimento da escola como instituição reguladora dos corpos, gêneros e das sexualidades e pensar em outras possibilidades, aspecto esse já apontado por Foucault (1988) quando afirma o processo de controle da sexualidade das crianças pelos familiares, pedagogos e médicos desde o século XVIII. No episódio descrito vemos como a vigilância sob a construção da masculinidade nos meninos é intensa, buscando formas de impedir qualquer fuga aos padrões normativos. Cenas como essas também foram discutidas por Duque (2014) ao trazer depoimentos de

professoras nos cursos de formação docente por ele ministrados. Relatos de meninos que gostavam de brincar com bonecas e panelinhas apareceram em alguns momentos, sendo que em algumas escolas, as professoras possibilitaram essa vivência embora, algumas vezes, os familiares questionassem e não aceitassem. Essa tensão entre transgressão e regulação sobre os corpos, gêneros e sexualidades tem se manifestado em muitas escolas de educação infantil, o que precisamos talvez, seja encará-la de frente.

A **décima cena** sucedeu-se na primeira turma (2009) e ocorreu durante a exposição de militantes do movimento LGBT. Uma das professoras relatou que passou por um conflito com seu filho de 17 anos. A mãe da docente chegou desesperada e disse que o neto tinha lhe pedido duas cuecas rosas. Ela ficou sem ação e falou para a filha conversar com o neto. A avó ficou muito nervosa e disse com essas palavras: “Se o neto dela fosse bicha preferia morrer, ir para o caixão”. A professora disse não ter nada contra ser gay. Além dessa situação, segundo ela, o filho tinha largado da namorada e ela resolveu perguntar se ele, por acaso, não gostava de mulher. Ele ficou o dia todo triste. Ela nos questionou se o filho dela estava em conflito e se ele era ou não gay?

O pensamento da mãe de uma das nossas cursistas em relação ao seu neto nos mobiliza a problematizar os investimentos contínuos feitos pelos padrões normativos para a produção de um homem que seja heterossexual, o qual é regulado para que assuma essa sexualidade e, portanto, qualquer marca que possa sugerir um “desvio” é, imediatamente, contestada para que ele não fuja da “normalidade”, neste caso, o fato de desejar uma cueca rosa e terminar o namoro com uma garota. Como trazido por Butler (2000) há uma ordem compulsória esperada em relação ao sexo, gênero e sexualidade de tal maneira que um determinado sexo leve a um determinado gênero e, por sua vez, a um desejo heterossexual. Essa suposta “coerência” é reiterada para que não haja fugas, todavia, não há garantias nenhuma de que essa sequência seja cumprida e, portanto, as resistências e os escapes acontecem. O que nos balança nesse episódio é esse medo tão avassalador de que o garoto não siga as normas e, portanto, cruze as fronteiras, promova as transgressões e assuma, nos dizeres de Butler (2000), a condição de abjeto, de estar num lugar socialmente “inabitável”, não gozando, portanto, do *status* de sujeito.

O **décimo primeiro episódio** aconteceu na primeira turma (2009), em um dos últimos encontros, em que uma professora relatou que havia desquitado do seu marido há muitos anos e, na época, pensava que ao se casar só a morte separava. Ela disse que ninguém lhe ajudou, ia do trabalho para casa e da casa para o trabalho, pois se saísse falariam que estava com outro homem. Ela disse que viveu essa fase, se fechou, sofreu muito. De lá para cá nunca mais tinha se permitido sair para se divertir seja sozinha ou com amigos/amigas alegando que a cobrança da sociedade era muito grande e ela, por ser uma mulher divorciada, acreditava que não deveria sair, por exemplo, para ir a um bar seja para curtir ou mesmo para namorar. A religião era contra ela, reprimia até a roupa, além disso, não conseguia sair da pressão familiar. Ela desabafou o quanto a vivência no curso lhe permitiu revisitar esse seu pensamento e suas ações e que ela se sentia mais liberta.

A **décima segunda cena** decorre-se com um dos licenciandos que participou do curso no ano de 2009, inclusive o mesmo que foi pressionado pela professora para desistir do projeto. Encontrando com este discente em tempos depois ele afirmou para um de nós (autor do artigo) que o seu envolvimento no curso foi muito proveitoso e que lhe permitiu se aceitar como gay, ser mais feliz, dando lhe mais confiança em si mesmo e coragem para lidar com os processos discriminatórios ainda presentes socialmente.

Para nós, esses dois últimos momentos (11º e 12º) foram muito prazerosos não porque nós quiséssemos direcionar a vida das(os) cursistas para determinados lugares, mas pelo espaço formativo do projeto ter provocado essas pessoas para que pensassem sobre as histórias de suas vidas. Isso também nos inquietou de outro lado, pois nos mostrou que, às vezes, a preocupação de muitas/os formadoras/es é com o depois, a sala de aula, as práticas pedagógicas, sendo que há questões nossas, de cada uma/um, mais internas que pulsam mais naquele momento do que o processo de ensino e aprendizagem e que, muitas vezes, negligenciamos.

Focalizando para esta questão do assumir-se, Sedgwick (2007) fala sobre a contraditoriedade e ambiguidade do armário e o quanto este se afirmou como um dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas e, ao mesmo tempo, possibilitou com que a heterossexualidades e mantivesse na visibilidade e no lugar privilegiado. De um lado, o “sair do armário” ainda espanta, pois o esperado é que gays e lésbicas permanecem no segredo, escondendo-se e de outro há questionamentos quando se permanece nele, pois o “estar no armário” pode também transparecer ocultamento ou falseamento. Para Sedgwick (2007), o armário é uma peculiaridade do pensamento homofóbico e tornou-se uma das formas de opressão às pessoas homossexuais no século XX. O “sair do armário” ainda é uma das bandeiras do movimento LGBT no Brasil e no mundo alegando que o assumir-se é uma posição política de reivindicação de direitos da chamada “minoria sexual”.

O **décimo terceiro episódio** não ocorreu nos encontros em si, mas nos momentos de diálogo com as/o estudantes bolsistas do projeto. As/o bolsistas são selecionadas/o entre estudantes dos cursos da universidade para auxiliar a coordenação e recebem uma bolsa mensal. Em 2009 tivemos uma bolsista do curso de Licenciatura em Matemática, em 2010 um bolsista do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e em 2011 uma de Fisioterapia. A primeira bolsista nos contou em um desses momentos que seus colegas de turma não entendiam o porquê de ela ser bolsista de um curso que trabalhava com gênero e sexualidade se ela não era lésbica. O bolsista da segunda turma foi muito indagado pelos seus colegas de turma e até pelas participantes do curso se ele era ou não gay.

Nesta última cena, o que nos sensibilizou foi que mesmo com os encalços, ambos resistiram e continuaram até o final e nos ensinaram a relevância do enfrentamento mesmo com os olhares controladores. Também trouxemos essa situação para problematizar o quanto o assumir trabalhos envolvendo as discussões sobre gênero e diversidade sexual gera nas pessoas, em geral, um policiamento e uma inquietação em relação aos

reconhecimentos/identificações de quem desenvolve o trabalho, inclusive dos seus prazeres sexuais. Por que a/o profissional que estuda gênero e sexualidade é perseguido por essas inquietudes? Por que tanta curiosidade das pessoas em saber como nos identificamos, por quem temos desejos sexuais e, algumas vezes, com quem dormimos?

Deixando rastros, mas não fechando os caminhos...

Pensar e desenvolver uma proposta formativa como a descrita e analisada neste artigo foi uma tarefa árdua, pois tivemos de lidar com muitos entraves que se manifestaram por meio de olhares, expressões, falas e até atitudes, sem contar a nossa própria insegurança em propor algo que para a nossa universidade e também para a cidade de Jequié era muito ousado. Contudo, as várias cenas que nos tocaram durante as três turmas do curso nos permitiram debater sobre as questões de diversidade de gênero e sexual que atravessam as escolas, mas por serem tão pulsantes invadem tantos outros espaços. Em outras palavras, falar sobre gênero e sexualidade é adentrar nessa arena onde tudo pode acontecer, inclusive não acontecer nada.

Entendemos que a vivência nesses espaços de formação docente nos atinge de maneiras diferentes, algumas pessoas são desestabilizadas, outras nem tanto, algumas se envolvem e outras são envolvidas, enfim nos toca de forma singular e plural e, muitas vezes, saímos incompletos. Corroborando com Larrosa (2014), apostamos em espaços formativos que nos provoquem enquanto sujeitos, nos tirem do lugar tranquilo e, muitas vezes, confortável em que permanecemos e lidamos com a docência, enfim que nos exponham aos riscos e nos estimulem a aventurarmos.

Referências

- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latino americana**, n. 13, p. 69-82, abr., 2013.
- BANDEIRA, L. Três décadas de resistência feminina contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago., 2009.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar., 2008.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 151-165.
- BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.
- DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é sinal de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr, 2011.
- DUQUE, T. "Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!": gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 653-664, set./dez., 2014.

- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 67-82.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-35.
- 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. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MISKOLCI, R. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de um analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- MOTT, L. Homo-afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, maio/set., 2006.
- NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latino americana**, n. 11, p. 59-87, ago., 2012
- ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p.157-174, jan./abr., 2009.
- SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, jan./jun., 2007.
- SILVA, R. C. P. MEGID NETO, J. Formação de professores e educadores para abordagem de educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Revista Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

REGIME DE VERDADES E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS GENERIFICADOS NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA RELIGIOSA

Cristiano José de Oliveira³⁶
Lívia de Rezende Cardoso³⁷

Resumo: Nesse artigo, argumentamos que, no currículo de uma escola religiosa, a partir de regime de verdades sobre diferenças sexuais definido pelos cruzamentos discursivos entre biologia e religião, meninos e meninas são separados/as, classificados/as e produzidos/as com determinados comportamentos, promovendo-se hierarquias entre sujeitos generificados. A pesquisa de campo que dá subsídio a este texto foi realizada em uma escola do interior de Sergipe fundada em meados do século XX, de cunho religioso católico. Nela, buscou-se pelas narrativas de docentes acerca de episódios que ocorreram e ocorrem na escola. Para desenvolver tal argumentação, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, discutimos o que é construído como sendo pertencente ao universo de cada gênero justificado por enunciações de diferenças biológicas entre os corpos. Na segunda parte, evidenciamos o exercício de poder que rege essas diferenciações, ao promover hierarquias e desigualdades entre gêneros. Por fim, tecemos algumas considerações acerca da pesquisa e da formação docente e discente em gênero.

Introdução

Para a construção do presente artigo referente às relações de gênero em uma escola religiosa, utilizamos as seguintes categorias: gênero, currículo e subjetividade. Para a categoria de gênero, trazemos o conceito de Butler (2010, p.24) cuja ideia relaciona-se com “os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado”. Os quais se revelam nos corpos determinado pela cultura. Dessa forma, entendemos gênero como uma construção cultural que pauta a forma como nos vemos e nos constituímos (LOURO, 1997) e que o currículo escolar interfere na formação do estudante como organização de subjetividade.

O currículo é visto aqui como uma forma de regulação e de disciplinar o indivíduo. Nesse sentido, Paraíso (2006, p. 97) entende “currículo como um artefato que diz como sujeitos podem ser como devem proceder e o que devem tornar-se”. Nesse contexto, é que, as práticas de subjetivação efetivam-se. A subjetividades consiste em “todos os processos e as práticas heterogêneas por meio das quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (PARAISO, 2006, p.101).

A pesquisa de campo foi realizada em escola do interior de Sergipe, implantada por padres em meados do século passado e que tem na direção freiras. Por meio de entrevistas

³⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: cristianj_35@hotmail.com

³⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação, campus Prof. Alberto Carvalho, da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Científica (GEPEC/UFS) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC/UFMG). E-mail: livinha.bio@gmail.com

com doze professores do Ensino Fundamental, foi possível conhecer o funcionamento das relações de gênero e os discursos que permeiam o currículo e suas práticas. A partir desse material, procedemos com a análise do discurso foucaultiano que, por sua vez, se define como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p. 133).

Nesse artigo, desenvolvemos o argumento de que, a partir de um regime de verdades sobre as diferenças sexuais definido pelos cruzamentos discursivos entre biologia e religião, meninos e meninas são separados/as, classificados/as e produzidos/as com comportamentos específicos, promovendo-se hierarquias entre *sujeitos generificados*. Para desenvolver tal argumentação, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, discutimos o que é construído como sendo pertencente ao universo de cada gênero justificado por enunciações de diferenças biológicas entre os corpos. Na segunda, evidenciamos o exercício de poder que rege essas diferenciações, ao promover desigualdades entre gêneros. Por fim, tecemos algumas considerações acerca da pesquisa e da formação docente e discente em gênero.

Esportes, vestimentas e cores: coisas de menino e coisas de menina

Comumente, vemos as demarcações dos gêneros masculino e feminino circularem através das normalizações na família, na igreja, nas comunidades e nos diversos grupos sociais. Certamente, “essas representações binárias e dicotômicas do ser homem e do ser mulher, ensinadas cotidianamente na escola, são vistas como inatas, instintivas, imutáveis e permeadas por relações de poder” (SOUZA, 2013, p. 2). No currículo analisado, proliferam situações em que meninos e meninas são demarcados/as. Existe um forte discurso, por exemplo, de que o esporte é uma atividade predominantemente masculina ou que existem esportes de meninos e de meninas. Isso acontece com o futebol, por exemplo. Como diz o professor de educação física, “*porque culturalmente quem gosta de jogar futebol é menino não são as meninas*”. Reiterar constantemente esse discurso propaga, dissemina e produz preconceitos e discriminações. Tendo em vista a importância na construção das subjetividades, é importantíssimo que os/as professore/as proporcionem atividades que ofereçam condições aos/as alunos/as de superarem as fixas relações de gênero e não o contrário, como geralmente acontece com o esporte.

Certamente, esse modo de subjetivação chega até os/as alunos/as como discurso de verdade e aqui nos colocamos a entender a “verdade” não como o “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 13). Portanto, não nos interessa quem diz a verdade ou qual a verdade é de fato mais verdadeira, mas quem exerce poder para divulga-la (FOUCAULT, 2007) seja na escola ou em qualquer outro espaço social onde se priorize dizer aquilo que é correto, tal qual relata o professor de

educação física: “*professor você vai deixar ‘fulana’ jogar bola? Ela é mulher*”. Isso se difunde como se existissem algumas regras estabelecidas para elas.

Nessas situações, o professor de educação física pondera: “*o menino gosta de futebol, mas a menina vai e gosta, nem por isso ela deixou de ser menina*”. Mesmo sendo uma ponderação, há aí o reforço de que futebol não é coisa de menina. Não seria necessário que o professor de educação física de alguma forma percebesse como se configuraram as relações sexistas no interior da escola especificamente quando este esporte que se apresenta, eminentemente, como o principal conteúdo nas aulas de Educação Física e socialmente constituído como uma área reservada ao masculino? Portanto, conforme Goellner (2000), é importante fazer com que os/as alunos/as permitam-se entender que o futebol também é viável para as mulheres e que possa fazer parte do universo esportivo daquelas meninas que quiserem dele participar e que sua participação neste universo seja observada apenas como uma conquista e com a lembrança de um tempo que já não existe mais no meio educacional.

As discussões de gênero devem perpassar esses momentos e tomar lugar em diferentes assuntos e debates educacionais, bem como nas aulas de educação. Sendo assim, não percebemos aqui o avanço desse debate, pois o gênero vem sempre relacionado ao sexo biológico. Nesse currículo, quando se destina certos esportes às meninas, não se está levando em consideração que somos todos múltiplos, independente do gênero, do sexo, da raça, do físico. Aí, há o entendimento de que elas são fracas fisicamente em relação a eles.

Por outro lado, grande parte das meninas possui uma representação do universo masculino como pouco disposto a negociações e a encontrar soluções pacíficas para os conflitos. Isso também mostra como as representações das alunas acerca dos modelos de comportamentos masculinos mantêm firmes os padrões de virilidade, ficando evidenciado na fala do professor de educação física ao se referir às atividades esportivas: “*meninas têm porte atlético menor que o dos meninos*”. Há, aí, um discurso preconceituoso que demarcada a relação entre menina e menino. Essa concepção reforça o distanciamento entre corpos, que é comprovado na reclamação da aluna: “*professor, está vendo? Ele não toca para mim*”, ao se referir ao jogo de futebol misto. É no espaço escolar, de acordo com Dias, que:

Dita-se então, comportamentos, valores, modos de agir e pensar para homens e mulheres, criando um perfil ideal de masculinidade e feminilidade para educar meninos e meninas que refletirão nas suas trajetórias familiares, escolares e sociais” (2014, p.1881).

A representação masculina frente às participações das alunas, diante do conflito nas atividades esportivas, está centrada em vários paradigmas de comportamento, como vemos na fala do professor de educação física: “*subestimam as meninas*”. Isso leva a vivência de conflitos sobre “*a questão do ato de ganhar*”, pois querem provar que os homens não perdem. Esse raciocínio fica bem evidenciado quando o professor de educação física diz: “*mas eu abro os olhos delas*”. Além das diferenças de porte físico ou de ambições no jogo, o professor alega certas características “*próprias das meninas*” para o distanciamento entre

elas. Segundo o professor de educação física, “*elas não querem suar*”, e, entendendo que a vaidade fica explicitamente voltada às mulheres, afirma que elas estão “*preocupação com os cabelos*”. Como se isso fosse unicamente coisa de mulher. Assim diz: “*agora os meninos fazem as atividades físicas numa boa*”. Nesse discurso, destina-se a elas o ato de vaidade, de preocupação com a beleza construída histórica e socialmente.

Em relação a essa questão, as narrativas dos/as professores/as evidenciam que a diferenciação das aulas práticas na educação física pelo gênero masculino e feminino aparece mais claramente. Em relação aos estereótipos de gênero, percebe-se também que os meninos têm mais resistência em brincar com as brincadeiras estereotipadas como de meninas, do que as meninas, como narra o próprio professor, quando certo dia alguns alunos questionaram, “*você vai deixar ‘fulana’ jogar bola?*”, quando alunos questionam a participação das meninas em práticas esportivas tidas como coisa de menino. Ou ainda quando, como narra o professor referindo-se às indagações dos alunos: “*eles dizem: ôxente e eu vou jogar queimado?*”, naturalizando-se a ideia de que o “*queimado teoricamente se usa por meninas*”.

Ambas as expectativas em relação ao sexo oposto parecem, do nosso ponto de vista, reforçar estereótipos construídos através do processo de socialização no interior da cultura de gênero. E quais poderiam ser as consequências dessas expectativas? Que consequências trariam ao comportar-se fora do padrão estabelecido de gênero? De acordo com Carvalhar (2010, p. 50):

Esses ensinamentos que, juntamente com outros discursos que circulam na família e na mídia, por exemplo, produzem marcas importantes que inscrevem nos corpos desses sujeitos, seja nas formas, nos gestos, nas condutas. Marcas que insinuam, qualificam, nomeiam e que são essenciais para as identidades generificadas.

Por meio dessas características, são disseminadas e legitimadas ideias sexistas, que homens e mulheres reproduzem e, sem perceber, fortalecem a discriminação e o preconceito de gênero, como narra o professor quanto à participação de alunos/as nas aulas práticas: “*melhor é a gente jogar menina com menina e menino com menino*”. Assim, configura-se claramente um discurso pautado nas normas de gênero que, por conseguinte, sua subversão é vista como estranho numa perspectiva de não reconhecer o outro. Poderíamos dizer:

Nessa perspectiva *queer*, a ideia seria trazer ao discurso as experiências do estigma de humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero. Isso tudo com o objetivo de modificar os aspectos da educação que ainda impõem, compulsoriamente, as identidades. (MISKOLCI, 2012, p. 17).

Assim, os/as alunos/as sabem a que gênero pertencem e, na maioria das vezes, o que se espera deles nos papéis feminino e masculino, daquilo que é visto como de menino e de menina. Portanto, “às normas de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, pode-se afirmar que currículos e práticas escolares vêm sustentando uma noção singular, um modo adequado e normal de masculinidade e feminilidade” (CARVALHAR, 2010, p.33), visto também como “única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2002, p. 3).

Nesse sentido, há o “problema” das “meninas de saia”, como narra o professor de educação física. Esse fato também gera incômodos quando elas resolvem sentar-se de pernas abertas se estiverem de saia. Aí, vem a advertência: “*a gente alertava o modo de sentar, porque estava de saia e sentava de qualquer jeito*”, narra o professor de português. Esse olhar de vigilância é lançado porque é mulher, porque é feminina, porque ela precisa ser recatada, porque se sentar de pernas abertas com saia não pode, pois a “verdade” diz que a mulher tem que está bem reservada, não mostrar as peças íntimas, para não incitar a sexualidade. Como diz o professor de geografia: “*as meninas têm que saber o modo de sentar*”. Em tais práticas, vemos a correção ao mau comportamento ser ação para educar as subjetividades. Afinal,

A correção é a principal atitude tomada porque há uma cobrança na sociedade e é isso que a escola e a família divulgam ser o correto a fazer. Na família, acredita-se que é possível “normalizar” o garoto por meio de algumas chineladas e, ao mesmo tempo, estimula-se a masculinidade hetero, presenteando a criança com um capacete de policial (artefato que evoca a masculinidade viril) para brincar. (CARVALHAR, 2010, p.44).

Esse posicionamento é tão demarcado na escola que “*as saias têm que ser na altura do joelho e sem dobrar*”, como narra à professora de ciências. O fato de ser mulher recai sobre elas a responsabilidade e a competência de ser diferente dos meninos. Esse modelo instituído é tão forte que na fala da professora fica nítido como os pais se posicionam em algumas discussões que são trazidas pela escola: “*um dia, a irmã diretora pensou em mudar a farda das meninas e colocar calça jeans e as próprias mães não quiseram, queriam que as meninas usassem a saia*”. Essas narrativas nos fazem pensar: O que levaria a diretora/freira tomar esse posicionamento de “*mudar a farda das meninas e colocar calça jeans*”? Seria o fato das saias estimularem a sexualidade? Será que de fato estão ampliando as discussões de gênero e sexualidade? Por que muitas vezes a sexualidade provoca mitos, sustos e despertam muitos preconceitos quando inseridos em espaços como o da escola?

Sendo assim, a ignorância deve ser analisada como afirma Britzman(1995,p.154) “como um efeito do conhecimento, de fato, como seu limite, e não como um estado originário ou inocente”. A ausência de informações acerca de certos aspectos da sexualidade não deve ser vista, simplesmente, como um conhecimento desnecessário. Percebe-se que a ignorância pode se traduzir numa definida negação ao saber(FURLANI, 2008). Esse “desejo de não

“saber” talvez aponte, por parte de quem o afirma, para uma arrogante explicitação de “já saber o necessário sobre” ou uma incapacidade, uma pretensa má vontade e relutância para admitir e reconhecer a existência do “outro”, daquele que é diferente, do marginal. Nesse sentido, a ignorância pode ser compreendida “não como carência de consciência, mas como uma resistência ao poder do conhecimento” (LUHMANN, 1998, p.150).

Nesse ponto, apresentamos outra situação vivenciada em que não cumprir com essa norma instituída é visto como diferente, tido como fora do padrão, anormal e transgressor:

Nós tínhamos uma aluna que ia para a escola e hoje não vai mais, não com o uniforme das meninas. Ela pegava a calça do irmão e ia, sem contar que ela se enchia das tatuagens de chiclete, essas coisas. Os coleguinhas ficavam realmente comentando na sala de aula: ‘porque ela vem assim?’. Aí, chegou ao ponto em que a coordenação pediu para que ela viesse com o uniforme correto (inglês).

A narrativa da professora está atravessada por um discurso que normaliza os sujeitos. Ela acredita que acessórios e vestimentas precisam obedecer a normas no uso do “uniforme”. Está bem expresso em sua fala que os diferentes, discrepantes, divergentes são vistos como transgressores e com isso são denominados de “problemas” escolar. Não é o “vestir saia” que define o ser menina, mas quando se depara com uma aluna que veste calça, cria-se um preconceito que se estabelece na fala dos/as colegas, como também narra o professor de português: “ela vinha de calça que só os meninos usavam, daí os alunos se espantaram”. Afinal, ela estava fora daquilo que era de menina: “menina que estava usando calça, né, e isso não é permitido”, como narrado pela professora, fazendo com que ela explicasse porque vestia a calça: “daí ela dizia que estava com frio”. São esses discursos que circulam no espaço escola investigada, que nomeiam e produzem certas posições dos sujeitos, bem como suas próprias atitudes (CARVALHAR, 2010). Nessas práticas discursivas, torna-se difícil que meninas e meninos percebam que sua conduta não tem relação com capacidades inatas, nem naturais, mas foram construídas socialmente e reproduzem os modelos de conduta existentes.

Após um tempo, porém, tal aluna modificou o seu modo de agir. Como percebe-se na fala da professora quando se refere à aluna: “ela hoje já vai para escola maquiada”. Há, aí, a ressalva da feminilidade e que assim é que as mulheres devem ser, fazendo com que essa preocupação verse sobre como esse sujeito poderia vir a se tornar. Para Foucault (2001, p.62), “a norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação, a uma espécie de poder normativo”. Todavia, dizer que “eu não sei se ela vai por ela mesma”, faz-nos refletir sobre quanto os processos de subjetivação interferem na vida do/a aluno/a. Assim, ao se “naturalizar determinados comportamentos, apontando-os/as como pertencentes a determinados sexo, ignora-se a influência do ambiente e da cultura sobre os indivíduos” (BARRETO et al, 2014, p. 30). Essa atitude é revelada através de muitos/as educadores/as que, ao saberem que existe uma nor-

ma heterossexual, portam-se de modo a “conter gestos” e “formular acordos” com aqueles/as que tentam sair da matriz normativa (CARVALHAR, 2010, p. 42).

Para interferir nesse processo, faz necessário analisar as práticas e os procedimentos que assumimos no dia a dia da convivência escolar ou fora dela. De certo, a bíblia está cheia de passagens que dissertam sobre esse “ser mulher” e “ser homem” que, ao serem reproduzidas, normalizam as práticas de gênero. O próprio ato de vestir-se é uma dessas ressalvas feitas: “A mulher não se vestirá de homem, nem o homem se vestirá de mulher” (DEUTERONÔMIO 22:5). Precisamos trazer para o interior da escola reflexões e discussões sobre os posicionamentos que a sociedade constrói para cada sexo para que professores/as e alunos/as descubram as limitações a que estaremos sujeitos se nos submetermos aos estereótipos de gênero. É preciso intervir, explicitar, reconhecer as diferenças que mantêm a mulher num patamar social inferiorizado ao masculino. Quando se percebe que é,

Desse modo, a lógica da superiorização e da inferiorização dos grupos sociais se traduz em um conjunto de práticas sociais capaz de inserir pública e socialmente determinadas categorias sociais de formas subalternas em nossas sociedades (MACHADO; PRADO, 2012. p.13).

Isso se torna ainda mais necessário quando se trata de um currículo escolar que sofre forte pressão de outras instâncias, como a família. Evidencia-se isso quando o professor de história tenta justificar o modo de pensar dos/as alunos/as ao que os pais têm como discurso: “vejo que isso surge não deles, mas dos pais”. Esses modos de subjetivação passam da esfera privada (família) para a esfera pública (escola), fazendo circular verdades sem que ao menos sejam questionados, problematizados, valendo-se da ideia que “isso não surge deles”. Todavia, ao posicionar-se como seus pais, os/as alunos/as trazem práticas de subjetivação que circulam no espaço escolar como discurso de verdade.

O professor de português também tenta justificar esse olhar do aluno em relação à mulher: “acho que eles trazem de casa porque eu vejo fala do tipo: bem que painho disse”. Obstante essa discussão, talvez seja o olhar complacente do professor a querer justificar o discurso “machista” empregado pelo aluno para não direcionar atividades em seu currículo para que os alunos problematizem o pensar assim. Dessa forma, vemos que isso pode impossibilitar a ampliação da discussão tendo em vista que as práticas de subjetivação foram demandadas e elas circulam a qualquer modo. Certamente, a família, vinculando-se à escola, como apresenta Felipe e Guizzo (2008, p.37), ensina a “classificar determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres”. É dessa maneira que atingem meninos, meninas, mulheres, homens. Através do discurso de verdade, o poder se estabelece. Assim, o ato de normalizar significa, segundo Silva (2000, p. 83), “eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação a qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”.

Apesar de ser uma escola religiosa, a religião não é vista pelos sujeitos que a compõem como algo que impossibilita a discussão de gênero ou até mesmo que cria demarcações de

masculinidade e feminilidade nos/as alunos/as, como narra o professor de matemática: “*não é questão de ser escola religiosa*”. Todo esse cuidado com as transgressões do ser homem e mulher que visualizamos nesse currículo é justificado na fala da professora de literatura: “*porque eles estão numa fase de crescimento*”. Tal enunciação é carregada por medo ou receio em vê-los/as transitar no espaço escolar tanto no mundo dos meninos quanto das meninas. Essa chamada “*fase de crescimento*” apresenta-se como: ainda podemos corrigi-los/as. Seria esse aspecto que levaria professores e professoras a discutir gênero na escola religiosa? Quais medos encontram-se nessa fase fazendo com que a professora de literatura veja a discussão como importante? Seria o desviar? A transgressão? O aluno ou aluna desviante visto/a como pecador/a, conforme os dogmas e mandamentos da igreja? Portanto,

Esta característica de indeterminação, fluidez e transformação dos corpos apresenta-se como uma estratégia política interessante para abalar e provocar qualquer perspectiva que privilegie um dos termos dos pares binários, principalmente quando o corpo é percebido em uma dimensão essencialmente natural, biológica, ou exclusivamente social ou discursiva (SILVA; LOPES, 2014, p.35).

Isso também fica explícito nas cores quando optam por rosa ou azul. Como narra o professor de artes, quando é questionado: “*um aluno veio no recreio questionar que a cor da camisa da equipe dele era rosa*”. Essa camisa fazia parte dos jogos internos da escola. Tal fato evidencia igualmente ao que foi relatado sobre as modalidades esportivas – como o futebol e o queimado – e a maneira de sentar, que todas essas demarcações ganham forma de discriminação e preconceito. Dessa forma, vemos que:

O preconceito, neste caso, possui um funcionamento que se utiliza, muitas vezes, de atribuições sociais negativas advindas da moral, da religião ou mesmo das ciências, para produzir o que aqui denominamos de hierarquia sexual, a qual é embasada em um conjunto de valores e práticas sociais que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas (PRADO; MACHADO, 2012, p.70).

Priorizar coisas tidas como de meninas para que meninos façam uso, seria de fato discutir gênero? A pergunta surge à medida que não podemos desconstruir conceitos anteriormente vistos como certos pelo simples fato de termos que ser tolerantes ou de termos que aceitar. Seria o fato do professor de artes trabalhar uma oficina de flores, fazendo com que meninos participem, uma solução ao embate em questão, como o mesmo afirma: “*até uma confecção de flores eu trabalhei*”? Mesmo insistindo nesse aspecto, vemos que a discussão não é ampliada. Ao contrário, ganha uma vazão para o preconceito: “*e olhe que socialmente é tido como coisa de mulher*”. Será que o “*socialmente*”, que o professor fala, também não reflete uma enunciação engendrada pelo discurso religioso?

Um de seus alunos questionou o uso disso fora do espaço escolar, segundo o professor de artes: “*professor, aqui dentro dá para usar, mas lá fora vão zoar de mim*”. Assim, fica evidente que o fato apenas de fazê-lo vestir a camisa rosa ou de confeccionar flores não mudou seu modo de pensar e nem o tornou capaz de enfrentar questionamentos que poderia receber em outro espaço. A preocupação com o outro, a vigilância, o ser apontado, o ser cobrado é um dos aspectos que regulam esses gêneros. Nesse sentido, sobretudo, “há uma vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 34).

Além dessas atividades, o professor de artes trabalha com atividades como estética e dança para contemplar esses debates: “*a diferença de estética, o tipo de dança, assim aparece gênero*”. Talvez, esse seja o grande mote das questões: desconstruir o que pode e o que não pode ser permitido, pensar que todos podem fazer uso, que homem também dança, que a estética está tanto para homens como para mulheres, que a ideia de cuidar do corpo numa dinâmica em que todos têm direitos e que isso é discutir igualdade entre os sujeitos. Esses investimentos em “ser menina” e “ser menino” começam desde o nascimento com presentes que bebês recebem. Eles são identificados por cores que caracterizam gêneros e os brinquedos também ganham identificações do que é de menino e menina, impossibilitando esses sujeitos de terem oportunidades de vivenciar objetos tidos como inadequados para os seus sexos.

Entretanto, ao praticar atividades esportivas, usar cores ou utilizar brinquedos definidos por padrões estabelecidos como inadequados para seus gêneros, pode desencadear em preocupações, medos, angústias nos pais que presenciam tais momentos, uma vez que, diz-se, por exemplo, que o menino irá ter características afeminadas. Quando ocorre com as meninas, elas ficarão masculinizadas. Assim, o lugar do gênero é fixado. Nesses momentos, vigora um discurso que limita a discussão ao exercício derespeito, aceitação, tolerância, como narra o professor de educação física: “*todo mundo tem direitos iguais*”. Não basta pedir respeito. É necessário cultuar a diferença e enxergar as multiplicidades.

Portanto, regulações e silenciamentos na escola acabam reproduzindo concepções sexistas e heteronormativas adquiridas, na maioria das vezes, na mídia, na família e no meio religioso. Sendo assim, vale lembrar que é na sociedade que as características sexuais femininas e masculinas são construídas e demarcadas, levando-os/as a representar esses padrões instituídos. Portanto, ao chegarem à escola, meninas e meninos já percorreram uma vivência na sociedade de convivência que os/as leva a construir valores na escola que são a incorporação dos valores de sua cultura. Todavia, é na escola que esse processo ganha legitimidade. Assim, podemos nos reportar a Louro (1997, p. 57) que:

A instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distinto dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos

foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Assim, os discursos reafirmam oposições binárias e dicotômicas que dificultam perceber as inúmeras possibilidades de se estar no mundo. Louro (1997, p.81) chama atenção para “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança”. No currículo analisado, são disponibilizadas enunciações de que meninos gostam de futebol, meninas de queimado; meninos são competitivos, meninas são mais fracas; meninos não gostam da cor rosa, meninas não devem usar calças; meninos não dançam, meninas não sentam de saia. É esse regime de verdade sexista e binário que deveria ser colocado à prova.

A despeito das regulações aqui analisadas, tais como o esporte com demarcações, em razão das normalizações do menino masculinizado e da menina feminilizada, se heterossexual ou homossexual quando discutido a questão de vestimentas e cores nas roupas, muitas vezes não é questionado sobre o padrão da norma. Ainda assim, outros contornos são dados por aqueles que enfrentam e subvertem a norma, como a menina que veste calça, joga futebol, o menino que mesmo questionando a cor da camisa rosa ainda assim a veste, fazendo esses discursos ganhem força na dinâmica de enfrentar os muros do preconceito e discriminação.

Falas, lares e poderes: lugares de menino e lugares de menina

Vimos como a escola religiosa contribui para manutenção dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas, historicamente construídos, que colaboram para manter as mulheres marginalizadas e hierarquicamente submetidas a padrões masculinos. Essas limitações demarcam as diferenças dos sexos que, segundo Butler (1987, p.146), é “um ato interpretativo carregado de pressupostos normativos sobre um sistema binário de gêneros” sendo que, “sempre atende a propósitos de hierarquia”. São esses efeitos da hierarquia e desigualdade que passaremos a evidenciar agora.

Conforme se evidencia nas falas do professor de português, naturaliza-se a ideia de capacidade e de bom comportamento atribuída às supostas diferenças sexuais entre meninos e meninas, utilizadas para adjetivá-los/as: *“as meninas são mais centradas”*; *“menina não fala alto”*. Em contrapartida, colocam-se os meninos na esfera de problemáticos porque quebram regras e ultrapassam limites, mas: *“meninos têm esses problemas, são protagonistas”*. Ao mesmo tempo em que justifica o ser mulher e como as alunas devem se manter diante da aula e nos espaços escolares, normatizando-as, trata os meninos como alvo de protagonismo. As características de meninos e meninas são construídas com aspectos que atendem a propósitos diferenciados. Ser homem é, aqui, o inverso daquilo que é ser

mulher. É o que parece ser normal, mesmo quando não se comportam, não são centrados, têm dificuldade em comunicar ao “levantar para sair da sala de aula”. Fica evidente aí que para adjetivar meninos e meninas cria-se uma ideia do bom e ruim, bem e mal, permitido e não permitido, certo e errado. Como afirma Bujes (2002, p.122), “todo comportamento ou desempenho pode ser qualificado a partir de dois valores opostos: do bem e do mal, do adequado e do inadequado”.

Dessa forma, meninas e meninos vão construindo suas subjetividades, governando-se por padrões de conduta discriminatória. Esses padrões em relação às meninas podem ser vistos nas passagens bíblicas que retratam a mulher como: submissa, vergonhosa, enganadora, transgressor, pecadora e que não deve comandar, ou na fala do professor de história: “*tem um certo preconceito de mulher no poder, vejo que isso não surge deles, mas dos pais*”. Assim, percebemos que as subjetividades vão sendo criadas por discursos que circulam no dia a dia. Em outro episódio, o professor de educação física fala: “*deixei uma menina como técnica, daí os meninos questionaram, porque você escolheu a menina?*”. De fato, existe uma resistência do homem em estar sendo orientado, comandado e liderado por mulheres e, certamente, o discurso religioso é demarca essas subjetividades. Assim, vemos que:

O preconceito é a valorização negativa que se atribui as características da alteridade. Implica a negação do outro diferente e, no mesmo movimento, a afirmação da própria identidade como superior/dominante. Mas isso indica que o preconceito é possível onde existe uma relação social hierárquica, onde existem comando e subordinação e racionalização do outro. Quem manda atribui valores a sociedade, define o que é bom e o que é ruim (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 138).

Por essas razões é que liderança, direção, chefia, coordenação, supervisão ou qualquer posição de mulher no poder cria uma resistência no universo masculino, tal qual vemos no relato do professor de história: “*tem certo preconceito de uma mulher no poder*”. Seria o discurso religioso – como presente na Bíblia: “não se entregue a uma mulher, para que ela não o domine” (ECLESIÁSTICO, 9:2) – o produtor desse olhar de não querer a mulher como líder ou que esteja no poder? Vale ressaltar que não é o fato de se ter uma mulher na direção da escola, como professora, como coordenadora, que esses preconceitos não existam ou que esteja garantida uma discussão que coloque a competência da mulher em igualdade com o homem, que as mesmas não sejam enxergadas com menos competências por ser mulher. Esse pensamento de dominação surge das relações de poder que perpassam estratégias de regulação, do ser permitido e do proibido, do certo e do errado. Assim é que o ser estudante fica “preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006, p.118).

Quando individualidades são subjetivadas, cria-se uma materialidade desses discursos, como evidenciado na fala do professor de educação física: “*as meninas não questionam se o líder for menino, porém eles sim têm dificuldade em ver as meninas comandarem*”. Essa disparidade na participação entre meninos e meninas nas aulas de educação física põe alguns desafios ao professor/a a buscar discutir sobre a equidade de gênero. Levando em consideração que momentos como esse oportunizam a explorar temas antes visto como irrelevante para a disciplina. Dessa maneira, paralelamente à atuação do/a professor/a, é possível que, como efeito do tratamento diferenciado que costumam receber dentro e fora da escola, os meninos sendo mais estimulados em assumirem papéis de liderança ao longo da vida estudantil, em geral, e nas aulas de educação física, em particular em que o medir “força” é um componente muito forte nas práticas esportivas, cria-se uma subjetividade de o normal é homem como líder.

Assim, a escola é o local de mudanças, onde meninas estão cada vez mais presentes, mas é preciso ter cuidado para não deixar de perceber que elas, apesar de muito presentes no espaço escolar, vivem condições de segundo plano no que tange a lideranças em turmas, nos trabalhos da escola, no grupo de educação física, nas pesquisas entre os colegas e essas condições são visíveis, podendo oculta-las a permanência nas “posições” no dia a dia. Ou seja, os cargos de líder influenciarão nas demandas futuras como as de trabalho, vida privada, vida pública, participação e comando, ainda pertencente naturalmente como coisa de homens.

Percebe-se que, mesmo diante de avanços das mulheres na esfera social, na qual conseguiram ocupar espaços antes restritos aos homens, ainda precisam transpor a dominação masculina e a violência simbólica em determinadas situações. Por certo, isso se deve à concepção enraizada na sociedade do homem como ser social que ocupa o lugar de superior. Como consequência, nota-se que, em relação às atividades de trabalho, ainda existem profissões que são específicas para homens e para mulheres. Essa é apenas uma das formas de dominações e ou discriminação que a mulher vem enfrentando ao longo do tempo. Portanto,

Este homem viril na apresentação pessoal e em suas práticas, logo não afeminado, ativo, dominante, pode aspirar a privilégios do gênero. Os outros, aqueles que se distinguem por uma razão ou outra, por sua aparência, ou seus gostos sexuais por homens, representam uma forma de não-submissão ao gênero, à normatividade heterossexual, à doxa de sexo e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens, por pertencerem aos “outros”, ao grupo dos dominados/as que compreende mulheres, crianças e qualquer pessoa que não seja um homem normal (WELZER-LANG, 2016, p. 468).

Nos discursos de resistência, a palavra de ordem é a adaptabilidade às novas formas de representar e viver as identidades de gênero. Para Vieira, “há que transformar o discurso masculino de opressão em discurso de respeito a uma nova mulher: determinada, forte, que

adota um projeto reflexivo de vida que implica responsabilidade pessoal. Cada mulher é aquilo que ela faz de si própria" (2005, p. 236). Nesse contexto, 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 relações aos domínios a que se aplica" (FOUCAULT, 2001, p. 62). É assim que a escola dá regula esses sujeitos, dos espaços atribuídos a homem e a mulher, embora reconheça o papel da mulher na contemporaneidade, mas ainda assim, percebe-se que ao longo da história, as funções que as mulheres exerciam ainda eram tidas como secundárias, pois eram dirigidas apenas pelos homens e que, continua no dizer social que a mulher é mãe e do lar e ao homem cabe o público e mantenedor da casa. Assim, "a distinção sexual, serve para compreender e justificar a desigualdade social" (LOURO, 1997, p. 21).

É imposição de princípios sexistas que encontraremos um imenso campo de ação possível para promover reflexões e, quem sabe, mudanças que possam romper com os paradigmas tradicionais de comportamento masculino e feminino. No que diz respeito ao controle de situações de conflito, porém, tal imposição de princípios sexistas é colocada em funcionamento, como vemos na fala da professora de religião: "independentemente se o menino vai assumir ou não". Caso a menina venha a ter relação sexual antes do casamento, o menino é quem opta se assumirá ou não o ato sexual, abrindo um precedente para questionar: se o mesmo foi consentido pela menina, porque não a ambos recair a responsabilidade? Por que é a menina quem precisa ser assumida?

Dessa forma, percebe-se que se organiza o currículo escolar religioso a partir de uma visão estereotipada de gênero, levando as mulheres a abandonar certos tipos de fazeres e de profissões tidos como inferiores. As instituições educacionais são responsáveis pela consolidação dos estereótipos relativos a gênero. Ao mesmo tempo em que, os estereótipos e os preconceitos de gênero atravessam os/as professores e professoras que esperam coisas diferentes de alunos e de alunas, quanto ao comportar-se como meninos e meninas. Aí o discurso percorre a escola religiosa, impregnando o currículo de preconceito, olhar sexista que deixa que a mulher seja vista como a parte sensível nas relações homem e mulher, tal qual aquela que não ofende, que não responde a insultos, a mulher do lar, a cuidadora, aquela que não transgride as normas. Isso se dá pelos reiterados discursos no seio familiar, na religião e demais espaços sociais. Como apresenta Cardoso (2012, p. 212), "é desse modo, seduzindo e produzindo subjetividades, que o currículo governa seus sujeitos".

Nesse contexto, é necessário refletir sobre o que impede a mulher a livrar-se do estado de dominação? Que discursos há por traz dessas manobras que sujeitam a mulher a viver à margem da sociedade? Não seria necessário que a mesma venha garantir sua total emancipação mostrando para a sociedade que ela seja vista como um sujeito que possui o mesmo espaço social que o homem? Não seria o currículo escolar responsável por essas demandas de desconstrução do olhar sexista? O que inviabiliza que professores e professoras tenham uma postura política em discutir o melhor posicionamento das mulheres para sair das situações de dominadas? Não seria o silenciamento no espaço escolar demarcado pela invisibilidade das mulheres quando tratadas em submissão aos homens – cujo discurso se

sustenta pela Bíblia: “como, porém, a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo submissas ao seu marido” (Efésios 5.24)– que impede a mesma de tomar a atitude de sair da condição de dominada, como, por exemplo, as vítimas de violência física, moral e psicológica? Essas reflexões remetem ao fato de que a linguagem cria representações e que o uso dessas representações vai ressignificando constantemente as ideologias que sustentam práticas.

Frente a essas questões, expressam-se pensamentos, ideias, gestos e ações que criam e recriam esses alunos e essas alunas. Como argumenta Carvalhar (2010, p.31), “a escola e seu currículo não somente expressam gestos, condutas, palavras e símbolos produzidos nesse ambiente são aprendidos e incorporados incessantemente por meninos e meninas durante todo o percurso escolar”. Talvez isso se deva pelo olhar que rege o cristianismo como encontramos na Bíblia: “as vossas mulheres estejam caladas nas igrejas; porque não lhes é permitido falar; mas estejam sujeitas, como também ordena a lei. E, se querem aprender alguma coisa, interroguem em casa a seus próprios maridos; porque é vergonhoso que as mulheres falem na igreja” (I CORÍNTIOS, 14: 33 e 34).

Se as meninas não são afeitas a falar, os meninos exacerbaram nessa questão. Essas demarcações e olhares diferenciados para as meninas são apresentados pelo professor de matemática ao explicitar como as alunas reagem a xingamentos: “agora as meninas raramente, só os meninos mesmos”. Por mais que os professores e professoras venham a “discutir” gênero, vemos nas narrativas uma forte demarcação dessas atitudes, daí que é próprio de menino e menina. Empregam-se a ideia de que é normal ver menino xingar, como afirma o professor “só os meninos mesmos”, quase dizendo que “isso é coisa de homem”. Fica também evidente outra demarcação quando se diz “as meninas raramente”. Isso dá margem para que as meninas que não acompanham essas demarcações ou ultrapassam as características do “seu gênero”, sejam vistas como aberração, imoral, ampliando o olhar de preconceito e discriminação.

Um dos efeitos para esse olhar dos meninos para as meninas pode ser em decorrência das relações estabelecidas entre eles. As garotas esperam comportamentos diferentes dos garotos, como narra a professora de inglês: “menino sempre tende a xingar”. Há ainda a cobrança das colegas quanto à postura deles: “você é muito criança”, fala da professora para representar quando as meninas se referem aos meninos. Ou seja, fixa-se uma demarcação do comportamento que se espera dos meninos. Talvez, tendam a naturalizar esse comportamento e achar que é uma atitude própria do gênero masculino apresentar maturidade, como se não pudesse viver a infância ou coisa do tipo. Ao assumir tal postura, correm o risco de se tornarem flexíveis com as agressões que vierem a sofrer ou que presenciem, em situações de conflitos, nos relacionamentos afetuosos entre homens e mulheres.

O professor de português narra: “porém, ainda existem meninos machistas”. Esse olhar do professor seria um ponto de partida para abordar sobre as questões relacionadas a gênero, questionando o que levaria esse aluno a tornar-se “machista” e problematizando as demandas sociais que ferem o princípio de igualdade, de colocar sujeitos à margem da

sociedade. Porém, não é isso o que ocorre. O pensamento resultou no questionamento dele quanto à mulher no comando do governo federal: “é porque é mulher”. Essa enunciação reflete numa questão democrática, na esfera de equidade de gênero, dos direitos, do respeito, do tornar um discurso misógino que impossibilita pensar a mulher como capaz tanto quanto o homem. Como narra o professor do que dizem os alunos: “*se fosse um homem não estaria desse jeito que está*”, referindo-se aos problemas que o país enfrenta no presente momento.

Na fala da professora de religião, quanto aos afazeres domésticos, deixa claro o que é atividade exclusivamente da mulher: “*meu marido, por exemplo, ele cuida de nossa casa, do nosso filho, ensina tarefa escolar, ou seja, ele termina fazendo mais tarefa que deveria ser mais da mulher do que do homem*”. Uma fala pautada por um discurso da heteronorma, que define os papéis sociais do que é de homem e de mulher. Dessa forma, fica direcionada a esfera privada como algo da mulher, tal qual encontramos nas sagradas escrituras: “está atenta ao andamento da casa” (PROVÉRBIOS, 31:27), “governem a casa” (TIMÓTEO, 5:14), “boas donas de casa” (TITO, 2:5). Por vezes, esse comando de fato restringe aos afazeres de casa como limpar, faxinar, lavar louças, cuidar dos filhos, fazer comida, higienizar a casa.

Essas demarcações dos gêneros certamente são fortemente contempladas nas subjetividades que suas mães e que seus pais apresentam como práticas constante no cotidiano do lar, tendo em vista que ao homem cabe manter a casa e à mulher cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. No discurso religioso, circula também essas enunciações, que fazem alunos e alunas vivenciarem e tornarem-se representativos dessas ações. Em relação à mulher virtuosa, descrita por Salomão em (PROVÉRBIOS 31:10-31), essa seria “uma mulher que faz além das suas responsabilidades de dona de casa”. Em Gênesis, também fica evidenciado esse papel da mulher: “disse mais o Senhor Deus: não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma auxiliadora que lhe seja idônea” (GÊNESIS, 2.18). A mulher é, então, vista como auxiliar, dando-lhe um papel secundário da participação da mesma na vida social com o marido, cujos afazeres domésticos recaem sobre a mesma.

O professor geografia, referindo-se ao trabalho de sua esposa na esfera pública, afirma que: “*hoje ela trabalha e ajuda nas despesas de minha casa*”. Ao dar ênfase no “*hoje ela trabalha*”, desmerece as atividades domésticas como um não trabalho por não ter favorecimento financeiro. Além disso, diz que ela “*ajuda nas despesas*”, como se ele fosse protagonista no papel de mantenedor do lar e ela apenas uma auxiliar, tal qual vemos no livro de Gênesis. Diferentemente do professor que trata o lar como ideia de posse “*despesas de minha casa*”, a professora de religião se refere ao que pertence aos dois, como quem “*cuida de casa, do nosso filho*”, levando a entender que pertence a ambos “*de casa*”, “*nossa filho*”.

Não seria o discurso religioso de que “as mulheres sejam submissas ao seu próprio marido” (EFÉSIOS, 5:22) que permeia esse olhar do professor de geografia? Não seria o fato de ser mantenedor que leva a pensar que o lar pertence a ele? Isso se confirmaria na passagem bíblia de que “a cabeça do homem é cristo, a cabeça da mulher é o homem e a cabeça de cristo é Deus” (CORÍNTIOS, 11:3)? Ele é quem supre as necessidades e custeios de todas às despesas, isso não invalida a mulher? Será que a ideia de “*ajudar*” em que ele coloca a es-

posa, não torna a mesma invisível à importância na construção da relação, tornando-se um ser mais superior, independente e capaz? Não seria a mesma ideia expressa na Bíblia de que “as mulheres sejam submissas ao seu próprio marido”(EFÉSIOS, 5:22)? Com esse pensar, fica difícil disseminar a ideia de desnaturalizar a situação social, levando em consideração a normalidade dos papéis representativos de gênero demarcado, por exemplo, pelo professor de geografia e religião. Logo, “todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000, p.83).

A professora de ciência na sua fala diz que *“as cobranças são maiores quando se trata de escola religiosa”*, ou seja, faz referência ao fato de que esta forma de agir é uma cobrança da sociedade, que tem um padrão e uma norma para o comportamento de meninos e meninas. Quando o comportamento da menina não obedece à ordem estabelecida para comportamentos “dignos” de mulher, ela é considerada “fora do padrão”, masculina, compreendendo o comportamento da mulher como a “imagem” da virgem Maria, se tratando de uma escola religiosa. Portanto, “as práticas sociais baseadas na heteronormatividade constituíram-se, ao longo da história ocidental, em processos capazes da construção de subordinação de outras práticas sexuais e sociais” (PRADO, 2012, p.13).

De certa forma, isso ratifica ainda mais a conduta dos/as professores/as quanto às práticas de subjetivação que esses/as alunos/as estão a posicionar-se. Como narra o professor de história quanto à participação das alunas na aula caso haja dúvidas ou questionamentos a conteúdos vistos como tabus: *“os meninos sempre perguntam, as meninas até têm curiosidade, mas ficam restritas as perguntas”*. Percebe-se que, de fato, a curiosidade é inerente a ambos, mas o professor deixa claro que as meninas não perguntam. Isso nos sugere proximidades dessa *“restrição”* ao que é preconizado pelo discurso religioso que, fortemente, está presente nas práticas docentes dessa escola. Como se observa na Bíblia: “a mulher aprenda em silêncio com toda a submissão” (I TIMÓTEO, 2:11).

Não seria esse um modo de subjetivação que faz com que meninas em sala de aula venham a não sentir-se “livres” para participação de forma direta quanto aos questionamentos, dúvidas e perguntas que queiram fazer? Seria por esse motivo que as meninas reiteradas vezes sentem-se “culpadas” em não poder participar ativamente? Afinal, esse livro diz que: “e Adão não foi enganado, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão” (I TIMÓTEO, 2:14). Não seria o mundo cristão o protagonista de verdade que torna a mulher inviabilizada de viver de igual modo aos homens, tornando o modelo de homem aquele que é capaz, que não erra, que é mantenedor, chefe da família, cuja palavra certa é a dele, sendo o princípio da razão, tornando a mulher cada vez mais subjugada quanto à esfera pública, cerceando seus direitos de liberdade de expressão? Portanto, percebe-se que “a categoria gênero ao revelar que muitas diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas pode ser utilizada para desvendar relações de poder desiguais dentro da escola” (LIMA, 2010, p. 282).

Se meninas são construídas nesse currículo de escola religiosa para serem pouco falantes, do lar, da maternidade, e os meninos para liderança, o enfretamento, a força física,

é para que seja instituída uma hierarquia de superioridade deles em relação a elas. Se um conjunto de verdade é divulgado, logo se deseja o exercício de poder e a produção de subjetividades que atendam a certos fins. Desse modo, meninas são posicionadas nos lugares privados e os meninos no público, gerando diferenciações, inclusive, no espaço escolar.

Portanto, é nesse espaço de regulação que comportamentos são extremamente observados sobre forte vigilância em que práticas de subjetivações vão ganhando espaço para determinar aquilo que é normal ou anormal, tal como os xingamentos visto como natural nos meninos, os mesmos tidos como questionadores na sala de aula e que ao contrário a mulher fica na esfera do silenciar, pouca fala, não questiona também sendo vista como natural. Porém, contrariando esses discursos normalizador percebe-se que o homem também amplia espaços antes só visto e vivenciado pela mulher, com o trato do cuidar dos filhos embora fique ainda numa concepção de que o normal seja a mulher viver no espaço privado.

Algumas Considerações

Ao analisarmos as narrativas dos/as professores/as, percebemos o quanto as questões de gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano escolar religioso, sejam nas normas, nas regulações desses sujeitos, numa perspectiva da heteronorma em que, as regulações e os silenciamentos instituem discursos e práticas de subjetivação. Desse modo, entendemos que a escola, assim como outras instituições sociais, vem participando na produção desses sujeitos generificados. Através da regulação, busca-se que os/as alunos/as vivam suas sexualidades e os gêneros como pautado pelo discurso religioso. Também percebemos, nesse sentido, o quanto a lógica binária está presente nessa escola, onde se espera que meninos e meninas possuam alguns atributos que são denominados e definidos como sendo pertencentes a cada um. Além disso, a escola também demarca espaços, lugares e coisas de meninos e meninas. Nesse contexto, classifica-se os sujeitos por um conjunto de características atribuídos a eles/elas ao longo da história e da cultura, estabelecendo alguns lugares que alunos e alunas devem ocupar, ensinando comportamentos e modos de ser e estar na sociedade. Todavia, percebemos também que apesar de conflitos e tensões narrados pelos/as discentes, o espaço escolar tem um histórico de presenciar escapes dessas normatizações.

Referências

- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, AnaliaSoria. **Preconceitos e discriminação como expressões de violência.** Estudos feministas. Ensaios. 2002, p. 119-141.
- BARRETO, Mônica I.; SANTANA, Tainan A.; CARDOSO, L. R. **Livro Didático de Ciências e de Biologia e Dimensões Culturais:** gênero, consumo e cientificismo. In: Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do PIBID. Natal: UFRN, 2014.
- BÍBLIA Sagrada** (revista e atualizada no Brasil) 2 ed. São Paulo. Sociedade Bíblica Brasileira, 1993.

- BRITZMAN, Deborah. **Isthereaqueerpedagogy?** Or, stop reading straight. *Educational Theory*, v.45, n. 02, p.151-165, 1995
- BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**, outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3^a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990 (tradução 2010)
- CARDOSO, Lívia de Rezende. **Homo experimentalis**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese de Doutorado). UFMG: 2012.
- CARVALHAR, Daniele L. Currículo da Educação Infantil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas**. Curitiba: Ed. CRV, 2010 p. 31-52.
- DIAS, Alfrancio F. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação. Vitória da Conquista: UESB, 2014. 267p.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 31-40.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**, São Paulo: Graal, 2007.
- _____. **Os Anormais**. Curso no College de France (1974-1975), Tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Martins Fontes, 2001. – Coleção Tópicos.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.
- FURLANI, Jimena. **Mulheres só fazem amor com homens?** A Educação Sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.
- GOELLNER, S. V. Pode a mulher praticar futebol?. In: CARRANO, P. C. R. (org) *Futebol e política*. Rio de Janeiro: D&P, A, 2000.
- LIMA, Aline Galvão. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. *Educar*, Curitiba, n.36, p. 281-284, 2010. Editora UFPR
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.
- _____. **Curriculum, gênero e sexualidade**: refletindo sobre “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Labrys. Estudos feministas (online), Brasília/Montreal/Paris, v. 1-2, 2002.
- LUHMANN, Suzanne. Queering/Queryng Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, Willian (org.). *Queer theory in Education*. New Jersey & London: Lawrence Eribaum Associates Publishers, p. 141-155, 1998
- MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 27, n. 94, p. 91-115, 2006.
- PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012
- SILVA, Luís Augusto Vasconcelos da; LOPES, Maycon. Corpos híbridos e transexualidade: para além da dicotomia de gênero. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral (org.). **Transexualidades**: um olhar multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2014.
- SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes. 2000 73-102

SOUZA, Marcos Lopes de. Formação docente: desenvolvendo e analisando ações educativas para o combate ao sexismo e à homofobia nas escolas. **Seminário Internacional fazendo gênero 10.** (anais eletrônicos), Florianópolis, 2013.

VIANNA, Cláudia. Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas de Educação: Um Diálogo com a Produção acadêmica. **Proposições [online].** 2012, vol.23, n.2, pp.127-143.

FEMINIZAÇÃO, ESTEREÓTIPOS E DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Júlio Cesar P. Araújo³⁸
Joanice S. Conceição³⁹

Resumo: Este artigo objetiva analisar, criticamente, o processo de feminização do magistério nos Anos Iniciais, bem como discute os avanços e retrocessos ocorridos nesse segmento educacional no Brasil. Ao privilegiar a docência feminina, buscou-se investigar o passado com o intuito de melhor compreender os desafios que se colocam na sociedade atual, sobretudo os aspectos relativos ao gênero e aos estereótipos que perpassam em torno da docência. Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo grupo focal com alunas/os e aplicação de questionário junto aos responsáveis pelas alunas e alunos, tomando por base o método qualitativo, por considerar que, por meio dele, é possível conhecer a origem da inserção feminina na docência, os estereótipos e as contradições postas pelos movimentos feministas no Brasil. Os resultados apontam para avanços significativos do ponto de vista legal; todavia, o elevado número de professoras na docência nos Anos Iniciais não garantiu a diminuição dos preconceitos que envolvem o magistério.

Introdução: Problematizando as relações de gênero

As discussões sobre as questões de gênero e sexualidade tornaram-se recorrentes ao longo do século XX, suscitando diversos estudos que aprofundaram teorias e conceitos sobre o tema. Os movimentos feministas começaram a utilizar o termo gênero a partir de meados da década de 1970 (LOURO, 2013; SCOTT, 2012). A categoria gênero provém do latim “genus” e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. No início da propagação do termo, acreditava-se que seus estudos possuíam ênfase nas mulheres. O termo gênero virou sinônimo de mulher e o seu uso atribuído na forma neutra/genérica. A partir do exposto, supõe-se que o homem tenha sido invisibilizado nas discussões, tendo em vista a necessidade de atribuir legitimidade acadêmica à luta das feministas.

Para Scott (1995, p. 72), as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. As mulheres trouxeram ao termo uma notoriedade contra a opressão, garantida pelas suas lutas e através da emancipação feminina. Suas articulações tinham como objetivo perceber a relação existente entre os sexos, que era influenciada pelas desigualdades e pelo poder.

38 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense; Integrante do Azânia – Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, GêneroSexualidade, Raça, Classe, Performance e Religião. Contatos: juliocezar.p.araujo@gmail.com

39 Doutora em Antropologia pela PUCSP; Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense; Coordenador do Azânia – Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, GêneroSexualidade, Raça, Classe, Performance e Religião. Contato: joaniceconceicao@gmail.com

Durante a década de 1980, o termo mulher começa a ser substituído pelo termo gênero que foi denominado enquanto categoria analítica. A substituição do termo gênero para o termo sexo, de cunho biológico, foi um dos avanços do movimento. Logo, “os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica, numa perspectiva sócio-estrutural, cujos indivíduos e seus papéis sociais eram favorecidos” (HEILBORN, SORJ, 1999, p. 4).

Por isso, o conceito gênero pode e deve ser entendido como uma forma mais ampliada para que assim possa abarcar um maior número de pessoas.

A estrutura de relações de gênero significa dizer que o gênero é muito mais que interações sociais face a face entre homens e mulheres. Significa enfatizar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos papéis de sexo ou a biologia reprodutiva sugeriram (CONNELL, 1995, p. 189, grifo do autor).

O gênero é acima de tudo uma produção social de traços a serem utilizados por homens, mulheres e todos os desdobramentos advindos das experiências ocorridas ao longo da vida; traços que normatizam as relações existentes entre os sexos. Biológica e naturalmente, o sexo é determinado antes mesmo do nascimento, tornando-se, assim, um produto cultural adquirido e transmitido por meio das estruturas sociais.

Segundo Scott (1995), o conceito de gênero é constituído por duas partes: a primeira delas, formada por quatro elementos: 1) os símbolos fornecidos pela sociedade, enquanto exemplo de homens e mulheres a serem seguidos; 2) conceitos normativos que formatam modelos de masculinidades e feminilidades; 3) o reforço do binarismo de gênero (masculino e feminino), evidenciado por instituições sociais; por fim, 4) as identidades subjetivas mostram que homens e mulheres não recebem as imposições sociais da mesma maneira. Já a segunda parte entrelaça o gênero com as relações de poder. Neste sentido, podemos pensar que o homem é um sujeito privilegiado em todas as sociedades. Sua relação de poder sobre as mulheres está atrelada, por exemplo, à diferença salarial, à divisão sexual das tarefas, bem como ao prestígio social.

Pode-se, pois, detectar, ainda uma vez, o processo de *naturalização* de uma discriminação exclusivamente sociocultural. A compreensão deste processo poderá promover enormes avanços na caminhada da conscientização quer de mulheres, quer de homens, a fim de que se possa desmistificar o pretenso caráter *natural* das discriminações praticadas contra os elementos femininos (SAFFIOTI, 1987. p. 15).

Saffioti (1987) reforça a ideia de que o ser homem ou ser mulher baseia-se em um processo de aprendizagem, no qual os sujeitos aprendem a agir como homem ou como

mulher, segundo a socialização que os rodeia e não de acordo com seu sexo. Considerando isto, Ferreira (2013, p. 180) afirma que “nossos corpos são moldados aos papéis de gênero, raça e classe que nos são destinados”. O imaginário produzido no meio social acerca do ser feminino deve dispor principalmente da mulher enquanto reproduutora, “prendada”, doce, sem ambição profissional, “recatada e do lar”. Já a trajetória masculina deve ser voltada para a competitividade, liderança, força bruta, sendo impedido de mostrar suas fraquezas, derrotas ou até mesmo chorar. Portanto, desempenhar papéis de menino/a ou homem/mulher diz respeito às construções feitas socialmente a partir das experiências com o meio em que se vive. Tais construções revelam que homens e mulheres não ocupam as mesmas posições nas sociedades, isto é, as diferenças são usadas para dominar, excluir mulheres e as pessoas que estão fora dos padrões heteronormativos. Portanto, as experiências sociais adentram o espaço escolar.

Apontamentos abreviados sobre o movimento feminista

Os estudos de gênero surgem através da forte atuação do movimento feminista que consegue maior visibilidade no final dos anos de 1960, principalmente em países como França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha (LOURO, 2013). Com a chegada do século XX, as mulheres protagonizaram inúmeras manifestações contra a discriminação feminina. Estas manifestações produziram no contexto histórico feminino o que passou a ser conhecido como *ondas ou sufragismo*. Vários debates foram travados pelas mulheres com o intuito de garantir que suas vozes fossem ouvidas.

Igualmente debateu, de forma ampla, o lugar da mulher na sociedade, as questões trabalhistas, os estereótipos femininos que a mídia, a escola e a religião veiculavam, entre outros temas. Ou seja, as mulheres tornam público que, se elas foram oprimidas durante séculos pelo regime patriarcal, chegou a hora de ocupar espaços públicos exigindo igualdade de direitos com os homens (SAYÃO, 2005, p. 49).

A partir da citação acima, é possível dizer que de igual modo os espaços público e privado também eram generificados, isto é, a casa enquanto o espaço para a mulher, e a rua como espaço para o homem.

A *primeira onda* do movimento feminista tinha como principal objetivo garantir às mulheres o direito ao voto, além de reivindicações ligadas à família, à inserção nos estudos e ao acesso às diferentes profissões. Como foi dito antes, o movimento, à época, era liderado por mulheres brancas, cujo objetivo visava assegurar os direitos femininos. Salienta-se que para que as mulheres brancas estivessem à frente do movimento, elas contavam com o apoio, quase que irrestrito, das mulheres negras que assumiam em seu lugar a direção de suas casas e o cuidado com as crianças. De igual modo, assumiam todo o trabalho doméstico, ainda que as negras possuíssem experiências anteriores que diziam respeito à participação em movimentos feministas no Brasil, tais como organização de irmandades, trabalhos

administrativos, cuidado com os doentes, entre outras tarefas. As negras mulheres sempre estiveram na frente de luta, como quituteiras, como provedoras do lar e como grandes comerciantes; todavia, sua atuação não era suficiente para que suas reivindicações fossem contempladas na agenda do chamado *Movimento feminista brasileiro*.

Diferentemente da realidade da população feminina branca, para a mulher negra africana a rua tornou-se lugar de trocas materiais e simbólicas, como acontecia nas grandes feiras do continente africano; por conseguinte, o termo feira deve ser entendido de forma ampliada, não significando apenas complemento econômico ou acúmulo de recursos, mas, sobretudo, como possibilidade de encontros, permutas e estratégias para reorganização de núcleo familiar (CONCEIÇÃO, 2015, p. 93).

Contrapondo os dados não divulgados sobre a atuação da mulher negra, no Brasil, a primeira onda iniciou-se, praticamente, com a Proclamação da República, em 1889, e prolongou-se até o dia 24 de fevereiro de 1932, quando o então Presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto nº 21.076, que dizia no Art. 2º: “E’ eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na fórmula deste Código”. Com a amplitude do movimento, “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” (MEYER, 2013, p. 14). Embora a primeira onda do movimento feminista no Brasil não fizesse nenhuma referência à mulher negra, a história aponta a participação das mulheres em determinados setores como é o caso de Antonieta de Barros, filha de escravizados, que, nos anos 30, “circulava com a elite da cidade de Santa Catarina, seja como professora, proprietária de escola, Secretária da Liga do Magistério, seja como Deputada, quando a política era considerada “coisa de homem”” (NUNES, 2001, P. 22).

De acordo com Meyer (2013, p. 14), a segunda onda do movimento feminista, nos países ocidentais, iniciou-se entre os anos de 1960 e 1970 em um contexto de fortes debates e dúvidas “desencadeados pelos movimentos de contestação europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968”. No Brasil, o movimento estará associado “à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar⁴⁰ e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80”.

A segunda onda do movimento feminista reconhece a necessidade de explicação, de forma científica, dos modelos de subordinação, perpetrados contra as mulheres, ao tempo em que qualificava as possíveis formas de intervenção. É, portanto, neste período que o movimento feminista, além de ir para as manifestações, marchas e protestos de rua, começa

⁴⁰ O regime ou ditadura militar no Brasil foi o regime autoritário que governou o país de 31 de março de 1964 até 15 de março de 1985, levando os militares ao poder. Naquele momento, o mundo encontrava-se dividido entre duas áreas: a ocidental capitalista e a oriental socialista. O Brasil, um país promissor economicamente, logo foi alvo dos EUA, que passou a intervir economicamente e politicamente no país. Toda esta influência significou muito para o país, principalmente com a continuidade do sistema capitalista, um modelo econômico que visa à utilização da força repressiva e que priva as necessidades da classe trabalhadora a favor de um crescimento econômico e exclusão social.

a se expressar através de livros, jornais e revistas (LOURO 2013). Obras clássicas como a *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969), marcaram a produção intelectual daquela época. A partir desses acontecimentos, as mulheres começaram, de maneira tímida, a serem vistas face à sociedade.

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o “verdadeiro” universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligado à assistência, ao cuidado ou à educação (LOURO, 2013, p. 21).

A citação deixa entrever que a situação da mulher era um tanto quanto diferenciada. Ainda que assumisse diferentes atividades, o imaginário que prevalecia era o da importância secundária de suas atividades; por isso, os movimentos feministas lutaram pelos seus direitos e pela igualdade perante os movimentos de cunho libertário. Além disso, entre os anos 60 e 70 do século XX, começariam a questionar o pensamento hegemônico/dominante, portanto, o movimento pretendia também problematizar/divulgar a ideia de uma mulher universal, com o intuito de se aproximar das lutas contra o androcentrismo e o patriarcado ainda tão presentes (SAYÃO, 2005).

A partir do movimento feminista, novos movimentos de gênero foram constituídos, tais como os de gays e lésbicas, que vieram a se unificar ao movimento *queer*, que abrange os bissexuais, os transgêneros, os transexuais e outras minorias.

Infelizmente, ainda se perpetuam estereótipos nas discussões em torno da homossexualidade. Há algumas décadas, esta era entendida como desvio e/ou mesmo transtorno sexual. A orientação sexual era tida como objeto de estudo da Medicina que a via como uma doença. Depois de anos de lutas, os movimentos LGBTs conquistam visibilidade e representatividade, aproximando-se da política e dos partidos. Tal conquista teve desdobramento em diversas frentes, sobretudo, nos projetos de combate à homofobia.

Gênero, raça/etnia e educação: um debate entre o masculino e o feminino

Não é difícil perceber que nas sociedades, incluindo a brasileira, homens e mulheres não possuem posições iguais. As relações de gênero que os/as constroem estão ligadas às identidades sociais que lhe são atribuídas pela sociedade. Estas relações são construídas

através de cenários que verificam o lugar social da mulher e o do homem, de acordo com as delimitações feitas pelo outro (SAFFIOTI, 1978). Este quadro torna-se ainda mais adverso quando focalizamos a parcela feminina, especialmente em relação às mulheres negras, já que os fatos sócio-históricos atestam que o Brasil tem suas bases forjadas nas injustiças, nas desigualdades sociais, no eurocentrismo, nas hierarquias, no classismo e no sexism.

Tanto no passado quanto no presente, essas bases deram elementos necessários à construção de um falacioso e simbólico sistema em que se valoriza a cultura formada pela brancura, pelo eurocentrismo, pelo classismo e pelo machismo, alijando, por séculos, negros e negras dos processos de conhecimentos institucionais, dos espaços e dos bens culturais. À população negra restava a exploração da força de trabalho, cujas bases estavam na lógica da produção e do aumento da riqueza do sistema econômico. Sobravam e, em grande parte, sobram à população negra as atividades de menor remuneração e prestígio social.

No caso da educação brasileira, especialmente a docência feminina negra foi ainda mais tardia, tendo em vista que a população negra durante um tempo foi impedida de frequentar a escola. A ausência de professores e professoras negras, o preconceito e a discriminação foram extremamente nocivos para a população negra, à medida que esses déficits se desdobram na atualidade de forma material e simbólica.

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (CARVALHO, 2003, p.165).

É importante ressaltar que a construção dos papéis sexuais é produzida a partir de diversos marcadores identitários, tais como: gênero, raça/etnia, sexualidade, religião, capacidade física, dentre outros. Considerar esses aspectos faz toda a diferença, já que o Brasil é dividido racialmente desde a época da invasão colonial. Apoiado nessa construção, é legítimo perceber que há um investimento por parte da sociedade para criar, de forma naturalizada, papéis a partir da divisão sexual do trabalho (SAFFIOTI, 1978), além de delimitar a atuação de homens e mulheres, negros e brancos, pobres e ricos, havendo, desse modo, especificidades dentro desses segmentos. Ainda que o magistério feminino tenha surgido posterior à inserção do homem, isso não permitiu que as mulheres tivessem o mesmo tratamento, atrelava-se, pois, a docência à maternagem, ao cuidado e à docura. Neste sentido, indagamos: de que maneira o campo da docência torna-se um espaço majoritariamente feminino?

A autora Connell (2015, p. 36) aponta que é no cotidiano que reproduzimos o gênero, enquanto visivelmente explícito, ao olhar biológico/natural do ser homem ou mulher. Instantaneamente, reconhecemos uma pessoa como homem ou mulher, menino ou menina, conforme a definição naturalizada pela sociedade. Por exemplo, uma mulher ao se

descobrir grávida se depara com diversas perguntas: *é menino ou menina? Qual será o nome dele/a? Qual a cor do enxoval?* Ou ainda, quando envolve crianças em comportamentos que produzem a lógica binária/heteronormativa, logo se oferecem a boneca para a menina e o carrinho ao menino predeterminando que a cor rosa é para o feminino e o azul para o masculino. A esse respeito, podemos dizer que ser homem ou ser mulher não é um estado predeterminado, biologicamente falando, trata-se de um processo social de construção.

Contrapondo-se aos estereótipos produzidos nos dias atuais, Phillippe Ariès, na obra *História Social da Criança e da Família* (1981), ao tratar sobre os trajes e brinquedos infantis, descreve a maneira como as crianças eram vestidas nos anos de 1600. Segundo este autor, na primeira infância não havia marcas de gênero; ambos os sexos usavam o mesmo vestido, o mesmo traje. O “pedaço de pano” era entendido como um adereço necessário comum. Sua função era a mesma para ambos os sexos, sem que houvesse preocupação com supostos estigmas. Para além do vestido, o autor ressalta que a boneca não se destinava apenas às meninas; os meninos também brincavam com elas. Com isso, há a necessidade de pensar a construção de gênero de uma forma igualitária, sem pressupostos hierárquicos ou estereotipados.

Ao investigar o campo da educação, é perceptível a invisibilidade dada às discussões sobre as relações de gênero no âmbito da escola, principalmente quando se fala de alunos pertencentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em geral, a escola se ausenta das discussões e da problematização de tais discussões, de maneira que o espaço educacional passa a funcionar para produzir e reiterar noções de masculinidade hegemônica e feminilidade subalterna⁴¹.

Segundo SAFFIOTI (1978), o imaginário dominante em torno do feminino remete ao espaço privado, à casa, ao cuidado dos filhos, à docura, ao senso de limpeza, da organização, e da submissão, etc. Já o masculino opõe-se a este contexto, ao marcar o homem enquanto um sujeito público, viril, apto para a política, com ligação direta com o campo do trabalho, etc. Este ideário sobre as relações de gênero e comportamentos também surgiu nas interlocuções realizadas nos grupos focais com os/as alunos/as que, em diferentes momentos, reproduziam estereótipos ligados aos papéis de gênero. Questionados sobre qual sexo teria maior aptidão⁴² para dar aula nos Anos Iniciais, a turma do 2º ano ficou bem dividida na discussão, como mostra o diálogo a seguir:

Eu acho que é a mulher, porque ela sabe mais do que o homem.
(Aluno/a 1 – 2º ano)

Acho que a mulher. Por causa, que ela é mais amorosa, eu acho.
(Aluno/a 6, 2º ano)

Mulher. Porque ela é mais amorosa e cuidadosa com as crianças.
(Aluno/a 7 – 2º ano)

41 As noções aqui mencionadas estão diretamente ligadas às relações de poder da masculinidade hegemônica (CONNELL, 1995. ALMEIDA, 1996) e feminilidades subalternas.

42 O termo “aptidão” foi utilizado como forma de criar no outro uma possível reflexão acerca da docência masculina.

Com posicionamentos contrários, havia alunos/as que defendiam o homem com maior aptidão:

Eu acho que é o homem. Porque o homem é mais forte do que mulher e grita mais. (Aluno/a 2 – 2º ano)

Eu acho que é o homem. Porque ele consegue gritar. (Aluno/a 3 – 2º ano)

O homem. Porque ele passa mais dever para a gente aprender. (Aluno/a 5 – 2º ano)

Os discursos produzidos por esses/as alunos/as ratificam os estereótipos de gênero que são transmitidos pelo espaço escolar, cujos adjetivos aplicados às docentes giram em torno doçura, da delicadeza e do cuidado. Já em relação ao professor, as ideias perpassam pela força, pela brutalidade, pela eficiência, pelo poder e pela virilidade. Esses discursos se materializam no corpo e nos comportamentos desses homens e mulheres. Contudo, sabemos que este é um investimento intencional, político, complexo e recíproco que se desdobra na economia de gênero, como força de produção, bem como nas relações de poder e de dominação, como quer Foucault (2014).

Repetimos a mesma indagação aos/às alunos/as do 3º ano, obtivemos o mesmo imaginário, porém com acréscimo de novos elementos, nos quais a docência feminina é naturalizada, como sendo um campo que deve ser ocupado unicamente pelas mulheres.

Eu acho que mulher, dá aula mais direito. Ela faz um jeito mais fácil de entender as matérias. (Aluno/a 3 – 3º ano)

Ela dá uma prova mais fácil. (Aluno/a 4 – 3º ano)

A mulher ensina mais. (Aluno/a 6 – 3º ano)

Divergindo de quase todas as respostas dadas, apenas um aluno da turma do 3º ano conseguiu refletir acerca de uma possível “aptidão” à docência, através de outra percepção: *Neutro. Os dois têm jeito. Eles têm a mesma forma de ensinar.* (Aluno/a 5 – 3º ano)

Guacira Lopes Louro (2013), no livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, interroga qual o gênero da escola. Diante da resposta do/a aluno/a acima, indagamos: teria a docência um gênero? Devemos limitar o ato de ensinar a apenas um sexo, estabelecido pelo determinismo biológico? A essas inquietações, pensamos que a docência não deve atrelar-se a um único gênero, mas associar-se ao masculino, ao feminino ou aos múltiplos modos de viver o gênero.

Mesmo não sendo o que está posto no campo social, que, de forma majoritária, menciona a docência como campo feminino, quando o homem adentra esse espaço, reforça o imaginário em torno dele, detentor de todo o conhecimento, sendo que os outros gêneros apenas usufruem da prerrogativa dele. Acredita-se, então, que a escola é atravessada pelos mais diversos gêneros e que não se pode falar da escola sem pensar nas relações socioculturais e suas transformações. Por ser os Anos Iniciais um espaço marcadamente

feminino, quando o homem se aproxima tem muitas vezes sua masculinidade questionada. Desejaria a escola que o homem que adentra os Anos Iniciais possuísse as características ditas femininas?

Não existem respostas concretas às perguntas levantadas por nós e por Louro (2013), porém entendemos que os gêneros atravessam o cotidiano escolar, materializando-se nas práticas diárias da escola, tantas vezes estereotipadas. Nesses casos, alerta-se para que essas práticas não neguem a existência de múltiplas sexualidades, já que é impossível pensar as instituições sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino, atendo-se às variadas construções humanas.

É cada vez mais forte a ideia da escola como espaço disciplinador, controlador e dominador. Raras são as práticas escolares que emancipam, libertam e permitem aos indivíduos criarem, recriarem e transformarem-se se transformando. Ao contrário disso, a escola torna-se um ambiente aprisionador, em que alunos e alunas têm seus corpos usados a serviço do controle e da disciplina e não como lugar de produção de sujeitos autônomos e emancipados.

Podemos compreender que uma sociedade disciplinar é aquela em que cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer). Cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente; e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola moderna (DINALI, FERRARI, 2011 apud VEIGA-NETO, 2011, p. 109).

Além das observações das autoras, a escola tornou-se um campo de disputas: de um lado, as docentes femininas que são vistas como mães, cuidadoras e dóceis. Do outro, o docente masculino e sua virilidade ou aquele que tem que, quase sempre, afirmar a sua masculinidade. Com isso, o homem fica exposto a exercer suas diferentes masculinidades, fixadas em um único corpo em diversos espaços sociais. O ideal seria pensar a docência praticada por pessoas, sem estereótipos de gênero e sexualidade, visando, assim, à desconstrução do imaginário acerca da docência praticada por apenas um único gênero. Pensar, pois, uma educação que modifique não apenas os alunos, mas o próprio corpo docente que carrega e reforça variados estereótipos.

A primeira docência: um campo masculino

O processo de feminização do magistério não está apenas fundamentado no aumento quantitativo das mulheres nas escolas, esse diz respeito também à associação do magistério, especialmente, aos Anos Iniciais, cuja etapa de ensino está sempre associada aos atributos femininos, reforçando a ideia de desvalorização da carreira ante a presença feminina. Durante um longo tempo, a educação estava restrita à função masculina. O sexo masculino estava

presente na figura dos alunos e do mestre, à medida que a mulher, em um dado momento da história, esteve alijada do processo educacional, enquanto espaço público. O professor era “responsável pela conduta de cada um de seus alunos, cuidando para que esses carregassem, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu” (Louro, 2013, p. 96). Com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, a docência se tornou exclusividade dos religiosos. Assim, a inauguração da instituição escolar ficou a cargo do homem: mestre e religioso. As primeiras escolas regidas por estes jesuítas “constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação do católico exemplar (ibidem, p. 98)⁴³”, nem mesmo os indígenas escaparam dos jesuítas, que, dentre os ensinamentos, cabiam a responsabilidade de torná-los “civilizados”, já que a cultura dos povos indígenas não era vista como tal. A busca por novos fiéis para as suas igrejas travou uma luta entre católicos e protestantes, constituindo uma nova representação do magistério.

No ano de 1599, foi produzido e publicado o documento final intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que visava “ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo” (BORTOLOTI, 2003, p.1). Assim, o *Ratio Studiorum* era a base comum para o trabalho dos jesuítas. Suas normas e seus prescritos deveriam ser aplicados e baseados nos interesses da Igreja Católica. De acordo com Castro (2006), a educação feminina no período colonial ficou restrita aos cuidados com a casa, o marido e os/as filhos/as, além das prendas domésticas. Naquele momento, as mulheres não tinham o acesso à leitura e à escrita. Esta instrução era reservada aos filhos/ homens dos indígenas e dos colonos, ficando de fora todas as mulheres e a população negra.

Durante a primeira metade do século XVIII, a catequese da Companhia de Jesus e o trabalho educacional, que eram oferecidos, entram em decadência, pois eram acusados de ser o empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil, uma vez que os padres educavam o cristão a serviço da ordem religiosa e não a partir dos interesses do país. Portanto, a educação e o poder dados à companhia dos jesuítas deveriam ser devolvidos ao governo. Após inúmeras divergências com o Marquês de Pombal, em 1759, Companhia de Jesus e o sistema educacional construído ao longo de dois séculos são definitivamente extintos, tendo seus integrantes expulsos de Portugal e do Brasil, até então sua colônia.

A partir do século XIX, a presença feminina começa a ser vista no magistério, nas escolas denominadas domésticas – de improviso – sem vínculo com o Estado. Em meados deste mesmo século e após a proclamação da República houve uma expansão das escolas públicas, com a implementação das escolas seriadas, conforme descreve a citação abaixo:

[...] desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário. Nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres assumem a função de professoras,

43 De acordo com Louro (2013, p. 98), é importante ressaltar que esse modelo de ensino permanece no País por um largo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII.

fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias (VIANNA, 2013, p. 84).

Não se tratava apenas de perceber a entrada das mulheres no magistério, mas examiná-la a partir das relações de gênero e classe. A docência foi um dos primeiros campos de atuação para mulheres brancas de classe média, estudiosas e detentoras de uma idealizada feminilidade.

A primeira Escola Normal do Brasil

Nas décadas de 30 e 40 do século XIX, surgiram os primeiros decretos de criação das escolas normais, resultantes das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834. Com a promulgação desse Ato, a organização do sistema de ensino (primário e secundário) e de formação de professores é repassada às províncias. Esta organização baseava-se no ideário da descentralização do poder, mesmo que ainda existisse uma força central do poder (VILLELA, 2000).

Diversos atos foram criados para que as escolas normais fossem edificadas em vários pontos do país, como na Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846). Mesmo com seus prédios construídos, em algumas escolas normais, sua inauguração foi adiada, a exemplo da Bahia e de Minas Gerais. Dentre as escolas edificadas, Niterói, em 1835, capital da província do Rio de Janeiro, foi a primeira cidade a fornecer a formação de professores institucionalizada no Brasil.

Mesmo não estando situada na corte, esta escola exerceu uma grande influência no campo educacional. De acordo com (Villela, 2000, p. 105), a cidade de Niterói foi escolhida como sede para funcionar “como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói”.

Se durante as décadas de 30 e 40 as Escolas Normais foram vistas como necessárias para o povo, já nas décadas de 50 e 60 as mesmas foram questionadas quanto à sua especificidade, isto é, indagava-se sobre a necessidade de haver um curso voltado apenas para a formação docente. O país passava por diversas turbulências, mas ainda assim havia uma revalorização do magistério. E dentre vários fatores, destaca-se:

Vivia-se um momento novo que repercutia em vários setores do tecido social: o enfraquecimento das bases de poder dos conservadores e da própria monarquia, e o consequente avanço da “montante liberal”, o movimento abolicionista e a necessidade da substituição do braço escravo na lavoura, forçando a assimilação de novas técnicas e instrumentos de produção, ou a busca da solução pela via do imigrantismo. [...] Também a sociedade brasileira mudava, impulsionada pelo rápido surto de urbanização experimentado desde as últimas décadas anteriores. [...] É importante acrescentar

também que, a partir desse período, as mulheres passariam a ter uma participação mais efetiva na esfera pública, aumentando a necessidade de instrução e sua consequente demanda (VILLELA, 2000, p. 115).

Impulsionado pela valorização das Escolas Normais, pelo rápido crescimento do capital e pela necessidade na ampliação do sistema educacional, começava então o processo de feminização do magistério, que pode ser lido como branco. A brancura na docência advinha das variadas dificuldades vividas pela população negra, com um agravo significativo para a mulher.

A segunda docência: um campo feminino e seus desdobramentos

Desde a Antiguidade, a mulher esteve exposta ao controle e à moral dos homens. Ela exercia a função de objeto no domínio masculino, moral, viril, em que ela só aparecia como figura decorativa, no máximo como parceiras sexuais, com o propósito de produzir, educar e vigiar a prole; enfim, a mulher era o objeto sob o qual o homem exercia e, em certa medida, exerce o seu poder. Estas relações de dominação ficam evidentes na criação das Escolas Normais, tendo em vista que a primeira Escola Normal de 1835 sequer previa a presença das mulheres. As escolas inauguradas posteriormente até mencionavam um curso feminino, mas sequer este foi implantado. Será apenas nas décadas de 60 e 70, do século XX, com as reformulações das Escolas Normais que a ideia de possuir mulheres no quadro escolar veio ao debate (VILLELA, 2000).

Além da presença feminina no magistério, devemos discutir a sua atuação, a partir das relações de classe, raça e gênero, ressaltando que este campo do trabalho foi confiado inicialmente às mulheres brancas, portanto, mais uma vez, os fatos corroboram a ideia de que uma categoria nunca atua isoladamente, mas em conjunto. Neste caso, a exclusão das mulheres negras no magistério sequer é mencionada nos documentos oficiais.

Com a necessidade de ampliação do ensino primário⁴⁴ em meados do século XX, o Estado se depara com diversas dificuldades, mediante o prejuízo das condições de trabalho docente⁴⁵. Segundo Vianna (2013), a presença das mulheres no magistério público primário obteve proeminência nos últimos anos do Império, cuja preferência pelo sexo feminino nas

44 A nomenclatura “Ensino Primário” tem diferentes conotações conforme as modificações na legislação brasileira sobre a organização e o funcionamento do ensino. Do final do século XIX até meados do XX, o curso primário se referia à escolaridade elementar (com duração de 4 anos), seguido pela escola secundária formada por dois ciclos: o ginásio (com duração de 4 anos) e o colégio, clássico ou científico (com duração de 3 anos). Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, o ensino brasileiro passou a se estruturar em três níveis: o Ensino de 1º grau (com oito anos de duração); o Ensino de 2º grau, compulsoriamente profissionalizante (com três anos de duração para os que não pretendessem obter o diploma de técnico e com duração de quatro anos para os que desejassem obtê-lo) e o Ensino de 3º grau de nível universitário. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 instituiu o ensino em apenas dois níveis: Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil (creches e pré-escolas), Ensino Fundamental (com duração de oito anos) e o Ensino Médio, correspondente ao antigo 2º grau sem caráter estritamente profissionalizante (com duração de três anos) – e a Educação Superior, de nível universitário” (VIANNA, 2013, p. 164).

45 “A oficialização do magistério leigo; a redução da duração do curso primário para dois anos; a facilitação dos cursos normais de formação docente; a implantação do regime de funcionamento da escola em três ou quatro turnos; a construção de unidades escolares precárias e sem as mínimas condições para a atividade docente” (VIANNA, 2002, p. 91).

Escolas Normais era manifesta. Além disso, a Escola Normal era uma das poucas oportunidades, senão a única, para que as mulheres continuassem seus estudos, para além do curso primário.

É então a partir do século XX que os homens começam a abandonar as salas nos cursos primários, e as Escolas Normais abrem espaço, no final da década de 1920, para a consolidação da formação feminina no magistério primário. A inserção das mulheres nas Escolas Normais, o ideário de uma vocação para o magistério e o abandono do magistério, por parte dos homens, uma vez que não aceitavam um salário menor, foram elementos essenciais para a feminização da docência.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podiam exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não por coincidência este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, p.29-30).

Supostamente, os atributos femininos também eram necessários no exercício do magistério, tais como: a naturalização das funções de mãe; competências femininas que ajudam no cuidado das crianças; horário flexível para a execução do magistério e do trabalho doméstico; e a aceitação social. Além disso, “o processo de feminização do magistério associava-se 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” (VIANNA, 2002, p. 90). É por assim dizer que a crise vivida pelo magistério nos anos 30 vem se arrastando até a atualidade, com outros agravamentos e implicações.

Louro (2013, p. 100) afirma que a docência, como uma profissão feminina, utilizou características femininas, que são tradicionalmente associadas às mulheres, como “o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc.” para ratificar os estereótipos acerca da mulher. Desse modo, as professoras começam a ser vistas como mães espirituais, e cada aluno/a deveria ser percebido/a como seu próprio filho ou filha:

As escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (Ibidem, p. 101).

Além dos conhecimentos referidos na citação acima, os cursos de formação docente começam a pensar o processo de educação nos Anos Iniciais, dirigindo como um

lugar feminino. Este processo ocorre quando a psicologia e outras teorias pedagógicas levam em conta o afeto e as emoções, aspectos fundamentais no ambiente escolar, e, comprovadamente, facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, mas que nem por isso pode ser considerado um espaço de excelência feminina. É importante refletir sobre a ligação habitual que se estabelece entre o magistério e o amor. Ao indagar os responsáveis sobre os possíveis motivos para que o homem escolha docência como profissão, percebeu-se que a ideia de amor e de uma possível vocação surgiu em algumas respostas.

Olha, eu digo isso sempre. Tenho uma resposta pronta para isso. É o amor. Ainda mais hoje em dia. A gente vê tanta coisa na televisão. Aluno não respeita, bate em professor. Até mesmo devido às condições, é por amor mesmo. E isso não difere o sexo. É por amor mesmo. (Paula)

Eu acho que deve ser o gostar. Eu acho isso. Não sei se é exatamente se eles gostam, mas para mim é o gostar. Eles têm que gostar do que são, que é ser professor. (Ricardo)

Porque quando ama, é bom em tudo. Seja professor ou qualquer outra área de trabalho. Quando a pessoa ama o que faz, faz muito bem. (Paula)

Em consonância com o pensamento de Freire (2013), para o qual as premissas do termo vocação surgem de forma misteriosa, explicando “a quase devoção” com que grande parte das pessoas que assume o magistério e nele permanece, cumpre com o dever assumido, não pelo salário, mas pelo amor. Almeida (1998) destaca que a profissão do magistério foi desvalorizada com a saída dos homens e a entrada das mulheres, mas mesmo assim muitos profissionais se inserem por gostar ou possuir amor à profissão. A isso contestamos, uma vez que a afirmação da autora tende a reforçar os padrões da desvalorização feminina.

Em uma conversa produzida com os/as alunos/as, identificamos algumas respostas diferentes, voltadas a uma percepção do papel que o/a professor/a deve executar dentro do ambiente escolar.

Para ensinar as coisas. (Aluno/a 2 – 1º ano)

Para educar os alunos. (Aluno/a 4 – 1º ano)

Porque ele gosta de estudar e de ensinar. (Aluno/a 1 – 2º ano)

Ele quer ajudar as crianças que têm dificuldade. (Aluno/a 3 – 2º ano)

Porque ele gosta de ajudar as crianças. (Aluno/a 4 – 2º ano)

Porque, talvez ele goste de ser professor. (Aluno/a 5 – 3º ano)

Professor entrou para ser professor, porque ele deve gostar de crianças. (Aluno/a 6 – 3º ano)

Além dos depoimentos acima, um/a aluno/a da turma do 3º ano, ao responder sobre o suposto interesse do homem pela carreira docente, enfatiza: *Ah, é porque tem muitas professoras mulher.* (Aluno/a 5 – 3º ano)

Com esta resposta, entendemos que mesmo sendo minoria, o corpo do homem é percebido na escola, enquanto um objeto de resistência ao campo majoritariamente feminino. Porém, mesmo com mudanças na prática escolar, o magistério continua sendo uma profissão desvalorizada. Já os homens, em passos lentos, começam a se aproximar novamente das salas de aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Ao observar dados atuais da Educação Básica constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, constatamos que as mulheres continuam em maior número no exercício do magistério. De acordo com o Censo Escolar de 2015, foi evidenciado por meio das Estatísticas da Educação Básica⁴⁶, que o magistério conta com 758.840 mil professores/as nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, – Ensino Regular e/ou Especial. Desse percentual, 89,51% são do sexo feminino, para 10,49%⁴⁷ do sexo masculino; dados que corroboram a ideia de que a docência feminina é onde se concentra a maior parte das mulheres, em contrapartida ao baixo número de homes na docência dos Anos Iniciais. Todavia, esses dados vão ao encontro do imaginário que ainda persiste em torno da mulher, isto é, mãe, cuidadora e reproduutora.

Não sem importância, é notável que grande número de escolas ainda hoje mantenha a nomenclatura “maternal” para se referir ao primeiro ano da criança na escola. Diante desta constatação, podemos então perguntar: quais motivos justificam a baixa presença de docentes masculinos nos Anos Iniciais, Fundamental e Ensino Regular e/ou Especial? Por que a feminização da docência não melhorou a imagem que se tem em torno da mulher? Como resposta, pode-se supor que a profissão docente foi ao longo do tempo sendo naturalizada e legitimada como um campo predominantemente feminino.

De acordo com Dias e Cruz (2015, p. 27), pensar o corpo na prática escolar é um desafio para qualquer professor/a. Os autores partem da premissa que essa dificuldade esteja associada à reprodução naturalizada do corpo. A naturalização do corpo constitui um fenômeno social e simbólico que repercute na socialização dos homens e das mulheres, através da qual a cultura condiciona as representações e imaginários estereotipados sobre as docentes femininas. Neste sentido, faz-se necessário pensar o corpo como um produto na e da cultura, o corpo enquanto uma construção sobre a qual se assentam diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, grupos sociais, étnicos e religiosos (Goellner, 2013). Ao transpor esse pensamento para as instituições educacionais, nas quais os comportamentos relacionados aos gêneros são moldados e reforçados, a partir de uma lógica binária, sexista, heteronormativa transmitidas nos livros e materiais didáticos, brinquedos, normativas escolares, etc., entendemos que a escola não consegue se livrar dos preconceitos binários que estão arraigados a todas as sociedades.

46 O censo escolar de 2015 dividiu o número de professores/as através do Sexo, Faixa Etária, Região Geográfica, Unidade da Federação e Município. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14 de dez. de 2016.

47 Em números são 679.273 professoras do sexo feminino, contra 79.567 professores do sexo masculino.

A sociedade precisa garantir maior visibilidade à docência feminina, de modo a promover a desconstrução ou desnaturalização de um setor importante do segmento social, ao tempo em que se almeja uma docência baseada na qualidade e na desconstrução da economia de gênero; isto é, uma escola que tenha seus conteúdos executados por pessoas sem distinção de gênero, sexo, cor, religião e classe.

Referências

- ALMEIDA, Jane. **S. Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Miguel. **Gênero, Masculinidade e Poder Revendo um caso do Sul de Portugal**. Anuário Antropológico, N. 95, 1996.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BORTOLOTI, Karen F. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 2, 2003.
- BRASIL (1932). **Código Eleitoral** (Decreto n. 21.076, de 24 fev. 1932): Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=33626> . Acesso em: 24 de janeiro. 2017
- BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In. LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____, **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CARVALHO, M. P. Ensino: uma atividade relacional. In **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº. 11 maio/ago, 1999. ISSN 14132478.
- CASTRO, Michele G. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos**. In: VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, UERJ, 2006.
- CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CONCEICAO, Joаницa. Mulher negra: religião, trabalho e organização familiar. IN **Revista Informe Econômico**. Teresina: ano 17, n. 34, p. 92-98, 2015. ISSN 15176258
- CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebeca. **Gênero. Uma perspectiva global**. Compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. São Paulo: Versos, 2015.
- CONNELL, Robert. W. **Políticas da masculinidade**. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul/dez. 1995.
- DIAS, Alfrâncio F; CRUZ, Maria H. **A produção/reprodução do corpo generificado na escola**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. 3, pp. 25-41, 2015.
- DINALI, Wescley; FERRARI, Anderson. É meu último ano aqui mesmo [...] Tô pensando em botar fogo na escola: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. In. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: n.12, v.6, p. 229-246, 2011. ISSN 18095747.
- FERRARI, Anderson. CASTRO, Roney P. Diferenças, sexualidades e subjetividades em jogo no contexto escolar. **Revista Teias**. v. 16, n. 40, p 56-71, 2015.

- FERREIRA, Taísa de S. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. Dissertação de Mestrado, Feira de Santana – BA, 2013.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44^a ed. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2013.
- HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”, in: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.
- LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.
- _____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: Louro, Guacira. FELIPE, Jane.
- NUNES, Karla L. D. **Antonieta de Barros: História**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2001.
- RIO DE JANEIRO. Lei n° 10, de 4 de abril de 1835. **Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino**. Rio de Janeiro, 1835.
- SAFFIOTI, Heleith I.B. **O poder do macho**. São Paulo, Moderna, 1987.
- _____. **Emprego doméstico e capitalismo**. São Paulo: Vozes, 1978.
- SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.º 2, julho/dezembro. pp. 71-99, 1995.
- _____. Joan. **Os usos e abusos do gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, Dez. 2012.
- VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.
- _____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. ISSN 18094449.
- VILLELA, Heloisa O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2^a ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DIVERSIDADE SEXUAL? – NARRATIVAS DE PROFESSORES

José Miranda Oliveira Júnior⁴⁸
Núbia Regina Moreira⁴⁹

Resumo: O nosso objetivo é trazer à tona análise de uma pesquisa que teve como preocupação compreender como estão inscritas as temáticas de gênero e diversidade no âmbito escolar, principalmente no âmbito da prática pedagógica. Elegemos como pressuposto a política curricular como indicativo e direcionamento da prática. Portanto, a compreensão dos documentos oficiais, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comum e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio compuseram uma parte da nossa base empírica. Com base na leitura desses documentos, buscou-se a partir das narrativas de dois professores de sociologia alocados em instituições de ensino da cidade de Vitória da Conquista (BA) entender os melindres que essas temáticas ainda suscitam nas escolas.

Introdução

As questões de gênero e diversidade sexual na escola ainda suscitam diversos debates e tem a sua problemática ainda envolta por vastas polêmicas. Para se ter uma ideia, durante votação no Congresso Nacional, no ano de 2015, a simples citação do termo gênero acabou sendo suprimida do Plano Nacional de Educação e também de planos municipais e estaduais por todo o Brasil, mais recentemente a polêmica foi retomada com a inserção do termo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando esta traz em seus princípios a garantia aos sujeitos da educação básica de “desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credo.”

É importante fazer um movimento de conversa entre a formulação política – que leva os temas de diversidade sexual para o âmbito escolar - e as práticas pedagógicas, entendendo o currículo como uma mediação, como cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, o que podemos denominar com prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, 2000).

48 Graduado em Filosofia e Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), especialista em Gestão de Políticas públicas de gênero e raça pelo NEIM/UFBA e Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

49 Doutora em Sociologia (UnB). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, lotada na Área de Ciências Sociais do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas. Professora do Mestrado em Educação (UESB). Pesquisadora dos Grupos Cultura, Memória e Desenvolvimento - CMD (UnB), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas - GEPPE (UESB) e CANDACES: Grupo de pesquisa Gênero, raça, cultura & sociedade (UNEB). Email: nreginamoreira@hotmail.com.

A prática curricular existe só existe o currículo porque existe uma política que informa que é necessário ter uma diretriz curricular. É a partir da organização dessa sociedade civil, Movimento LGBT, que é o principal segmento que apresenta essa problemática para a sociedade brasileira, que a sociedade começa a entender que determinadas questões se transformam em um problema que aflige a sociabilidade merecendo ser discutidas em todas as instâncias.

Os questionamentos que surgem a partir desse contexto é: como os profissionais da educação tem trabalhado as questões de gênero e diversidade sexual na sala de aula? E como a educação tem orientado esses professores para lidar com as essas temáticas? Para tentar responder essas perguntas, analisamos o que, de fato, diz sobre o assunto nos textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Além da análise desses três documentos citados, entrevistamos dois professores que ministram a disciplina sociologia em duas grandes instituições de ensino da cidade de Vitória da Conquista, localizada no sudoeste baiano. A escolha dos entrevistados e das instituições se deram a partir de uma pesquisa em que se colocou como parâmetro a presença de estudantes transexuais e, partir dessa prerrogativa, suscitamos questionamentos a respeito de como estes profissionais percebem a presença desses estudantes nas instituições de ensino em que estão alocadas, bem como trabalham os conceitos de gênero e diversidade sexual em suas aulas, e a maneira como isso se efetiva nas práticas pedagógicas e os resultados obtidos.

Da política curricular à prática dos professores para a diversidade sexual e gênero.

A referência ao gênero na BNCC aparece como tema transversal nos componentes das disciplinas língua estrangeira, artes, biologia e na área de Ciências Humanas. Não há menção explícita ao termo diversidade sexual, embora deixe subentendida, na introdução do texto que:

O foco do trabalho pedagógico deve incluir pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento.

Em outra parte, destinada a definir a atual situação escolar e curricular do Ensino médio, o texto evidencia alguns desafios a serem enfrentados pela área de Linguagem e, dentre eles, está o fato de que

À abordagem curricular precisa relacionar conhecimentos e vida, contemplando as realidades dos/as estudantes e valorizando a diversidade social. o Componente curricular de Língua estrangeira moderna também traz em sua apresentação alguns elementos que

promove uma interpretação que abarque a questão da diversidade de um modo geral, quando diz que é “no encontro com a diversidade que ele/a pode aprender a lidar com o novo e diferente”.

Nos objetivos transversais do Componente curricular da disciplina Artes, também é colocado que se espera do/a estudante que este/esta possa:

“Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades”.

O tema da sexualidade aparece primeiramente no conteúdo de Ciências, quando traz como objetivo *“reconhecer mudanças no organismo que ocorrem com a adolescência”* e *“reconhecer responsabilidades decorrentes de tais mudanças, relacionadas a comportamentos sociais e à sexualidade”*. Em outro momento, o componente aponta as interfaces da ciência que abarca questões sociais, políticas, éticas e morais, tais como gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia. Dentro do eixo estruturado da disciplina, citado como um exemplo de como trabalhar os conhecimentos conceituais na matéria está a possibilidade de discutir questões sobre as características humanas, tais como as diferentes explicações da homossexualidade.

Na área de Ciências humanas, na disciplina Sociologia, no eixo reservado aos processos de formação de identidades políticas e culturais é colocado como objetivo e aprendizagem a compreensão da perspectiva socioantropológica sobre sexo, sexualidade e gênero, bem como a reflexão sobre os movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pelos direitos dos homossexuais, entre outros. A questão da transexualidade não é contemplada – sequer citada – em nenhum componente curricular.

Eu trabalho já há algum tempo tanto com o Ensino médio quanto com o Ensino superior e principalmente no Ensino médio eu me deparei algumas vezes com situações em que as pessoas, os estudantes, por terem uma orientação sexual ou uma identidade de gênero que é considerada ilegítima pela sociedade, esses estudantes estavam em risco social, então embora o meu doutorado, o meu mestrado tenha sido sempre voltado para as questões de lutas sociais de moradia, eu estudei bastante a respeito das relações políticas, partidos políticos, por conta desse meu exercício como professora, eu me deparei várias vezes com essas situações, então acabou sendo o meu foco de atuação dentro das minhas atividades de dedicação exclusiva, seja com atividades de extensão, de pesquisa, eu fui levada a trabalhar com essas questões do cotidiano. Eu trabalhei em um Colégio do sul da Bahia e duas garotas que namoravam foram vítimas de vários tipos

de discriminação dentro da escola, tanto que tinha uma professora que falou que as meninas eram um lixo, falou para outras estudantes e isso estimulou ação de violência contra elas e como era uma cidade pequena, elas também acabavam sendo ameaçadas de estupro, de várias coisas na cidade e aí eu me vi diante dessa problemática, de ter que atuar e organizar ações de esclarecimento, fazer com que as pessoas entendessem nesse sentido. (A., professora)

Eu tenho uma grande gama de alunos evangélicos, alguns deles são abertos, não só a esses temas sobre sexualidade, mas há vários outros temas que são considerados tabus. Quando trabalho sobre diversidade sexual nas práticas pedagógicas, alguns não ficam na sala, saem mesmo, mas também não falam nada, nem falam porque estão saindo, eu encaro como se eles fossem ao banheiro ou beber água e deixo passar. A maioria está lá, então o que importa é o máximo de pessoas que eu puder atingir com o conhecimento. Quem não quer, eu não posso obrigar. Como também dessa grande maioria, muitos opinam, inclusive alguns desses evangélicos que tinham uma imagem completamente desfigurada do que é a homossexualidade em geral e depois já me falaram que pensavam que era de outro jeito, de outra forma... Nessas horas eu digo: ta vendo como foi bom você se abrir para conhecer do que ficar com essa ideia pré-concebida que você tinha antes? Esse pensamento minúsculo que você tinha acerca do tema? Aí eles me dizem que já estão vendo o assunto de outra forma, com outros olhos. Isso é ótimo, o interesse é esse, desenvolver o pensamento, não é fixar aquilo que eu acredito, é mostrar ao aluno que aquilo existe e várias outras formas de pensar, existem várias formas de pensar, não apenas a que ele sabe ou a que eu estou levando, mas que do choque das duas formas de pensar, pode sair um novo modelo de pensamento que vai se adequar a cada um, mas no geral os alunos são muito receptivos, eu acredito que seja pela questão social mesmo, nosso público alvo aqui na escola é o pessoal mais afastado do centro, mais periférico, então eles vivem mais próximos em seus bairros, eles vivem mais próximos do que, por exemplo, outros alunos, de outras escolas que são de outros bairros, mais classe média, classe média alta, que fazem uso da escola pública. Eu acredito que essa proximidade que eles tem onde eles moram, de ver a realidade mais de perto, não apenas na TV ou algo assim, faz com que eles fiquem mais permeáveis, são mais fáceis de terem o assunto penetrado. (B., Professor)

Trazendo estes postulados para o tema central do nosso trabalho, podemos perceber que dada a boa formação profissional que insira o docente a um preparo para lidar com a realidade do alunado, este já pode, inclusive, ser capaz de fazer o discente se encontrar (e se reconhecer) como parte do mundo, pois como Gatti (2009) afirma, práticas formativas

possibilitam ou não, favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, de diferentes naturezas, e, quais conhecimentos, valores e atitudes.

Outro ponto trazido pela autora diz respeito ao cenário social que se apresenta com desigualdades culturais excessivas e afirma que a passagem de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável está gerando crises diversas e, além disso, as ações educacionais, formais ou não, estão em questão e colocam-se entre propiciar a transformação ou exacerbar a exclusão.

Nesse sentido, a autora suscita uma reflexão sobre colocar questionamentos sobre qual currículo deve-se ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais.

Questionamos aos professores entrevistados sobre essa problemática e obtivemos as seguintes respostas:

Aqui os professores não discutem sobre questões de gênero em sala de aula, quando a gente tem reuniões pedagógicas não existe essa articulação, tem uma dificuldade dos professores de incorporar esses temas, porque arruma confusão, os pais não gostam muito, os estudantes se posicionam de forma bem dicotômica, entre os que concordam e os que não concordam, e muitos professores vão utilizar o viés religioso para trabalhar com esses temas. Num projeto, por exemplo, do cine-debate, o meu desejo era contar com outros professores para a gente poder ampliar o debate, porque acaba sendo muito complicado trabalhar sozinha. Os meninos que são os meus monitores trabalham muito, a gente tem uma articulação legal, mas seria bom se tivesse um outro professor, mas a gente não consegue, porque ninguém quer se dedicar a discutir essa temática, porque volta e meia tem um pai que reclama, a própria direção não vê com bons olhos algumas coisas que a gente faz, então tem um questionamento muito grande. (A., Professora)

Minha formação é em História, então eu acho que tem ainda o déficit na formação dos professores no Brasil, acerca de como lidar com determinados assuntos, por exemplo, a própria Base curricular comum e os PCN fazem sugestões, não obrigam certos tipos de assuntos em sala de aula. Eu acredito que a formação, em si, não faz jus à aplicabilidade em sala de aula. Eu acredito que boa parte dos meus colegas de curso não irão trabalhar determinados temas em sala de aula, uma gama eu acredito que sim, mas em sua totalidade não, porque a formação não ajuda e muitas vezes os próprios profissionais que estão sendo formados não querem. Eu tenho vários colegas que estão na Universidade, mas que não querem ser professores, estão na licenciatura por última opção, tipo 'foi o que sobrou', 'eu passei para isso e estou aqui' ou 'queria outros cursos ou até outras licenciaturas'. (B., Professor)

Para Scott (1990), o gênero é uma maneira de indicar as “construções sociais”, ou seja, a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres e complementa afirmando que é uma maneira de se sentir às origens exclusivamente sociais da identidades subjetivas dos homens e das mulheres e, por fim, sintetiza com a definição de que gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Ao falar em currículo, retomemos uma das principais premissas da Base Nacional Curricular Comum, que em sua constituição curricular sinaliza percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica capazes de garantir aos sujeitos da educação que eles possam “relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a conduta da própria vida, nos planos social, cultural e econômico”.

É importante ressaltar que uma das funções do processo de socialização na escola é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública, no entanto, sem um bom direcionamento (lê-se, uma boa formação docente), esse objetivo não será alcançado pelos discentes e estes não desenvolverão um senso crítico aguçado e questionador e, principalmente, modificador.

Não será capaz de enxergar-se como um ser que pode fazer significativas transformações no mundo em que está inserido, não será capaz de questionar os posicionamentos pré-estabelecidos e, no caso das temáticas de gênero e diversidade sexual, não vão suscitar inquéritos sobre a sociedade cujo histórico é patriarcal e da qual faz parte.

Questionamos um dos entrevistados sobre a formação docente e esse distanciamento entre formação e ação prática, obtivemos a seguinte resposta:

Eu acho que falta uma mudança de comportamento da sociedade, pois ela procura a informação, mas não sabe onde achar, ela quer, mas não sabe onde achar e muitas vezes quem deveria passar essa informação é a Academia, no caso para o curso de licenciatura, está um pouco afastada da sociedade. Os conceitos da Academia estão muito afastados da Comunidade, do que um aluno quer aprender na sala de aula, eu acho que isso ainda falta muito, falta trazer essa realidade, não da Academia para a sala, mas da sala para a Academia, porque parece que às vezes chega na Academia o detentor do saber, o sabe tudo. Você vai estudar ali matérias específicas, mas depois a realidade não é isso, então tem que ter uma mão-dupla, uma troca entre os conceitos da Academia e de onde, de fato, acontece o conhecimento, que é na sala de aula. (B., Professor)

Partindo para os Parâmetros Curriculares Nacionais, entende-se que são orientações curriculares constituídas e construídas objetivando o diálogo entre professor e a prática docente. As questões de gênero e diversidade sexual estão inseridos nos temas transversais, mais especificamente na parte destinada à Orientação sexual.

Na justificativa, apresentada na introdução do trabalho, fala-se que “a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas e de grupos que pregavam o controle da natalidade”. A justificativa ainda salienta que

“a partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV”.

Podemos perceber na leitura do tema transversal voltado para a diversidade sexual que esta construção no currículo se dará de maneira verticalizada, porque se baseia quase que em sua totalidade na questão biológica. Essa parte dos Pârametros é demarcada por uma definição biológica de sexo: masculino e feminino. Não existe ainda (nem se questiona) a possibilidades de múltiplas identidades, questão do não-lugar, que é o trans, ou de identidades não-gênero ou não-sexuais. A transexualidade (usando-se o termo “transexualismo”) é apenas citada vagamente quando se exemplifica assuntos que estudantes que já estão na quinta série do ensino fundamental podem ver abordados em novelas de TV. Um outro fator que agrava e pode silenciar a discussão do assunto em sala de aula é que, por se tratar de um tema transversal, serve apenas como uma orientação para o professor que optará (ou não) pela inclusão da temática em sua disciplina.

O PCN deixa a gente livre. Sugere a temática de diversidade sexual, não obriga sua execução. Mas a partir do momento que está lá a sugestão, porque não falar do assunto? Eu sou homossexual assumido, sou casado, meus alunos sabem, nunca fiz questão de esconder para nenhum aluno. Faço questão de trazer esses assuntos para a sala de aula, assim como vários outros que sejam considerados tabus, não tenho medo de levar esses assuntos que arranham a sociedade para a sala de aula, de forma alguma. (B., Professor)

Uma grande incoerência apresentada no PCN acontece quando é apresentada a definição do conceito de gênero, que se utiliza de um conceito sociológico e antropológico, ao afirmar que “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”, mas que em toda sua estrutura, inclusive de indicações de como trabalhar a temática, privilegia a conceituação do tema a partir de uma abordagem na visão biológica.

Em geral, aqui na Instituição, as práticas pedagógicas para a diversidade sexual não acontecem, tem várias orientações para trabalhar, por exemplo, com história da África, história indígena nas diferentes disciplinas e não se faz isso. Aparece só a questão de gênero na Biologia, quando vai abordar sobre sexo mesmo e no caso das questões de África e indígenas, aparece na questão da escravidão... a gente tem bastante dificuldade. Eu, pessoalmente, sempre imprimo essas discussões nas minhas ementas, sempre coloco, existe até um pouco o estigma de que eu só trabalho com gênero, raça e etnia, que eu fico martelando muito nessas teclas, eu sempre faço essa articulação, mas eu entendo que essencialmente o conteúdo de Sociologia precisa fazer essa interação entre o tema, a questão dos conceitos e como eu posso perceber isso dentro do cotidiano, se a teoria não articula com os problemas da sociedade, fica sem sentido a discussão sociológica, então quando eu trabalhei no Terceiro ano sobre cidadania moderna, eu sempre enfoco nos direitos da cidadania moderna que os grupos sociais divergentes não tem, então direitos civis, a luta LGBT, quando a gente trabalha sobre direitos políticos, aí eu enfoco as questões das lutas pela representação política, eu faço sempre esse viés, mas isso é algo que tem pouco dentro da coordenação pedagógica, pelo contrário, a coordenação daqui é contra a discussão das questões de gênero, eles acham que é um cientificismo e até já me sugeriram abordar os aspectos negativos da terapia hormonal para os transgêneros. (A., Professora)

Além dos documentos que compõem a Base Nacional Curricular Comum e o Parâmetro Curriculares, foram analisados também os três volumes das Orientações Curriculares do Ensino Médio que são divididos da seguinte maneira: Volume 1: Linguagem, Códigos e suas tecnologias; Volume 2: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias.

O volume 1, já em sua Introdução, no quesito que aborda a construção de novas rotas nos estudos da linguagem, há um contexto histórico em que se relata que, num primeiro momento, a partir dos anos de 1970, o debate centrou-se sobre os conteúdos de ensino e que tratava-se de integrar às práticas de ensino e aprendizagem, novos conteúdos além dos tradicionalmente priorizados em sala de aula, além disso, defendia-se que fatores como classe social, espaço regional, faixa etária e gênero sexual fossem levados em conta no planejamento, na execução e na avaliação dos resultados das práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse volume, a questão de Gênero aparece primeiramente quando são sugeridas possibilidades de trabalhos de leituras que visa um “letramento crítico”. Dessa maneira, é exposto que nesse tipo de leitura ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais. Em outro ponto, voltado para as questões de

ensino de idiomas, o texto indica que o fundamental é que a partir do contato com algumas de suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural e até mesmo de gêneros, leve o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

Já nas Orientações para o ensino de artes, no quesito relativo às questões de Diversidade e pluralidade cultural, fala que o ideário sobre o ensino da disciplina contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Cabe uma correção, digna de análise, para o termo que é exposto para a questão das orientações sexuais: opções. Essa nomenclatura além de defasada, nos estudos sobre diversidade sexual, se mostra ambígua em sua semântica, porque dá uma ideia de escolha de “preferência” sexual.

À parte esta observação, vê-se que neste volume, é no único componente curricular que a diversidade sexual aparece explícita, pois logo adiante, quando se fala do contexto em que a matéria está inserida (do aluno, do professor, da escola, da comunidade), relata-se sobre a cultura que se estrutura nas interligações de inúmeras microculturas relacionadas a diversas diferenças, inclusive a dos papéis sociais (masculino, feminino, transgênero).

Em outro tópico, dessa vez, com o subtítulo “Inclusão, diversidade e multiculturalidade”, as orientações se abrem para a discussão sobre o respeito e aceitação das semelhanças e diferenças culturais e o direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre orientação de gênero que, segundo a obra, amplia oportunidades de envolvimento e superação do preconceito em relação às atividades artísticas.

O capítulo 6, voltado para os Conhecimentos de Educação Física também aborda e cita a questão da diversidade sexual quando apresenta a escola como um local, que ao contrário do que possa parecer, não é neutro, homogêneo e universal.

Além disso, questiona a responsabilidade de reflexão sobre qual tratamento dado à cultura está sendo defendida nesse espaço. Quando se busca fazer um panorama dos sujeitos do Ensino médio, o texto diz que mais que alunos e jovens, os estudantes constroem suas subjetividades e identidades a partir de pertencimento a determinados gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Nos conteúdos de ensino da disciplina trazem temas da comunidade escolar e os temas específicos da Educação física, dentro do recorte específico para o nosso trabalho, relacionamos abaixo o que se reporta à (possibilidade de se trabalhar) diversidade sexual no contexto da matéria:

Temas da comunidade escolar

- Identidade juvenil
- Gênero e sexualidade
- Cultura juvenil e indústria cultural
- O corpo e a indústria cultural
- O aluno no mundo do trabalho
- Cultura juvenil e participação política

- Cultura juvenil e organização comunitária

Temas específicos da Educação física

- *Performance* corporal e identidades juvenis
- Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
- O corpo e a expressão artística e cultural
- O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura

Outra sugestão exposta é apresentada nos conteúdos de Ginástica, Esporte, Jogos, Luta e Dança que são apresentados como saberes construídos pela humanidade e que podem ser palco de abordagens para temas como gênero, práticas corporais em espaços públicos, etc. e a dança que por possuir vinculações étnicas, culturais e históricas, bem como relações de gênero a serem discutidas na escola.

No Volume 2, voltado para as Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, em nenhum momento a temática de gênero é contemplada, a palavra sequer é mencionada.

A respeito da diversidade sexual, a discussão aparece apenas nas orientações do componente de Biologia, quando aponta o fato de a disciplina possibilitar ao aluno participar dos debates contemporâneos que exigem conhecimentos biológicos e, dentro dessa perspectiva, cita alguns exemplos como o cuidado com o corpo, com a alimentação e com a sexualidade.

Por fim, se assemelha ao que já vimos sobre sexualidade nos Parâmetros curriculares, faz uma abordagem biológica para a temática. Aqui, diz que compete ao ensino da Biologia, prioritariamente, o desenvolvimento de assuntos ligados à saúde, ao corpo humano, à adolescência e à sexualidade.

O volume 3, as questões de gênero aparecem em quase todas as disciplinas, exceto em Filosofia, em que o tema é pincelado implicitamente e de maneira generalizada, sem ter um recorte específico. Em História, para começar, surge quando se dá a definição de trabalho e suas inter-relações. Entende-se o trabalho na sua diversidade social, econômica, política e cultural, essas diferentes formas de organizar a vida individual e coletiva, segundo o texto, intercambiam-se com diversas perspectivas ou abordagens e dá como exemplo as relações de gênero, citando a participação das mulheres e dos homens nas relações entre trabalho formal, informal e doméstico.

Na mesma disciplina, dentro do conceito de Cidadania, aparecem nas habilidades para o trabalho com a história, alguns pontos que coadunam com a perspectiva citada: Praticar o respeito às diferenças culturais, étnicas, de gênero, religiosas, políticas; Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto destes; Ter consciência da importância dos direitos pessoais e sociais e zelar pelo cumprimentos dos deveres; Incorporar os direitos sociais e humanos além dos direitos civis e políticos.

No quesito de elaboração e condução das atividades didáticas, os três pontos citados complementam as habilidades citadas: o combate a todas as formas de preconceito; a indignação diante das injustiças; a atenção às contradições, às mudanças e às transformações sociais evitando a passividade no processo ensino/aprendizagem. Outra orientação importante que aparece no componente da disciplina História é a possibilidade de criação de projetos específicos que contemplem políticas afirmativas de inclusão social como as da diversidade étnica, religiosa, sexual, etc.

A questão da sexualidade e sua diversidade aparecem com bastante clareza no componente de Sociologia. Logo no começo é citado um exemplo usando a temática e atentando para o senso comum que, por muitas vezes, pode mediar e contaminar o senso crítico nas práticas pedagógicas.

Segundo o componente, quando se propõe o recorte de temas para o ensino da Sociologia, não se faz isso pensando analisar os chamados “problemas sociais e emergentes” de forma ligeira imediatista. Aqui, cita-se o exemplo de um professor propõe discutir a questão da Sexualidade, muitas vezes sem se preocupar com o que vai ser analisado e vai questionando os alunos sobre o assunto e, ao término da atividade, o que se tem são uma série de obviedades ou manifestações do senso comum e a Sociologia se posiciona contra esse tipo de abordagem. Não se pode reduzir a abordagem dos temas a coletar informações em jornais e revistas, é necessário fundamentar o debate. Em seguida, como sugestões de temas para serem trabalhados e incluídos no programa em sala de aula estão: questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc. Solicitamos, então, que nossos entrevistados, que são professores de Sociologia dessem exemplos de como, a partir das orientações curriculares, trabalhavam os temas sobre diversidade sexual em suas aulas:

O grupo de estudos está programando agora uma exposição cujo tema é ‘Auschwitz é aqui?’, em que a gente faz uma relação com um texto do Theodor Adorno que ele escreveu depois da II guerra mundial para falar sobre como as pessoas estavam ignorando os genocídios cometidos durante a guerra e como aquele clima social propiciou que alguns grupos sociais divergentes fossem perseguidos pela sociedade e aí ele fala que a educação é um elemento primordial, o elemento mais importante para a gente conseguir evitar novos genocídios, novas perseguições, então a gente trabalha dentro dessa discussão do Adorno e com dois grupos sociais que a gente entende que estão sendo perseguidos atualmente e que tem em curso o genocídio, são os afro brasileiros e o grupo LGBT, então a gente fez pesquisas aqui a respeito, as pesquisas também causaram muito desconforto, porque as pessoas têm dificuldade em reconhecer que elas têm preconceito e aí quando elas se vêem diante da possibilidade de marcar uma sentença que explicita o preconceito delas, elas ficam

com raiva, porque a gente está revelando a idiossincrasia irracional desse indivíduo, ele fala que não é racista, mas aí quando ele responde a pesquisa, se mostra como racista. Ele fala que não é homofóbico, mas se mostra homofóbico na pesquisa, isso deixa as pessoas super iradas. Então a gente enfrentou algumas dificuldades nesse sentido, mas a gente acha que essa exposição vai ajudar bastante a enxergar o que realmente está acontecendo. Vitória da Conquista é a cidade mais violenta do Estado da Bahia para os grupos LGBT e as pessoas ignoram isso, acham que é absolutamente normal morrerem pessoas pelo tipo de crime de ódio, não consideram isso como uma situação que tem uma razão social ligada ao preconceito. (A., Professora)

(...) já estava programado um trabalho sobre a questão de Gênero em sala de aula, eu sou professor de Sociologia e ela [a aluna S., transexual] de pronto ficou um pouco intimidada e pediu para falar sobre o tema da Transfobia. Eu achei interessante até porque tinham surgido algumas piadinhas já na sala, de um ou dois rapazes, mas eu fui o primeiro a interpelar contra esse tipo de tratamento, eu não admito em minha sala racismo, preconceito com nada, seja de gênero, cor, condição financeira, condição social... então aí ela aproveitou essa oportunidade de apresentar um trabalho sobre a transfobia, sendo ela o próprio tema, ela se apresentou como objeto do próprio trabalho e contando a história dela, da vida dela até a chegada no colégio, apresentou a identidade masculina dela e houve alguns questionamentos sobre o porquê de ela ter se “transformado” em mulher. Foi bom porque já puxamos uma discussão da formação da identidade de gênero. (B. professor)

Outro aspecto que pode dificultar que determinados assuntos sejam abordados em sala de aula é a gestão escolar que, muitas vezes, pode ser influenciada pelo preconceito e/ou falta de informação adequada para saber lidar com a diversidade presente no ambiente estudantil, se mostrando uma barreira difícil de romper para essas temáticas e para aqueles que estão socializando em um ambiente em que deveria reverberar a pluralidade, além de ajudar a fomentar raízes para que a discriminação se firme com mais avidez. A respeito dessa problemática, obtivemos duas respostas diferentes que servem para ilustrar as diferentes maneiras que a gestão escolar lida com o assunto:

Teve uma [ação], inclusive, que a gente fez aqui para divulgar o uso do nome social, porque teve um estudante que solicitou o uso do nome social nas listas e foi negado o pedido. (...) aí esse estudante foi para o Ministério Público e o Ministério Público obrigou a Instituição a regulamentar e aí nós resolvemos que iríamos fazer um evento para divulgar a normativa, dizer como funciona e a gente teve a oportunidade de vim um grupo de teatro de Salvador, o Coletivo Lilith, eles trouxeram uma peça com edital do governo federal para combater a homofobia, a transfobia... e foi um trecho selecionado para ser

trabalhado com o Ensino Médio, a gente fez uma classificação etária de 14 anos, aqui a gente não tem nenhum estudante com menos de 15 e mesmo assim algumas pessoas ficaram chocadas com a discussão, alguns pais acharam que não era apropriado, a gente mostrou que a classificação estava de acordo com o guia indicativo de justiça, mas os pais começaram a falar que os filhos não assistiam nem novela, que não era pra ver esse tipo de coisa, associados na ideia de que gênero não deveria ser debatido na escola, muito ligado a esses movimentos tipo 'Escola sem partido'. A própria direção da escola também acabou considerando isso, que embora estivesse adequado à faixa etária, que eles não estavam preparados para aquela discussão. Então existem muitos obstáculos para a gente colocar esse debate nas Instituições, porque as pessoas não querem fazer o debate, só que é necessário, a gente se desgasta, a gente encontra vários oponentes, não tem apoio das direções, mas é uma coisa que ou a gente precisa fazer ou nosso espaço vai ser cada vez mais tolhido. E, como eu falei, principalmente os estudantes do Ensino médio, eles ficam bastante expostos a essas situações, porque Paulo, por exemplo, estava super desinteressado com os estudos, estava super chateado a auto estima dele estava muito baixa por causa disso tudo, então o fato dessas lutas terem acontecido, eu acho que ajudaram muito a ele continuar na escola, a permanência dele, ele se colocar de forma mais positiva, acho que tudo isso acabou contribuindo e a nossa luta continua. (A., Professora) Nunca passei por nenhuma repressão pela direção escolar, nem na escola atual em que leciono, ou nas anteriores. Eu acredito que esse tipo de repressão acontece quando não se faz o trabalho bem feito, quando se quer empurrar garganta abaixo e aí pode ocorrer esse tipo de censura. Às vezes, uma repressão que impeça de se fazer um trabalho ou uma repressão de algo que ficou mal entendido. No meu caso, quando vou tratar desses temas mais delicados, não que eu tenha uma preocupação de não poder tratá-lo, porque eu irei tratar sim, mas eu me preocupo em apresentar à gestão da escola até mesmo para os alunos antes de começarmos o trabalho, de como eu pretendo trabalhar aquele tema. Se entrarmos num acordo, ótimo. Se tivermos que fazer alguma alteração, vamos ver o que se pode ser alterado, o que pode ser ou o que deve ser alterado, mas nunca tive problemas desse tipo. (B., Professor)

Neste momento do trabalho, focamos na presença dos estudantes transexuais que, como já foi mostrado nas análises dos documentos formais, não são contemplados em sua plenitude quando se fala em diversidade sexual no âmbito escolar, ou seja, a abordagem sobre identidades de gênero é ocultada e, por conseguinte, invisibilizada. Louro (2004) atenta para o fato de a produção de identidade de gênero 'normais' também pode representar a obrigatoriedade de 'preferir' determinados interesses, de desenvolver habilidades ou

saberes compatíveis com as referências socialmente admitidas para masculinidade e para a feminilidade.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a escola deve se abrir e dar voz para um entendimento da existência (e, por vezes, resistência) dessa população dentro da instituição escolar. Questionamos sobre o fato de os dois professores serem citados pelos seus respectivos alunos trans e, na ótica docente, como estes estudantes são vistos nos ambientes formais em que a educação acontece.

Me informaram que chegaria uma aluna, nas condições dela, estou utilizando as mesmas palavras que me falaram, que foi alguma coisa do tipo que usaram, né? (...) Fiquei até uma semana procurando por ela, mas ela não veio, aí quando ela chegou eu não percebi que era ela, depois falaram assim: Você já viu? A nova aluna chegou, a que a gente falou, “daquela” condição. Eu falei assim: gente, é ela? Eu não tinha tido a oportunidade de ter dado aula ainda na sala dela depois que ela chegou. Quando eu cheguei, fui muito bem recebido por ela e a procurei e falei com ela abertamente que o que ela precisasse de mim, ela poderia me procurar, sem problema nenhum. (...) Também teve uma discussão sobre a utilização do banheiro e que ela entrou em um acordo com a direção. Me perguntaram a minha opinião, se ela deveria usar o banheiro masculino ou feminino, eu opinei para que ela usasse o que se sentisse mais confortável. Nessa questão, eu discordo da utilização, desse acordo que ela fez, de usar o banheiro dos deficientes, eu acredito que ela deveria utilizar o banheiro feminino, ela é uma mulher. Agora, as condições para que ela use esse banheiro, ela que resolva, se ela se apresenta como mulher e a identidade de gênero dela é feminina, ela tem o direito de utilizar o banheiro feminino. Os meninos até questionaram dizendo que se ela quiser usar o banheiro masculino, não tem problema, só que não é assim... Se ela se apresenta como mulher, eu acredito que ela deveria utilizar o banheiro feminino. Mas ela preferiu esse acordo, então tudo tranquilo. (B., Professor)

Aqui, quando eu cheguei em 2015, me deparei com a situação de P. (aluno transexual), que direto estava chorando nos corredores, triste e não participava da aula direito e aí eu quis entender um pouco mais o que estava acontecendo com ele. Ele me contou que se sentia mais como menino do que como menina, mas que a mãe não concordava, que os colegas não concordavam e a escola não concordava e aí a gente conversou bastante no sentido de entender que o gênero é uma construção social e que não tinha problema nenhum dele ter um comportamento diferente daquele atribuído pela questão sexual, então a gente leu bastante Judith Butler, discutimos bastante... E entendemos a necessidade de montar um grupo de estudos sobre isso aqui para a gente continuar com esses debates e ampliar esses debates, porque quando Pedro começou a se aceitar,

quem não aceitava ele eram os professores, então ele queria mudar o nome, aí fez o pedido oficialmente e esse pedido ficou perdido no limbo da burocracia, como se as pessoas quisessem esquecer o pedido ou que ele esquecesse o pedido e aí os professores ficam inventando desculpas burocráticas também para não aceitar a decisão, acabam falando que ele era muito novo para decidir uma coisa tão séria, que isso é coisa para a vida adulta, que ele estava sendo muito influenciado negativamente e que ele nasceu menina e não adiantava fazer nada, várias questões desse tipo, então o grupo de estudos objetivou ampliar esses debates para que a gente pudesse esclarecer sobre como isso funciona, tentou-se montar também uma comissão de professores e funcionários nesse sentido, mas a comissão foi bastante problemática, porque a maior parte não concordava, então eram discussões que não iam muito pra frente, eram pessoas que não estavam abertas para discutir essas novas teorias, então eu fui, inclusive, obrigada a ouvir que a ciência erra às vezes, a história mostra que a ciência erra e que o Nazismo, por exemplo era baseado numa teoria científica do Evolucionismo e que foi comprovado que a teoria era errada, mas era científica na época, então que a compreensão de que gênero é uma construção social também poderia estar errada, então até hoje a gente tem muitas dificuldades, nós fizemos alguns eventos e os estudantes quando são convidados a participarem dos eventos, eles vem com bastante preconceito, se recusam a discutir sobre isso. (A., Professora)

Para Bento (2008), a especificidade da transexualidade está na explicitação dos limites das normas de gênero, à medida que reivindicação da passagem de gênero imposto ao nascer para o gênero identificado exige que os defensores dessas normas de gênero se posicionem. A teórica ainda afirma que a transexualidade não é uma experiência identitária, a-histórica, ao contrário, revela como toda dor e dramaticidade os limites de uma ordem de gênero que se fundamenta na diferença sexual

A ideia de pessoa trans na escola pode ser compreendida a partir da definição schutziana de “o estrangeiro na comunidade”. Uma das primeiras ações que o estrangeiro, nesse caso, a pessoa trans, envolver-se no ambiente escolar e possivelmente se sentir parte desse contexto, refere-se a sua auto identificação.

Considerações finais

Como vimos, as práticas pedagógicas para a diversidade sexual não acontecem de maneira efetiva como são indicadas nas Orientações curriculares, Parâmetros curriculares e Base Nacional Curricular Comum, seria necessário, nesse momento, criar políticas públicas que fizessem com que as abordagens pudesse ser inseridas diretamente no currículo, trabalhadas em sala de aula e inseridas no contexto da vivência da pluralidade da escola. Para Louro (2004), currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais

didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços da construção das ‘diferenças’ de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe.

É de suma importância que a educação traga para os documentos formais esses estudantes que se encontram à margem, excluídos pela sua identidade de gênero ou manifestação de uma sexualidade fora dos parâmetros estabelecidos culturalmente como normativos.

As práticas pedagógicas para são traduções posicionais das diretrizes inscritas na política curricular por meio dos documentos, especificamente as práticas pedagógicas para a diversidade não tem acontecido de maneira regular e continua. A criação de políticas públicas que estimulassem que a abordagem sobre a diversidade sexual fossem inseridas no currículo, trabalhadas em sala de aula e ratificando assim um contexto de vivencia escolar plural.

Referências

- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2015.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista brasileira de formação de professores – RBFP.** Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** 4^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.16, n.2, jul./dez 1990.
- SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DISCURSOS DE GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Anselmo Lima de Oliveira⁵⁰
Alfrancio Ferreira Dias⁵¹

Resumo: A escola tem muito mais que prédio, equipamentos, livros, biblioteca. Nela as pessoas aprendem muito mais que biologia, matemática, português, natação. Aprendem a ser gente. Gente que respeita, que não humilha, que abraça e ama. Essa gente tem corpo e um corpo que fala. Esses corpos têm sexualidades e são generificados. Este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida com os objetivos de observar e analisar os discursos que ocorrem no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, a partir da perspectiva de gênero, corpo e sexualidade. A pesquisa foi desenvolvida com docentes e discentes do ensino médio, por meio de uma abordagem qualitativa feita através de entrevistas. Utilizou-se para a análise de dados a análise do discurso na perspectiva pós-estruturalista. Sugere-se que os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico, moralista atravessam as falas das participantes da pesquisa, produzindo representações sobre gênero, corpo e sexualidade, tanto submetendo quanto subvertendo a heteronormatividade presente no Colégio.

Introdução

Ao fazer o questionamento: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”, Foucault (1996, p. 8) demonstra certa preocupação com os significantes inscritos nos diversos discursos. A partir dessa questão, o autor estabelece a hipótese de que nas sociedades existem controle, seleção, organização e redistribuição na produção do discurso, cuja consequência avulta-se à conspiração de poderes que se materializam na dominação.

Na atualidade, os discursos que circulam no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS) podem ser ou não os mesmos que circularam no passado e podem ser ou não os que circularão no futuro. Isso se torna inteligível quando Foucault (1996, p. 34) exemplifica um caso intrigante, onde “Mendel falava de objetos, empregava métodos, situava-se num horizonte teórico estranho à biologia de sua época”. Segundo Foucault, Naudin, pesquisador da época, dizia que os traços hereditários eram descontínuos. Mesmo assim, esse princípio de Naudin era aceito, porque estava inserido no discurso biológico vigente. Entretanto, “Mendel dizia a verdade [...]”, porém, como essa verdade de Mendel não estava inscrita nos padrões científicos estabelecidos à época, logo fora refutada. Assim, “foi preciso toda uma mudança de escala [...] para que Mendel entrasse no “verdadeiro”” (FOUCAULT,

50 Mestre em Educação (UFS). Técnico Administrativo da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero – CNPq. Email: anselmo2014@gmail.com

51 Doutor em Sociologia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED e do Departamento de Educação - DEDI da Universidade Federal da Sergipe - Campus Itabaiana. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS). Email: diasalfrancio@gmail.com

1996, p. 34). É interessante observar, nesse caso, que a verdade estava relacionada ao tempo e ao conhecimento. Até um determinado tempo, a verdade aceita foi a de Naudin, enquanto a de Mendel não era reconhecida. As pesquisas avançaram, o conhecimento também avançou e a verdade de Mendel foi, finalmente, contemplada como verdade até os dias atuais.

Foucault (1996, p. 17) analisa essa “vontade de verdade” e a coloca como excludente, apoiada no sistema institucional a partir das práticas pedagógicas, livros, biblioteca, laboratórios etc. Dessa forma, a vontade de verdade “tende a exerce sobre os outros discursos - estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1996, p. 18). Vejamos como a pedagogia buscou apoio no discurso verdadeiro por meio do natural, do verossímil. Ao problematizar sobre os estereótipos na formação das professoras, Dias (2015, p. 73) evidencia que “a linguagem e os processos de significação influenciam a produção do conhecimento”, ou seja, o saber científico opera por meio de discursos.

As discussões na escola sobre as temáticas de corpo, sexualidade e gênero são, ainda, bastante incipientes e, talvez, todo esse processo esteja ligado ao fato de que

Não fomos treinadas/os para conviver com a instabilidade, com as dúvidas ou com categorias cambiantes. Por isso é difícil lançar-se nessa perspectiva, subverter matrizes de pensamento, acolher a fluidez, numa arena que tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis. (LOURO, 1997, p. 146).

A sociedade e a escola brasileiras estão alicerçadas sobre estruturas tradicionais bastante sólidas e de difícil transposição. Dessa forma, o “rápido crepúsculo” descrito por Foucault (2015a) permanece, ainda, intacto, porém ressignificado. Para tanto, buscamos analisar os enunciados das participantes desta pesquisa, observando que os discursos biológico, religioso, pedagógico, científico, moralista e político perpassam as temáticas gênero, corpo e sexualidade, no CODAP/UFS.

Carvalho (2010, p. 79) soube construir bem a ideia de que “[...] a escola participa direta e indiretamente, na ação ou omissão, da construção desses problemas e desigualdades”, afinal, dá-se tratamento dissemelhante a alunos e alunas, o que legitima as visões preconceituosas. Na escola é possível provocar discussões sobre todas as formas de preconceitos, envolvendo alunas, professoras e toda comunidade escolar, além de romper com a ideia de que discutir gênero é problemático. Essa é a ideia: problematizar as questões de gênero, criando, assim, discussões abertas, sem a necessidade de estancá-las ou criar normas e critérios a serem seguidos. Então, escrevemos que a escola não pode observar silenciosa a reprodução das desigualdades entre meninos e meninas, mas, sim, construir ambientes de debates favoráveis sobre sexualidade, corpo e gênero.

O trabalho da pesquisadora Xavier Filha (2012) é singular, pois destaca a relevância das discussões sobre gênero com crianças em idades entre dez e quinze anos, em uma escola pública municipal na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Na pesquisa, a autora

buscou estimular as crianças a pensar sobre a construção social das diferenças de gênero a partir dos marcadores sociais, azul e rosa. O livro escolhido para análise e discussão foi *A menina e o menino que brincavam de ser...*, de Marcos Ribeiro. Após analisar os textos produzidos pelas alunas, a autora trouxe algumas ponderações: houve maior controle social nas falas e condutas dos meninos, “denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual” (XAVIER FILHA, 2012, p. 635); a promoção do casamento também estava presente nos textos, fazendo valer que “a heterossexualidade é um modelo socialmente considerado padrão” (XAVIER FILHA, 2012, p. 636); por fim, alguns textos, segundo a autora, revelam certa passividade das crianças com representações identitárias naturalizadas.

Lançando-nos em Louro (2000), deixamo-nos ser conduzidos pela ideia de que a escola é partícipe dos discursos capazes de construir alunas e professoras e produzir suas identidades de gênero, seus corpos e suas sexualidades, ora tornando legítimas certas identidades, ora reprimindo outras, estereotipadas como anormais. A identidade de gênero está vinculada ao sentimento peculiar de se compreender masculino ou feminino e está definida em termos relacionais, conforme os papéis estabelecidos na sociedade para “machos” e/ou “fêmeas”. Assim, alunas e professoras são marcadas por se “desviarem” daquilo que fora estabelecido, assumindo comportamentos considerados inapropriados ao ambiente escolar.

No processo de construção, a escola foi erguida a partir de discursos que promovem a certeza, o exato, a norma, o que é certo e/ou errado. A certeza de que a heterossexualidade é a norma, é central e que na escola existem duas identidades: feminina e masculina; a confirmação de que a sexualidade pode ser discutida na escola, mas com inúmeras ressalvas; a assertiva de que a mente deve ser trabalhada, mas o corpo posto ao relento. Assim, abrigamo-nos em Salih (2012) quando esta descreve que “[...] recusar-se a dar respostas não constitui ignorância ou insensibilidade [...]” (SALIH, 2012, p. 11), apenas segue o rito dialético, onde o conhecimento prossegue por meio da negação e oposição e, jamais, tem como ponto final a certeza e a verdade. Pois,

[...] embora muitos filósofos e pensadores possam alegar que descobriram a “verdade”, surgem outros filósofos e pensadores que propõem asserções alternativas de verdade, as quais, a seguir, são novamente refutadas por outros. (SALIH, 2012, p. 13).

A partir dessa perspectiva, a “verdade” é sempre relativizada e passível de mudança. Isso indica existir uma volatilidade constante, demonstrando que o pensamento é instável. O que antes era compreendido como “verdade”, pode passar, hoje em dia, a adquirir novos significados. No processo de constituição da escola, por exemplo, muitas “verdades” transitaram por ela. Entretanto, as “verdades” de outrora foram ressignificadas e ganharam novos sentidos.

Diante disso, buscamos analisar os enunciados proferidos tanto por docentes quanto por discentes do CODAP/UFS sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade. Diversos

discursos encontrar-se-ão presentes nesses enunciados, ora perfilando convergências, ora se distanciando e produzindo suas “verdades”. Antes, porém, é preciso destacar que as análises dos enunciados porvirão a “vontade de verdade” desses pesquisadores.

Percorso teórico-metodológico

Apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, compartilhando “do pressuposto de que teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (MEYER, 2012, p. 48). Portanto, este estudo caminha diante de problematizações relacionadas ao corpo, à sexualidade e ao gênero a partir do ambiente escolar, especificamente no CODAP/UFS.

Ante o exposto, é razoável enfatizar que esta pesquisa se inscreve na área da ciência como uma pesquisa teórico-metodológica e, quanto à natureza, está evidenciado como um trabalho científico original, uma vez que as temáticas gênero, corpo e sexualidade são problematizadas pela primeira vez no CODAP/UFS. O percurso utilizado para alcançar os objetivos traz como forma de abordagem a pesquisa qualitativa, afinal “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140). Sugere-se, dessa forma, que

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O improviso vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. (OLIVEIRA, 2012, p. 279).

Logo, é difícil encontrar trilhas seguras e quase sempre os improvisos estão à espreita. Então, pesquisar é um exercício arriscado, porém possibilita experimentar, acertar, errar. Durante essa estrada chamada de pesquisa, viabiliza-se examinar sensações de temor, surpresas, dúvidas, mas também de alívio e liberdade. Por certo, “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004, p. 27). Assim sendo, esse processo é contínuo, quase sempre desapegado à ideia de epílogo, mas se percebe inacabado e repleto de nuances.

Dante disso, é imprescindível ressaltar que esta pesquisa está amparada na abordagem “pós-estruturalista que se utiliza das concepções de poder e discurso de Foucault, bem como do pensamento que se centra nas questões da linguagem e da textualidade” (CARDOSO, 2012, p. 44). A partir desse viés, a pesquisadora Louro (1997) comprehende que essas bases teóricas problematizam as dicotomias inerentes às produções científicas. Existem, desse modo, propostas de desconstrução das ideias de superioridade masculina sobre a feminina, vice-versa, visando a equacionar as relações entre ambos. Questiona-se, portanto, as representações da mulher dócil, frágil, delicada etc. em detrimento do homem forte, corajoso, sagaz etc. Nessa perspectiva, consideramos relevante destacar que a escola, amiúde, promove a reprodução desses comportamentos, distinguindo meninos de meninas, perpetuando, assim, as desigualdades entre as pessoas. Todavia, a escola também é lugar

de desconstrução, uma vez que as reproduções sociais são questionadas a todo instante no ambiente escolar.

A partir do trabalho de campo realizado no CODAP/UFS, esta pesquisa está inserida na concepção de que é tarefa básica da pesquisadora “explorar a dimensão política que caracteriza a construção de significados” (CARDOSO, 2012, p. 48). Também é considerável dizer que a opção metodológica desta pesquisa está, aqui, produzindo e criando outras/novas “realidades”, pois, “é apenas uma forma, dentre muitas outras, de representar o observado” e está “permeada por um olhar interessado e carregado por concepções teóricas pré-estabelecidas” (CARDOSO, 2012, p. 48).

Assim, a pesquisa de campo realizada no CODAP/UFS evidenciou que “[...] o segredo está em descrever e problematizar ‘enunciações’, em mostrar os problemas de ‘essências’ mascaradas nos saberes [...]” (CARDOSO, 2012, p. 49). De forma despretensiosa ou não, alguns enunciados carregaram em si as marcas dos discursos construídos historicamente, que, por vezes, sinalizaram para as discriminações e preconceitos. Os indivíduos são capazes de criar e reinventar, ou seja, são construídos para produzir, “mas nesse processo de produção, há articulações com poderes, há estratégias e táticas que, ao serem acionadas na produção dos saberes, deixam no próprio discurso suas marcas” (CARDOSO, 2012, p. 49), demonstrando que todo saber também é político.

O Projeto desta pesquisa foi encaminhado à Direção, vice Direção e Setor Técnico Pedagógico (SETEPE), cabendo a esses setores torná-lo disponível aos/às docentes, técnicos administrativos do CODAP/UFS, bem como à comunidade em geral. Entendemos que essa atitude foi relevante para que tanto a equipe pedagógica quanto a Direção tomassem conhecimento das temáticas do Projeto. Desse modo, foram feitos os primeiros contatos com professoras e alunas, onde, em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) àquelas que se dispuseram participar das entrevistas. Todas as condições descritas nesse documento foram informadas às participantes da pesquisa, porém foi solicitado às participantes menores de idade que encaminhassem o documento aos pais, às mães e/ou responsáveis a fim de que tomassem conhecimento de todas as implicações expostas no documento. Portanto, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS), via Plataforma Brasil.

Foram utilizadas como técnicas de pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas com treze docentes e discentes. As entrevistas foram realizadas no período de 2 a 10 de dezembro de 2015, em três ambientes: a sala de reunião da Direção do CODAP/UFS, a sala do NEPEEB e a sala de reunião da área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses locais foram escolhidos e acordados entre o entrevistador e as entrevistadas, visando a garantir privacidade e conforto. Todas as salas dispunham de ar-condicionado, boa iluminação, mesa e cadeiras. Mesmo primando por ambientes reservados, em determinados instantes as entrevistas foram interrompidas, pois algumas pessoas acessavam as salas. Essas ocorrências geravam certo desvio de atenção, sem comprometer, com isso, o andamento das entrevistas.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, sendo solicitado que as entrevistadas ficassem livres para responder ou não as perguntas que seriam feitas. Em algumas entrevistas, a tensão inicial estava presente, mas, após alguns minutos, as entrevistadas foram adquirindo confiança e liberdade, passando, assim, a explicitar informações importantes sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, objetivando garantir a compreensão do conteúdo. Após, utilizou-se como técnica de análise de dados, análise de discurso a partir da perspectiva foucaultiana. Dessa forma, foram utilizados fragmentos das falas das alunas e professoras, buscando, desse modo, produzir discussões a respeito das representações daquelas sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade.

Fluindo em gênero

Scott (1995) inicia o texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, reportando-se ao conceito de gênero dito no Dicionário Moderno de Inglês, Oxford (Dictionary of Modern English Usage, Oxford), livre tradução, procedendo, desse modo, como uma forma irônica de denúncia. Para a autora, “nem os professores de Oxford nem a Academia francesa têm sido plenamente capazes de represar, de aprisionar e fixar o significado, de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas” (SCOTT, 1995, p. 71). A categoria de análise gênero não se contém represada na objetividade, estando suscetível às mais diversas concepções e caracterizações. Dessa forma, viu-se nas palavras da autora um alerta a todas que fazem pesquisa: é preciso ter a perspicácia em compreender gênero com fluidez, sem, jamais, aprisioná-lo.

A diversidade conceitual de gênero está amplamente ligada à história que fora construída sobre o alicerce da masculinidade, onde, “a fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado [...]” (BEAUVIOR, 1970, p. 17). Por séculos, a mulher fora posta em segundo plano, considerada como “inessencial” e sempre à mercê das ideias do homem. Assim, à época, indignadas com as proposições dos homens, “tomaram” as ruas por meio de variados movimentos, reivindicando a inserção da mulher à vida pública. Em *O Segundo Sexo*, Beauvoir (1970) não propõe negar as diferenças físicas entre homem e mulher, ou seja, entre os corpos masculino e feminino, sugeridas pelas ciências biológicas. Mas, escreve a fim de analisar e evidenciar que as ideias essencialistas não se sustentam na apropriação das diferenças estéticas, pois são condutoras de hierarquizações e produtoras de ações heteronormativas. A proposição da autora revela as diferenças físicas existentes entre homem e mulher, porém problematiza a ideia do homem tomar essa força física objetivando estabelecer a mulher como ser frágil e limitado e, ainda assim, dependente dele.

Além disso, os “papéis” socioculturais construídos foram roteirizados e produzidos a partir de discursos construídos para a fomentação das desigualdades. Analisando toda

essa roteirização, Cardoso (2014, p. 5) infere que foi possível arquitetar a ideia de “papéis” específicos nas sociedades, onde “‘machos’ são competitivos ou que ‘fêmeas’ são dóceis e afeitas à prole”. Nessa dicotomia latente, as autoras Reis e Paraíso (2014, p. 243) observaram “desenho com seta para meninos-alunos, desenho com coração para meninas-alunas [...] São várias as situações em que os corpos são separados em dois grupos”. Assim, essa lógica binária favorece o homem em desfavor da mulher, além de ser erguida sob o pêndulo de que “na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 2015b, p. 237). Um poder que se presencia nas relações entre os indivíduos, nos mais variados ambientes e grupos. Um poder multifacetado.

Assim sendo, o ambiente escolar está repleto de “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 1997, p. 57). Diversas culturas permeiam a escola e as mais diversas ideias e pensamentos estão presentes, ora convergindo, ora divergindo. As diferenças estão presentes, entretanto, nota-se que as distinções entre meninos e meninas produzem desigualdades que circundam o ambiente escolar. Esses processos socioculturais, construídos historicamente, “fabricam” meninos para o vigor físico e a virilidade, enquanto as meninas são produzidas para serem dóceis e frágeis. Todo esse alicerce sociocultural reproduzido na escola descamba em discriminações e preconceitos, tornando os “papéis” de meninos/homens e meninas/mulheres bastante distintos, perpetuando, assim, a subordinação feminina à masculina.

Entende-se que a escola constrói normatizações por meio dos discursos que circulam e “fabricam” suas “verdades”. Essas “verdades” passam a ser compreendidas como essenciais, gerando, portanto, fundamentos com raízes sociais profundas. Então, se aquilo que é considerado “verdadeiro” é produto dos discursos que circulam na sociedade, logo é imprescindível fazer circular os discursos sobre as questões de gênero, pois, é assim que “[...] queremos estar na escola [...] com algumas compreensões que temos acerca de gênero e sexualidade [...]” (SEFFNER, 2011, p. 562). Quanto mais são lançadas as discussões sobre as questões de gênero à escola, mais as normas tradicionais tenderão a ruir. Basta espiar a história e ver que a escola fora “concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada” (LOURO, 1997, p. 57), ou seja, quanto mais produções, quanto mais discussões, mais serão as possibilidades de quebrar paradigmas pedagógicos tradicionais, ampliando, dessa forma, os debates acerca dos estudos de gênero.

No início das entrevistas, buscamos compreender as principais concepções das entrevistadas a respeito do tema gênero. Assim, no transcorrer dos diálogos, informou-se que “gênero seria a maneira que o indivíduo se observa, se entende, como ele é, se sente dentro daquilo que ele vivencia, como ele acaba se observando” (PARTICIPANTE 4, 2015). Em seguida, descreveu-se que “eu posso ser macho, eu posso ser fêmea, mas eu posso ter a identidade de gênero diferente” (PARTICIPANTE 4, 2015). Ainda,

Mas eu não sei definir gênero. Porque tem gênero masculino e gênero feminino. Mas eu não sei, assim, se gênero fala sobre o que a pessoa nasceu ou se é o gênero que a pessoa se identifica. Porque tem, tipo, a pessoa que nasceu masculino e se identifica como mulher. Eu não sei se isso seria o gênero feminino. Eu colocaria o gênero feminino. Eu acho que seria o gênero que a pessoa se identifica (PARTICIPANTE 10, 2015).

Esses enunciados sugerem que a concepção de gênero não nega o sexo biológico, entretanto põe a salvo que essa temática está evidenciada por meio de processos de (des) construção dos indivíduos. Dessa forma, “relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens” (LOURO, 1997, p. 45), mas essa investida tinha como propósito “[...] naturalizar processos socioculturais” (SAFFIOTI, 1987, p. 11). Essa construção social é marcada por determinadas culturas representadas e valorizadas por meio das diferenças sexuais existentes entre mulheres e homens, desprezando, portanto, outras formas de viver gênero.

Todavia, é importante salientar que as questões de gênero dizem respeito aos mais diversos aspectos da vida humana, cujos problemas sociais demandam desigualdades, homofobia, sexismo etc., produzindo, assim, reflexos, sobremaneira, na escola. Das discriminações e dos preconceitos a escola participa por meio da ação e também da omissão, tratando de forma desigual alunas e alunos. Gênero, então, torna-se evidente:

Eu considero gênero só a divisão de sexo que a pessoa se considera, tanto homem como mulher. É independente do que ela nasceu. A gente pode dizer: tem o gênero natural que a pessoa nasceu, mas eu considero o gênero aquilo que a pessoa se considera em termos de, não vou falar em termos de sexo, porque não é como se fosse isso, é como se fosse, como eu posso classificar? É como se fosse, como ela se considera homem ou mulher, entendeu? O desejo dela como pessoa e não como ela nasceu. A gente pode dizer também como ela nasceu, mas. É como ela falou: o gênero é só a divisão da pessoa, seu gênero, como você se considera. É como fosse a divisão entre homem e mulher, gênero feminino, gênero masculino, só que partindo do princípio de que a gente não precisa tá tratando isso como já nasceu assim. Eu considero gênero como algo que você escolhe ter, sabe? (PARTICIPANTE 11, 2015).

Quando Le Breton (2014, p. 19) trouxe à tona a ideia de que “as noções de ‘homem’ e ‘mulher’ não são essências”, tornou-se inteligível que o comportamento do indivíduo não é um estado paralelo à consciência, mas, sim, resultado do que fora construído desde a tenra infância, por meio de modelos coercitivos, indicando papéis de dominação masculina e subordinação feminina. Dessa forma, homens e mulheres, através da repetição de comportamentos sociais, são produtos das normatizações “fabricadas” pelos discursos

científico, político, religioso, tradicional etc. Assim, “como o gênero não está aprisionado ao sexo [...]” (LE BRETON, 2014, p. 19), o enunciado cuja “ideia de gênero vai tá na sua cabeça, não mais no seu órgão” (PARTICIPANTE 11, 2015) qualifica o argumento de que a fluidez da identidade de gênero é destino, não mais o sentido material do sexo a partir da polaridade feminino/masculino. Gênero, então, passa a ser compreendido como algo que é construído socialmente, mesmo que o órgão sexual feminino esteja situado no corpo percebido como masculino, vice-versa.

Pensando corpo

Nas sociedades ocorrem disputas pelo corpo e, a partir desse instante, se instala um certame pelo poder, onde a heteronormatividade conduz o corpo à indissociabilidade das normas regulatórias. Portanto, “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 135). O corpo, então, passa a ser pretendido socialmente e nele são inseridos os diversos padrões socioculturais possíveis. Quando esses padrões são subvertidos, outras normas são redefinidas, deslocadas e reinscritas no corpo, buscando, novamente, normatizá-lo.

Os discursos normativos - construídos durante os processos sociocultural e histórico - tinham e têm como objetivo materializar os corpos, tornando-os estáticos, ou seja, indisponíveis às mudanças e capazes de represar corpos femininos e masculinos. Essa materialização - que nomeia, conceitua, fixa, coage etc. - é a matéria-prima do discurso heteronormativo, onde os corpos somente encontram amparo na dicotomia mulher/homem. Analisando a escola, Foucault (2014, p. 135) descreve que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Assim, tais discursos sugerem em seu aporte a intenção iníqua de regular, punir e cercear direitos e liberdade. Os corpos performatizados repelem a dicotomia e, ainda que materializado, são fluidos, capazes de circular entre e acima do que seja considerado “macho” e/ou “fêmea”.

Trabalhar essa temática tem uma enorme significância, pois o corpo faz parte das relações sociais e essa sociabilidade também acontece na escola. Assim, a construção do sujeito está diretamente relacionada ao corpo que transita entre diversos discursos e, nessa perspectiva, Butler (2000) acrescenta que o sujeito é discursivamente construído. Portanto, se o corpo é produto dos discursos e a escola “fabrica” os sujeitos, logo é razoável problematizar o tema corpo que está inserido no ambiente escolar.

Os corpos estão inseridos nos ambientes escolares, são partícipes dos currículos, são vistos, criticados, discriminados, aceitos, lisonjeados, logo, são a essência da escola. Não há escola sem corpos. Os corpos se comunicam pela gestualidade, sendo imprescindível que docentes sejam capazes de ler a comunicação gestual das discentes e, então, criar estratégias que conduzam ao melhor aprendizado. Assim, “[...] torna-se imprescindível que o interlocutor nesse processo, o professor, seja capaz de ler a comunicação gestual de seus alunos” (EHRENBERG, 2014, p. 187). O que se pretende, aqui, senão cessar as discriminações dadas aos corpos e esse acesso será feito por meio de uma educação fundamentada no

diálogo, não no controle dos corpos. Dessa forma, debater essa temática é compreender que o corpo se tornou lugar de identidades, onde alunas que se compreendem meninos, vice-versa, não podem nem devem permanecer em zonas marginais, dentro da escola.

Pensar o corpo a partir da escola é compreendê-lo além de um substrato biológico, isento de questionamentos e naturalmente dado. O discurso pedagógico também constrói corpos de alunas e professoras. A partir dessa perspectiva é possível compreender que os processos pedagógicos não estão somente relacionados à mente e aos episódios cognitivos, mas, necessariamente, atrelados aos investimentos sociais para as transformações dos corpos. O corpo não é apenas a matéria e, muito menos, está dissociado das funções psíquicas, pois ele é a localidade, o espaço das identidades construídas. Como dito, o corpo é performático (BUTLER, 2000). É no limite da polaridade filosófica tradicional entre determinismo e livre-arbítrio que se pode suspeitar do estreitamento linguístico aparente. Nessa linha limítrofe da língua, o “corpo parece como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais” (BUTLER, 2003, p. 27).

Nessa perspectiva, buscamos compreender melhor as relações entre gênero e corpo, descritas pelas entrevistadas. Confrontando o discurso biológico, as enunciações sobre esses temas demonstraram a possibilidade de um sujeito construído e desconstruído, conforme a percepção de cada indivíduo.

Eu concordo! É isso que eu tava falando no início. Eu acho que gênero, a gente parte da transformação do corpo e aí se você nasce homem e se considera homem, você é do gênero masculino. Mas se você passa a perceber que não é aquilo que você quer, não aceita aquilo que não é isso em você, que você nasceu só com o órgão, ali, errado. Aí você passa por uma transformação e aí é do gênero que você deseja, que você optou. Até porque o que a gente diz: ah! é homem ou mulher, o órgão que tá ali, o órgão reprodutor, o que tá reproduzindo. Se você tira aquilo ali, o que te define como homem e mulher? Sabe? Se você tira aquilo que, teoricamente, tá definindo o homem e a mulher, se você tira aquilo, se você muda aquilo, o que vai ser agora? Homem ou mulher tá na sua cabeça. A ideia de gênero vai tá na sua cabeça, não mais no seu órgão. O corpo é um reflexo daquilo que você quer ser, certo? Sabe? Se você quer ser mulher, se você tem um corpo de mulher, você é mulher. Mas aí você tem um, você é homem, quer ser homem, tá, você é homem. Mas se você é mulher e quer ser homem, então um homem que quer ser uma mulher, então, quer fazer essa troca de sexo, essa troca de gênero, agora não vai ser mais o corpo da pessoa que vai definir isso, vai ser o que, realmente, quer ser. Ela vai passar por essa mudança pra se transformar naquilo que é o gênero que ela deseja ter. (PARTICIPANTE 11, 2015).

Contestando o discurso biológico que evidencia o “sexo” do indivíduo como algo dado pela natureza e afirmando a ideia do gênero construído socialmente, enuncia-se:

Concordo! Concordo com isso! Até porque o gênero pode ser mudado também, e quem vai dizer qual o gênero da pessoa é ela, pelo que ela se considera e não pelo que as pessoas vão dizer o que ela é. Se ela nasceu como menino, ela vai ser menino, mas a pessoa pode mudar isso através do tempo, entendeu? A ciência já provou isso. (PARTICIPANTE 12, 2015).

Desse modo, demonstra-se, aqui, um poder-saber, onde o discurso é “[...] o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Para esta participante, a ideia de que os indivíduos estão suscetíveis às mudanças ao longo da vida - ainda que nasçam com o “sexo” biológico masculino, podem, nesse ínterim, passar a se compreender mulher - traz implicações ao “se tratar de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos [...]” (LOURO, 1997, p. 41). Isso sugere que pensar o corpo fora da esfera sociocultural é inconcebível, uma vez que o conjunto de enunciados que compõem o discurso biológico não se sustenta ao determinar o sujeito como “macho” ou “fêmea” a partir de uma fixação que produz distinção entre mulher e homem por meio dos órgãos sexuais. Afinal, essas diferenças biológicas são suficientes para promover as desigualdades sociais e, por conseguinte, atos e atitudes são postos dentro da naturalização, mascarando, assim, preconceitos e discriminações. Aqui, algumas participantes da pesquisa concebem a ideia de se desvincilar do padrão fêmea-macho imposto pelo discurso biológico.

Evidenciando sexualidades

Então, ao dar início à história da sexualidade, Foucault (2015a) descreve a passagem do século XVII para o século XVIII como “um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana [...]” (FOUCAULT, 2015a, p. 7). Percebemos, então, que o autor atribui à era vitoriana o silêncio da sexualidade. O Reino Unido, governado pela rainha Vitória, entre os anos de 1837 a 1901, viveu um período de prosperidade financeira com a expansão mercantilista, além do auge e consolidação da Revolução Industrial. Considerada “puritana”, a sociedade vitoriana sobreviveu sobre as rédeas da realeza, sendo dominada pela rigidez, pelo moralismo e presa à disciplina moral (FOUCAULT, 2015a).

Na sociedade brasileira, a sexualidade também é bastante vigiada e “dada a nossa história de socialização, com processos severos de censura, anulação e disciplinamento do corpo, essas questões estiveram ausentes ou foram trabalhadas superficialmente na escola” (DIAS, 2015, p. 74). Assim, a categoria de análise sexualidade é considerada polêmica para diretoras de escolas, coordenadoras pedagógicas, professoras, alunas, pais e mães. Talvez, essa construção sociocultural ocorrida durante a história possibilite que as controvérsias inibam debates mais abertos na escola.

Diante disso, passamos a compreender que falar sobre sexo na escola tem sua permissividade vigiada. Geralmente, fala-se sobre ele, mas ao rigor do determinismo biológico, bem como a partir das doenças sexualmente transmissíveis, afeita à perspectiva

médica. Afinal, ainda “[...] existem muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (BRITZMAN, 2000, p. 62). Os livros didáticos e as orientações dos pais estão, ainda hoje, investidos no “puritanismo” e falar sobre sexualidade na escola é quebrar uma espécie de código de ética, sugerindo, portanto, que as famílias construídas tradicionalmente, além de impedir que as filhas debatam sobre essas questões na escola, não permitam discutir sobre sexualidade no lar.

Problematizando tais questões, Foucault (2015a, p. 27) afirma que “deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito [...]. Todavia, esse “falar publicamente” não deve estar ligado à condenação, mas funcionar visando ao bem dos indivíduos, situado em algo prazeroso. Isso sugere que nas sociedades modernas o sexo não fora condenado à obscuridade, mas, ao contrário, falava-se demasiado sobre ele, porém em sigilo. Mas, o lícito e o ilícito se encontravam sob a tutela de três forças: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil (FOUCAULT, 2015a). Afinal, falar abertamente sobre sexo se torna possível, mas sob o crivo dessas instituições.

Então, passamos a questionar e compreender que os discursos que circulam na escola a partir da sexualidade produzem o sujeito “normal” e “anormal”, e esses “[...] variados discursos podem estar presentes em cada ato de nomear e classificar um ser como menino, pois esses atos estão inseridos em uma rede discursiva [...]” (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 239). Nesse contexto, a escola está inserida e, como instituição escolar, carrega em si a legitimidade na “fabricação” de significados sobre sexualidade e corpo dito de menina ou menino. Paralelo à escola, a instituição familiar também detém o arbítrio sobre filhas e filhos.

O lugar da sexualidade na escola é o lugar da interdição e essa temática parece não poder circular como outros temas. Diz-se que o atendimento dado às alunas consideradas desviantes é “feito nos moldes” e, acima de tudo, “com todo o cuidado pra que isso não seja externalizado pro resto da turma” (PARTICIPANTE 13, 2015). Afinal, o molde proposto pelo enunciado acima diz respeito ao silenciamento da sexualidade considerada controversa, ou seja, a homossexualidade é reduzida ao silêncio, pois é considerada desviante da heteronormatividade. Nesse sentido, “notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Assim, em uma das entrevistas foi possível observar o silenciamento do aluno, relatado pela docente:

Na minha experiência como diretora do Colégio, vez por outra, eu via um aluno fazer uma queixa na direção, assim, de problema de raça. Ele era negro e sofria *bullying* e sofria preconceito. Aluno sempre do fundamental, do sexto ano, do sétimo ano. “Professora, olhe, os meninos tiraram essa brincadeira comigo, me chamaram disso”. Então, eles sempre procuravam a direção pra fazer uma queixa do *bullying* por questão de cor. E de sexualidade, de gênero, questão da opção,

da sexualidade, mesmo, eles nunca procuravam. Eles sofriam muito *bullying*. Essa experiência como professora, antes de ser diretora, eu percebia muito isso. Então, eles nunca procuravam pra fazer essa queixa: que o aluno agrediu verbalmente, até fisicamente por conta da sexualidade dele. Como eles faziam com muita naturalidade com relação a questão da cor. Então, eu percebi assim: que o aluno, ele tem vergonha. Ele, mesmo, se rejeita. Ele tem vergonha da sexualidade que ele desenvolve no seu corpo. Aí, eu percebia também que sempre esses alunos, que a gente percebia que tinha essa questão da sexualidade, meninos que se comportavam assim, que tinham esse lado feminino, eles eram muito tímidos. Geralmente, muito tímidos, muito separados, muito inseguros. Assim, muito sofridos, eram alunos muito sofridos e alunos calados, alunos que calavam essa dor, calavam esse preconceito, calavam essa situação. Aí, eu sempre comparava essa questão com a questão da raça, da cor, do negro. Que ele não tinha, o aluno sofria também preconceito, mas ele tinha voz. O aluno que sofre preconceito racial, ele tem voz. O aluno que sofre preconceito sexual, ele não tem voz. Ele tem vergonha. Ele, mesmo, acha que ele tá errado. Que ele contraria a ordem normal das coisas. Então, a gente percebe nesse aluno da educação básica um peso muito grande. Muito grande! Muito grande e que esse peso transfere, assim, para questão de relacionamento, para aprendizagem, é um aluno preso. (PARTICIPANTE 2, 2015).

A enunciação acima retrata um episódio triste e lastimável, ocorrido na antiga escola Agrotécnica de Sergipe, culminando em suicídio de um aluno, e que pode servir de exemplo para todas que vivem e respiram educação. Mostra o tamanho do estrago causado pelo discurso heteronormativo e a força perniciosa que essa norma provoca nos sujeitos. Silêncio que provocou gritos na escola. Quantas vezes aquela voz quis ser ouvida? Quantos não foram ditos àquela voz? Tantas dores, temores e angústias estiveram presentes e afastaram aquele aluno das colegas de sala de aula e dele mesmo. As noites que se fizeram escuras pelos choros que só queriam ver uma luz no fim do túnel. Era apenas um rapaz, um adolescente querendo um colo, um lugar para descansar. Não! A escola disse não. Um não tão sonoro que ainda ecoa nos corredores e pátios daquela escola. Com aquele garoto, uma sexualidade que queria se desfazer das amarras dos discursos que aprisionam. Naquele aluno, o gênero que ainda grita em tantas escolas desse Brasil. Até quando esse “faz de conta” que não existe?

A partir do discurso que se propõe a combater o preconceito na escola e, em especial, na sala de aula, o enunciado: “eu não quero trabalhar com preconceitos na sala, para manter o preconceito. Mas, sim, para poder quebrá-lo, pra poder sair dali sem preconceito. E a gente discute” (PARTICIPANTE 4, 2015). Dessa forma, para que a discussão sobre sexualidade, gênero e corpo ocorra em sala de aula, descreve-se que

Primeiro, porque, pra eu poder falar desse assunto, eu coloco algumas regras. Aí, quais são as três regras: um, você pode perguntar o que

você quiser, desde que não fale o nome do colega que é o exemplo. Porque, às vezes, não é você. A dúvida é sua, mas é de um colega. Ou, então, a dúvida é sua e você tem vergonha de falar, aí vai querer colocar o nome do outro. Em hipótese nenhuma. Você vai falar: professora, por que, faz de conta, Claudinha... Não pergunte mais! Agora, não! Depois você me pergunta o que você quer saber. Agora, mais não! Porque, você pode fazer com que o outro se envergonhe e, aí, acaba virando motivo pra *bullying* e tal, então, não. Nome de aluno pra pergunta, em hipótese nenhuma. Então, nesse caso, você pergunta o que você quiser, mas de maneira genérica. Segundo: do que você quiser, pergunte com respeito, porque eu vou te responder tudo, mas pergunte com respeito. Aí, o que seria respeito, por exemplo? Você tá na aula, querendo ou não, de Ciência ou de Biologia. Você sabe que no lugar de ser o nome pejorativo para o órgão masculino, pênis, você poderia falar qualquer outro, mas você não sabe que para Ciência o nome seria pau, cacete ou qualquer coisa. Principalmente, porque menino queria poder falar na sala e, aí, eu sou professora de Ciência e de Biologia, você não sabe também qual o nome do órgão. Fale o nome correto, que eu vou falar tudo que você quiser pra ele. Tranquilamente. A mesma coisa com relação a vagina. Tem todas as outras denominações: tem boceta, periquita, o que quer que seja. Você não sabe qual é o nome? A gente não tava falando sobre isso, a gente não falou também dos órgãos sexuais, você sabe qual é o nome. Pergunto pelo nome dele, é um exemplo de respeito, mas você pode perguntar o que quiser. Tanto é que tem aluno que pergunta: e como perguntar, né? A terceira é: não perguntar e zombar do colega. Ou, se você não perguntou, de qualquer forma não zombar do colega. Se aquela pessoa tá tendo aquela dúvida ou que seja do outro, ele que tá sendo a representação da voz dali, não brinque. Não faça gracejo, porque a pessoa pode envergonhar e não querer perguntar mais. E, aí, eu falo que, normalmente, quando a gente fica rindo ou falando do colega: ah, que pergunta besta! Normalmente, porque, nesse caso, era sua dúvida também. Então, pra não mostrar pros outros que era sua dúvida também, fique sempre em silêncio, ouvindo o colega. Aí, são as três regras e, normalmente, dão certo. Porque não teve problema nenhum em nove anos de experiência, em relação a eles perguntarem. Eles perguntam tudo. Professora, como é que a menina se masturba? Porque, homem eu sei como é! E mulher? (PARTICIPANTE 4, 2015).

Desse modo, a estratégia de não falar o nome da colega da sala de aula, mantendo, assim, preservada a identidade da aluna, é, justamente, evitar a violência simbólica que, segundo Bourdieu (2014, p. 12), “[...] se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. Ainda, segundo o enunciado, o respeito é evidenciado e está relacionado às palavras que são usadas para definir os órgãos

sexuais. Afinal, substituir o termo científico por outro considerado pejorativo é evidenciado como falta de respeito. Todavia, em determinado momento da entrevista, informa-se que algumas alunas perguntam sobre masturbação e sobre gala. Então, ao ser questionada se gala não seria uma palavra pejorativa, relativizou-se dizendo: “entre aspas, é e, ao mesmo tempo, não. Porque, no caso, quando ele foi falar, ele me perguntou no papel” (PARTICIPANTE 4, 2015). Este enunciado faz relevar que determinados termos ainda são tomados sob a vigilância do discurso moralista, uma vez que este se encontra respaldado quando associado à linguagem biológica e científica. Assim, as palavras que não estão arroladas no discurso biológico perdem a força e são silenciadas.

Nos instantes de debates sobre sexualidade, gênero e corpo, utiliza-se, de forma estratégica, a caixinha. Em outras palavras, a caixinha é um recipiente de papelão onde são armazenadas as perguntas consideradas sigilosas. Mas, também existem regras para a utilização da caixinha: a primeira regra é o uso de “folha de papel ofício branca” (PARTICIPANTE 4, 2015). É utilizado esse tipo de papel, pois as alunas poderiam usar as folhas de papel do caderno e, isso, evidenciaria que determinado papel seria de uma aluna específica. Outra regra posta está relacionada ao tipo de caneta utilizada para escrever a pergunta. Então, determinou-se utilizar “lápis ou caneta preta ou azul, porque menina tem vermelho, tem amarelo, tem rosa. Coloca azul ou lápis pra poder ninguém saber quem é quem” (PARTICIPANTE 4, 2015). Ainda que não seja permitido, no momento da pergunta, a identificação da aluna, há, nessa regra, uma exceção: quando a pergunta é feita na caixa a identificação da aluna é permitida, pois “eu faço a pergunta e respondo, mas eu não falo o nome do aluno. Eu sei quem foi. Tudo bem! Ele queria identificar pra mim. Tudo bem!” (PARTICIPANTE 4, 2015).

Segundo as enunciações ditas acima, a caixinha é o lugar capaz de manter o sigilo da aluna, local criado para não fomentar discriminações e preconceitos, invólucro restrito àquelas que, por algum motivo, sentem-se ameaçadas, confrontadas e tomadas como anormais. Afinal, a caixinha tem seus propósitos, pois, nela, as vozes ganham liberdade e se desprendem do silenciamento (re)produzido na escola. No entanto, a estratégia de se valer da caixinha encontra sua eficácia, porém estabelece limitações: manter as discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade sob um controle que poderia, aos poucos, ser liberado, até encontrar ambientes propícios a discussões mais amplas e abertas, na escola. Desse modo, a escola “guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo” e essa estratégia conduz em seu objetivo a ideia de que “a decência das palavras limpa os discursos”, pois, havendo insistência na “indecência” dos termos, “deverá pagar as sanções” (FOUCAULT, 2015a, p. 7-8). As sanções, no episódio citado, diz respeito ao silenciar das palavras. O discurso científico vigia as palavras ditas e tidas como pejorativas (pau, caceta, buceta, periquita), produzindo, assim, a limpeza do termo (pênis, vagina etc.). Entretanto, ainda que algumas palavras consigam escapar, logo são deslocadas e postas, novamente, em outra prisão: a caixinha. Permite-se o uso da palavra gala, mas que seja dita no silêncio da caixinha, fora de um ambiente público. Desse modo, “o que não é regulado para a geração

[...] é ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio" (FOUCAULT, 2015a, p. 8). No entanto, a sala de aula é o lugar mais apropriado para promover debates sobre gênero, corpo e sexualidade.

Em entrevista, observando-se a necessidade do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS) dialogar com outros ambientes externos, ressalta-se que "a sociedade está órfã dessa resposta do Colégio de Aplicação em relação a essas questões [...] o Colégio de Aplicação precisa, mesmo, abrir essa discussão" (PARTICIPANTE 2, 2015) e compreender que "é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as alguns/as dão ao que aprendem" (LOURO, 1997, p. 137). Afinal, os enunciados indicam que as temáticas gênero, corpo e sexualidade não são debatidas de forma aberta e ampla no CODAP/UFS. Em outras palavras, esses temas são discutidos, mas com restrições. Ainda, salienta-se no enunciado que o CODAP/UFS, pelas finalidades a que se propõe, necessita mostrar à sociedade que as temáticas gênero, corpo e sexualidade são discutidas abertamente.

Questionada, em uma das entrevistas, sobre a existência e a importância de debater sobre as temáticas de gênero, corpo e sexualidade no CODAP/UFS, informou-se

Na escola, vejo falando pouco. Na escola, mesmo. Quem traz esse assunto são os professores, mas dizer que a escola que traz, não. Mas os professores, o professor fala a opinião dele e ocorre um questionamento na sala de aula. (PARTICIPANTE 8, 2015).

Não tantos seminários assim na escola para trazer uma nova mentalidade para as pessoas. São os professores com suas opiniões, caráter, tentando formar as pessoas. Importante pra quem não sabe o que quer, ainda. Seria importante pra definir uma sexualidade. Quem já tem uma personalidade. É! Daquele aluno indeciso. Para as pessoas que já sabem, que já é formado, não é tão importante, assim. (PARTICIPANTE 9, 2015).

Os enunciados indicam que o CODAP/UFS não proporciona discussões a respeito das temáticas gênero, corpo e sexualidade. Ainda, esses temas são abordados pelas professoras a partir dos questionamentos que surgem em sala de aula. Ficou evidente, em um dos enunciados, que essas temáticas devem ser discutidas com as alunas indecisas, ou seja, aquelas que ainda não têm a identidade de gênero definida. Descreve-se que as alunas que têm a identidade estabelecida, não necessitam participar desses debates. Todavia, a escola pode criar estratégias que envolvam a comunidade escolar e que possibilitem debater abertamente essas temáticas. É preciso compreender que esses temas dizem respeito a todas que acessam o CODAP/UFS, ou seja, não é interessante que parte da comunidade CODAP/UFS participe desse debate, pois diversas culturas e identidades fazem esse Colégio.

Considerações finais

Algumas questões foram problematizadas e podem servir para pensar sobre as pedagogias produzidas e aplicadas no CODAP/UFS. Foram explicitados os discursos biológico, político, pedagógico, religioso, científico e heteronormativo, responsáveis pelas (des)construções das representações de alunas e professoras sobre gênero, corpo e sexualidade. Tantas falas expuseram suas queixas, desejos, incompreensões, anseios, enfim, contribuíram tanto para a produção do conhecimento quanto para marcar argumentos políticos. Afinal, a escola educa as pessoas para o respeito e o bom convívio em sociedade.

Ainda assim, percebemos nas respostas das participantes da pesquisa que o discurso biológico está bem enraizado no currículo escolar do CODAP/UFS. Dessa forma, algumas falas estão baseadas no senso comum e tendem a naturalizar diversas situações relacionadas a gênero, corpo e sexualidade. Isso preocupa, porque as discriminações e os preconceitos podem ser tomados como algo natural, normal, abandonando, por certo, o senso crítico descrito no Plano Político-Pedagógico do Colégio, bem como na efetividade da vida real.

Mesmo que as professoras entrevistadas deem crédito à significativa importância das temáticas gênero, corpo e sexualidade, observamos que poucas aparentam conhecer o mínimo sobre a necessidade de relacionar esses temas ao contexto escolar. Isso implica em trazer essas temáticas à percepção pessoal, o que é quase nada para suprir tantos desejos e necessidades de pessoas presas pelas tradições da sociedade. Outras, entretanto, ainda que minimamente, compreendem a importância de perceber o Colégio dentro de um contexto amplo e, assim, passam a exprimir ponderações e preocupações ao relatar situações do cotidiano escolar.

Ainda que as participantes da pesquisa expressem suas preocupações com as discussões sobre as temáticas gênero, corpo e sexualidade no Colégio, entendemos que o CODAP/UFS não está estruturado pedagogicamente para promover esses debates. É imprescindível que o Colégio produza e estabeleça políticas pedagógicas integradas a essas temáticas, capazes de problematizar as questões apontadas por docentes e discentes.

Observamos que os discursos biológico, científico, religioso, político, pedagógico, moralista e heteronormativo circundam o CODAP/UFS, produzindo sujeitos. Percebemos também que os discursos estão permeados de um saber-poder que converge tanto para a repressão quanto para o desejo, “fabricando” significantes e normatizando discentes e docentes do CODAP/UFS. Compreendemos também que as “verdades” impostas por esses discursos são, a todo instante, subvertidas e ressignificadas no ambiente escolar pesquisado.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos; tradução Sérgio Milliet. 4^a ed. – Difusão Europeia do Livro, 1970.

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**; tradução Maria Helena Kühner. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, Judith. Corpos que Pesam: sobre os limites discursos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade; tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARDOSO, Lívia Rezende. **Relações de gênero em livros didáticos de ciências**: a produção de uma ciência masculina e heteronormativa. Disponível em: <<https://www.enalic2014.com.br/anais/anexos/3253.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.
- CARDOSO, Lívia de Rezende. **Homo Experimentalis [manuscrito]**: dispositivo da experimentação e tecnologias de subjetivação no currículo de aulas experimentais de ciências. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação: considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Revista Instrumento**, v. 12, n. 2, 2010. p. 75-87.
- CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (Org.). **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-78.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. Corpo, gênero e sexualidades. Problematizando estereótipos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 16, jan/jun 2015, p. 73-90.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.
- EHRENGERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 1 (73), jan./abr. 2014, p. 181-198.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, em 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber; tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2ª ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2015a.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- LE BRETON, David. Corpo, Gênero, Identidade. In: FERRARI, Anderson. RIBEIRO, Cláudia Maria. CASTRO, Roney Polato de. BARBOSA, Vanderlei. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. **Curriculum, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.
- MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 279-303.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 1. Florianópolis, jan./abr. 2014, p. 237-256.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, 2011, p. 561-572.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012, p. 627-646.

PESQUISA ETNOGRÁFICA E A VIOLENCIA DA ESCOLA⁵²

Maria Aparecida Souza Couto⁵³

Resumo: Este artigo abriga reflexões de pesquisa desenvolvida durante o doutorado em Educação. Observações e entrevistas realizadas ao longo de seis meses com alunas e alunos, professores e professoras, tendo como campo empírico uma escola de ensino médio da cidade de Aracaju (SE), exigiu contato prolongado da pesquisadora com as diversas dimensões da prática escolar. Assim, a pesquisa de cunho etnográfico revelou-se acertada desde quando a pesquisadora atuou como principal instrumento de coleta e análise dos dados capazes de ajudar na compreensão e entendimento de outros estudos sobre a violência da escola. Observou-se que a violência da escola não é percebida, e o clima de naturalidade com que os atrasos e a falta de planejamento dos docentes, bem como as diversas expressões da violência na escola são tratados pela equipe técnico-pedagógica contribui para que isso ocorra.

Introdução

Ao eleger, em Tese de Doutorado, como objeto de pesquisa a construção das identidades de gênero e a relação com as violências na escola (COUTO, 2013), adotamos a técnica de pesquisa etnográfica por entendermos ser esta capaz de contribuir para desvendar as diversas facetas do cotidiano escolar de modo a traçar um percurso durante o processo da pesquisa, no qual a nossa neutralidade como pesquisadora não fosse questionada, tornando-se imperativos a imparcialidade e o estranhamento frente às situações familiares, assim como, de modo oposto, buscamos a familiarização com as rotinas e práticas escolares, conectando elementos capazes de revelar em profundidade um caso específico que pode vir a contribuir para a compreensão e entendimento de outros estudos sobre a violência nas escolas.

Em suma, ao utilizar essa técnica, “[...] trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos” (ANDRÉ, 1995, p. 48).

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade; promove uma descrição detalhada da cultura, valores, hábitos, crenças, práticas, linguagens, comportamentos e significados de um dado grupo social. Daí a pertinência de a termos utilizado como técnica de pesquisa no estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como instrumentos de pesquisa a observação, a entrevista intensiva e a análise de documentos, na tentativa

52 Artigo apresentado no Seminário Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON) – 2014, Eixo temático Nº 10: Educação, Corpo, Sexualidade e Gênero.

53 Professora no Ensino Superior; Mestra e Doutora em Educação; graduada em Serviço Social, licenciada em Educação Física. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG/UFS), grupo de pesquisa “Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero”. Atua como técnica no Serviço de Educação Física Escolar/Departamento de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. E-mail: <cidabasc@hotmail.com >

de desvendar as expressões da violência no âmbito escolar, espaço de socialização no qual circulam práticas culturais com sentidos e significados específicos, é espaço privilegiado de interação entre os jovens onde diversas linguagens se cruzam e, por vezes, se chocam, gerando conflitos ocasionalmente expressos em manifestações da violência em suas múltiplas faces.

Assim, neste artigo, objetivamos a apresentar os caminhos seguidos na busca por conhecer como ocorrem a construção das identidades de gênero e as conexões com as expressões das violências nas escolas. Revela-se essencial o papel da etnografia neste percurso, eleita como técnica privilegiada, fundamentalmente por preocupar-se com “[...] os significados que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados. Alguns desses significados são expressos diretamente pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações” (ANDRÉ, 1995, p. 19).

O interesse em estudar alunos/as do ensino médio, adotando, inicialmente, o recorte etário entre 15 e 24 anos, na escola pública, partiu da necessidade de identificarmos quem são estes jovens, o que pensam e sentem, como se veem, que representações trazem consigo sobre a sua condição de seres gendrados, ou seja, sujeitos que possuem uma identidade de gênero construída em meio às interações sociais permeadas por valores culturais. Compreendemos que é no bojo das trocas que a experiência humana é construída, mediada pela interpretação, à medida que ocorrem as interações com o Outro. Assim, a forma como cada sujeito percebe a si e a sua identidade de gênero depende, em grande parte, de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelo Outro (SCOTT, 1998).

É na faixa etária entre os 12 e 24 anos que acontece uma grande interação entre os jovens e suas culturas, pois, muitas vezes, é nesse período da vida que começam a formação de grupos para sair, estudar, praticar esportes; a procura pela independência; a descoberta da autonomia para executar essas atividades e outras possíveis sem o auxílio ou presença dos pais; enfim, é período de busca de outras formas de interação social. De acordo com Abramovay e Castro (2002), também afetam a geração dos jovens, o desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o distanciamento em relação às instituições, a descrença na sua legitimidade e na política formal, além de resistência a autoritarismos e “adultocracia”.

Mais do que o recorte geracional ou uma faixa de idade, alunas e alunos das nossas escolas são jovens que agregam a essa condição um conjunto de marcas simbólicas que são extremamente importantes para a sua constituição. Mais que alunos e jovens, eles constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, exercício do lazer, etc.. Essas condições de pertencimento, por sua vez, também ajudam na construção de alunos/as como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer, concordando com Charlot (2006) e Abramo (2005), que não há juventude, mas sim juventudes caracterizadas pela cultura prevalecente no grupo etário formado por jovens, cuja idade pode variar entre 12 e 29 anos, a depender do estrato social a que pertence.

Caminhando nessa perspectiva, o conceito de violência que adotamos apoia-se em Michaud (2001), pois compreendemos que as normas mudam de acordo com períodos

históricos havendo uma fluidez, uma dinâmica própria no que cada sociedade concebe como violência. Assim, numa concepção ampla, avalia-se que

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p. 10-11).

Com essa definição o autor pretende abarcar tanto os diversos estados quanto os atos de violência. A violência envolve então a ideia de ruptura, de estabelecimento de uma distância em relação às normas e às regras que governam as situações ditas naturais, normais ou legais cotidianas que resguardam o convívio social de invasão à integridade humana por um ser semelhante.

Ainda que a exposição à violência não seja um traço novo na história da humanidade Abaramovay e Castro (2002) aquiescem que, na vida do jovem brasileiro, tornaram-se cada vez mais presentes: a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas convertendo-se em marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas têm sido precocemente ceifadas. Pesquisas destacam que os problemas de vulnerabilidade e risco não terminam aos 18 anos, mas, muitas vezes, se intensificam a partir dali principalmente ao se verificar o aumento dos homicídios e mortes no trânsito conforme evidenciado por Waissefisz (2014, 2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 18, conclama a sociedade a fazer parte de uma rede de proteção ao registrar que “[...] é dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990). Ou seja, família, Estado e sociedade têm por obrigação proteger crianças e adolescentes de modo que seu processo de desenvolvimento sobrevenha de forma harmoniosa e livre de traumas. Para que isto ocorra são garantidos pelo Estado o acesso e a permanência de crianças e adolescentes na escola pública e gratuita, de modo que a educação formal os prepare para o exercício da cidadania e os qualifique para o trabalho. O processo educativo informal iniciado na socialização primária no seio familiar é estendido à escola onde deverá ocorrer a educação formal, a instrução, sob a forma dos conteúdos historicamente acumulados, assim como a formação social para a vida em sociedade. Pais ou responsáveis têm a responsabilidade, a obrigação de matricular crianças e adolescentes na rede pública de ensino de modo que se desenvolvam intelectualmente.

A escola, contudo, tem perdido o seu lugar como instituição sagrada, tornando-se cada vez mais um local aberto não somente às agressões vindas de fora como também àquelas originadas no seu interior (“violência na escola”) entre alunos e alunas, mas também entre alunos/as e docentes. A “violência à escola” está direcionada à instituição e àqueles que a representam: é quando os alunos depredam as instalações do prédio escolar, provocando

incêndios; agredem e batem em professores tendendo a violência a consolidar-se como “um fenômeno estrutural e não mais acidental”. Ainda mais preocupante por ser uma reação ou estar entrelaçada a violência à escola, a “violência da escola” ganha corpo e tende a ser elemento alimentador das demais formas de violência no âmbito escolar. Entendida como uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição das classes, de atribuição de notas, de orientação; palavras desdenhosas dos adultos; atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas, etc.). (CHARLOT, 2005, p. 126-127).

A “violência da escola” expressa também o processo regulador da escola, o que nos é revelado através do olhar de Foucault (2004), para quem os prédios escolares mais se parecem com prisões, que impõem aos corpos uma ordem uniforme, hierarquizada, da qual não há meio de fugir; são regras, controles, limites, punições; dominação imposta aos corpos como modelo disciplinar e normatizador. Para o mencionado autor, a escola é uma das instituições sociais responsável por produzir, domesticar os corpos, disciplinando-os, tornando-os dóceis, a partir da imposição de regras e valores que visam a tornar o aluno obediente, a controlar sua conduta. Todo esse controle é realizado sob o olhar vigilante e hierarquizado do corpo técnico que compõe a escola. Contudo, as violências reinantes no seu interior podem estar a denunciar uma rejeição a essa pretensa moldagem dos sujeitos ou, ainda, uma reação às demais violências sofridas no entorno social, por vezes orquestrada pelas instituições sociais incompetentes na operacionalização das políticas públicas e, numa visão mais ampla, que extrapola o contexto investigado, um grito de socorro a um Estado que mantém as desigualdades sociais e não tem sido capaz de cumprir os auspícios revolucionários projetados pelos luminares do século XVIII.

Caminhos da pesquisa

O campo empírico onde ocorreu a pesquisa foi uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na cidade de Aracaju (SE); a amostra foi composta por 16 alunos e 17 alunas do ensino médio regular na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade; dez docentes e quatro integrantes da equipe gestora, além da diretora da escola.

A pesquisa documental teve por objetivo contextualizar o fenômeno da violência na sociedade e, especificamente, na escola brasileira; além de complementar as informações coletadas através de outras fontes (jornais, revistas e periódicos), mostrou a composição das turmas, faixa etária dos alunos e alunas, quanto ao Regimento Interno da escola há que se destacar que o Projeto Político Pedagógico, embora solicitado, não nos foi apresentado. Ainda foi possível constatar que a unidade de ensino não mantém nenhum tipo de registro sistemático das ocorrências dos casos de violência na escola.

As observações sistematizadas ocorreram dentro da sala de aula, nos pátios, quadras e corredores permitindo-nos aproximar da realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Nesse processo, a entrevista semiestruturada revelou-se instrumento precioso no registro das falas dos entrevistados/as, momento em que o dito e o não dito entrelaçavam-

se exigindo seriedade e sensibilidade de nossa parte, de modo a estimular os entrevistados no aprofundamento das respostas às questões colocadas bem como no “esclarecimento dos problemas observados”. Entendida como prática reflexiva (SZYMANSKI, 2002), a entrevista parte de questionamentos apoiados na teoria e nas hipóteses, também é capaz de levar à formulação de hipóteses necessárias à ampliação do referencial teórico para melhor compreender as respostas dadas pelo informante; ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, contando com sua habilidade e sensibilidade para indagar e oferecer perspectivas possíveis para que o depoente alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

O relato das observações, reflexões, comentários e situações supostamente banais reunidas durante o processo de pesquisa sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, foram descritas e comentadas criticamente e registradas no diário de campo, instrumento importante nas ponderações, pois apreendeu em suas páginas o relato de situações vividas por nós e pelos respondentes uma vez que “[...] a escrita tem o poder de captar sentimentos e significados uteis à redação do relatório final de pesquisa”. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

A pesquisa de cunho etnográfico tem como um dos seus princípios a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que o coloca como principal instrumento na coleta e análise dos dados.

Os dados são medidos por um instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

É esse protagonismo do pesquisador que orienta os caminhos da pesquisa. Sua sensibilidade, conhecimento sobre o objeto e perspicácia determinam alterações na rota da investigação importantes para o alcance dos objetivos elencados. Para tanto, o processo de desenvolvimento ganha ênfase uma vez que o que está ocorrendo no contexto inquirido é constantemente avaliado e questionado.

O trabalho de campo que envolveu a pesquisa de cunho etnográfico permitiu a aproximação da pesquisadora das pessoas que compunham a escola, levando-a a participar de situações por vezes inesperadas (presença de policiais na escola para contornar problemas disciplinares), eventos festivos, períodos de avaliação escolar, etc., o que contribuiu para manter com os diversos atores pertencentes àquele cotidiano escolar um contato direto e prolongado ao longo de seis meses, interrompidos em duas ocasiões em virtude de greve dos professores.

Tendo André (1995) como inspiração, ao investigar a dinâmica específica da prática escolar, estivemos atenta a três dimensões da pesquisa de cunho etnográfico: a institucional

ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural, no sentido de envolver aspectos referentes à prática pedagógica e organizacional, estruturas de poder e decisão, níveis de participação de seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, assim como aspectos referentes à relação professor-aluno-transmissão de conhecimento; por fim, o contexto político e social em nível macroestrutural, concepções e valores vigentes que formaram o pano de fundo para compreender a expressão da violência da escola.

Violência da escola: expressões sutis

Charlot (2006) analisa que o maior desenvolvimento de uma sociedade está ligado diretamente ao tempo mais longo que o jovem precisará frequentar a escola. Esse autor defende que, para ampliar e manter o desenvolvimento, é necessário investimento e permanência do jovem na escola. Destaca que no século XIX foram as crianças que deixaram a vida produtiva; no meio do século XIX foram os adolescentes e hoje em dia o movimento de afastamento e de escolarização atinge a faixa etária dos pós-adolescentes (15-20 anos) e jovens adultos (20-25 anos). Observações que nos alertaram sobre o fato de a escola promover violência contra alunos e alunas capazes de contribuir para o abandono da escola por parte desse segmento etário.

Compreender o cotidiano escolar coloca em foco os principais atores, professores/as e alunos/as, desse cenário multifacetado que é a escola, campo de luta e de contradições, como ressalta Apple (1989). Aprofundar-se em seus hábitos e costumes exige certo cuidado, pois a escola é um local singular: instituição educacional que tem organização própria cujos códigos de comunicação têm linguagem, espaço e tempo diferenciados, que delinea como espaço e tempo são dimensionados de modo a atender às especificidades às quais se destina: modelando simultaneamente os sujeitos de acordo com as necessidades de cada época a escola se propõe a instruir e educar.

Na contemporaneidade, a escola, devido a ser frequentada por um contingente cada vez maior e diversificado de pessoas, tem-se tornado mais e mais invisível, o que a converte em palco de interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas. Neste artigo não temos a intenção de julgar a escola e seus integrantes, mas seu funcionamento interno e operacionalização (VIDAL, 2005), apontando a sua participação como instituição formal que educa parcela significativa da população num mundo globalizado em constante mudança e deslocamentos, em cujo cenário as relações de gênero destacam-se como essenciais à formação de um contingente populacional que tenha no respeito às diferenças ancoragem na constituição de sociedades verdadeiramente comprometidas com valores democráticos e republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade.

Na fase exploratória da pesquisa, realizamos uma primeira visita à escola no sentido de solicitar permissão para a realização do estudo. Embora tenha sido esclarecida

a nossa condição de pesquisadora do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, a Diretora do estabelecimento de ensino demonstrou certo desconforto com a nossa presença. Entretanto, declarou sua colaboração colocando-se à disposição para dirimir qualquer dúvida.

Situada às margens de uma grande e movimentada avenida da região central de Aracaju, foi inaugurado em 16 de março de 1987, no mesmo mês e um dia antes do aniversário da cidade de Aracaju; possui 19 salas de aula; Secretaria, sala da Direção, sala dos/as professores/as, biblioteca, sala de informática, uma cantina, cozinha, depósito, quadra poliesportiva coberta.

As salas de aula são amplas com capacidade para até 50 alunos cada, caso todas estivessem sendo usadas integralmente seriam 950 alunos/as por turno, perfazendo um total de 2.850 alunos nos três turnos, entretanto, à época da investigação, encontravam-se matriculados 612 alunos/as em toda a escola. De modo geral o prédio escolar apresenta aspecto danificado, seja denunciando o descaso da administração escolar, seja revelando o dano que o alunado perpetra contra o prédio público: as paredes das salas de aula, em sua maioria, completamente riscadas, grafitadas. Não há forro no teto e o telhado apresenta várias telhas quebradas, a ventilação das salas provém de basculantes de vidro no alto das paredes e de ventiladores de teto, o que demonstrou ser ineficiente para reduzir o calor numa região quente. As carteiras estão em bom estado de conservação. Já a quadra poliesportiva é coberta, porém não possui paredes nem arquibancadas, a chuva e o sol invadem a quadra que precisa ser constantemente limpa para que ocorram as vivências das aulas de Educação Física. O ajardinamento em toda a área livre da escola é precário. Existe estacionamento para professores/as e visitantes, porém é descoberto e sem demarcação das vagas.

Para Viñao Frago e Escolano (1998), a arquitetura escolar é, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos; é, portanto, uma “forma silenciosa de ensino”.

Edifício escolar de linhas retas, pois os corredores têm que ter linhas retas caso contrário não se poderia vigiar os alunos, mas, mesmo assim, eles se encolhem nos vãos das escadas para fugir ao olhar panóptico (FOUCAULT, 2004) da direção e dos funcionários da escola. Edifício econômico, simples, modesto, sólido, sem luxo, ostentação ou adornos. Na escola não se vê nenhuma forma de arte, seja em relevo, esculturas, azulejos ou fachada, no recinto escolar não se encontra a alegria sequer no jardim escasso de plantas e pássaros. É um lugar que poderia se chamar de estéril, sem ornamentos ou decoração que estimule o aluno a permanecer no seu interior... é frio, sem personalidade, não comunica vida, beleza, bem-estar, não convida o/a aluno/a a ali permanecer, não é aconchegante.

Como cuidar de algo que parece não precisar de cuidados vez que se apresenta tão maltratado? A solidão da escola é marcante na arquitetura que privilegia as linhas retas, o concreto e o vidro; as salas de aula são amplas, adornadas apenas pelo quadro-negro e

pelas cadeiras enfileiradas em linha reta. Os alunos/as “decoram” as paredes com pichações, palavrões e palavras de ordem geralmente ofensivas à moral de algum/a colega. É um lugar impessoal que não traduz o dinamismo observado nos jovens alunos e alunas nos momentos de convívio fora das salas de aula, nada convida a nele permanecer; contudo, no pátio existem alguns bancos nos quais eles se aglomeram em pequenos grupos de animadas conversas. Mas, é no esvaziamento das salas de aula - as turmas contam em média com 26 alunos/as por série de ensino - que é revelado o abandono da escola por parte dos discentes. Falta nas classes aquele que é o motivo da existência da escola: a/o aluna/o.

Confirmando o que ocorre em outros estados brasileiros, é marcante a presença feminina em todos os níveis e turnos de ensino – chegando a ser quase três vezes maior no turno noturno - demonstrando que o processo de empoderamento da mulher passa pela escolarização. Atualmente, a acessibilidade da mulher à educação é uma realidade que a coloca frente às múltiplas possibilidades de libertação e de ascensão social, a partir do ingresso e permanência na escola. Em contrapartida, uma das docentes revela que os rapazes abandonam a escola com mais frequência para trabalhar, e encurtam a permanência no ensino médio, frequentando cursinhos supletivos nos quais, em poucos meses, conseguem o diploma de conclusão do segundo grau.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual, após autorização do entrevistado foi gravada, tendo o acesso aos respondentes ocorrido de modo espontâneo. No sentido de preservar a identidade dos entrevistados foram usados nomes fictícios; foram mantidas as expressões orais originais dos respondentes. A escola apresenta ambiente tranquilo nos primeiros horários da manhã. Entretanto, chamou a nossa atenção o fato de os professores demorarem a se dirigir à sala de aula logo após o toque do sinal que identifica o início e o término das aulas, algo que se repetiu ao longo da permanência na escola. Os alunos e alunas, durante os intervalos entre as aulas, esgueiravam-se pelos corredores e escadas. Um grupo de alunos da 8^a série demonstrou curiosidade com a nossa presença, razão pela qual iniciamos a aproximação perguntando-lhes porque estavam sentados no corredor, estes relataram que a turma tinha ido para o museu e eles não quiseram ir porque era “pra ver coisa velha”. Um dos alunos afirmou que a diretora avisou que a visita ao museu era pra todo mundo, mas “[...] na hora da saída a professora só escolheu os mais quietinhos, daí gastei o vale-transporte à toa”. Complementou a frase dizendo que o mesmo acontece em sala de aula quando “[...] os professores só dão aula para o grupinho que senta na frente e se esquece dos outros alunos”

Chamou a nossa atenção a tatuagem no braço do aluno Aurélio, por isso pedimos que ele a mostrasse; orgulhoso, o aluno a exibiu assim como outra tatuagem na panturrilha esquerda, também adornada com uma tornozeleira com as cores da bandeira da Jamaica, orgulhosamente apresentado como sinônimo de um ritmo musical, o *reggae*.

O aluno Aurélio mora no bairro Coroa do Meio próximo à orla da Atalaia, local onde existem muitos bares e pousadas, e a prostituição é visível durante qualquer hora do dia. Segundo esse aluno, o local está cheio de gente que usa e que vende drogas, principalmente

o *crack*, e “[...] a Polícia está sempre por lá e tem muita violência por causa disso”. Os demais alunos moram no Conjunto Eduardo Gomes (periferia da cidade).

Causou surpresa a rapidez com que o diálogo ocorreu entre nós e os alunos, e como o tema das drogas emergiu rapidamente, como algo presente no cotidiano deles. Questionamos se essa temática fazia parte das aulas, a resposta foi não, mas que eles, entre si, costumam conversar sobre o que acontece e têm sempre alguma história de droga, álcool e violência da qual alguém foi vítima ou protagonista. Nesta breve incursão à escola identificamos algumas marcas identitárias dos jovens. Desde a música, ao modo de se distinguirem com tatuagens e adereços, assim como a linguagem e o rápido surgimento do tema das drogas, os locais de moradia onde a violência está presente no cotidiano contribuíram para mostrar a/o jovem sergipano conectado ao modo de vida dos demais brasileiros na sua faixa etária, não se distinguindo da situação de vulnerabilidade social na qual se encontram, bem como nos demais aspectos apontados.

Numa outra visita à escola, entrevistamos Bruna e Ana, ambas com 16 anos. Usavam vários *piercings* no rosto: na língua, no nariz e nas orelhas. Em seguida juntaram-se ao grupo dois rapazes: Marcos e Antônio ambos também de 16 anos. O diálogo ocorreu de modo informal, e quando mencionamos o tema profissões, qual seria do interesse deles/as. Ao mencionar a profissão de advogado, Marcos disse que “quero ser advogado pra processar as pessoas e ganhar dinheiro”. Já Antônio disse: “quero ser policial de elite, andar com o fuzil igual a meu vizinho, ele vai pendurado no helicóptero caçando bandido e mandando bala”.

Felipe, 13 anos, somou-se ao grupo, revelou que a mãe já foi confundida com uma ladra e “[...] foi revistada, humilhada pelo pessoal da loja”. Ao ouvir este relato Bruna manifestou-se: “Só porque a pessoa está desarrumada, ou não é branca não quer dizer que é ladrão. Quanta gente ai roubando e tudo rico de boa aparência. Tem até os de ‘colarinho branco’, deputados, que roubam e estão soltos”.

Indagamos se questões como direitos e deveres da pessoa, das instituições, violência, discriminação, preconceito, drogas, corpo, sexualidade faziam parte de alguma disciplina ou se apareciam como parte do conteúdo das aulas. Ana e Bruna disseram que só o professor de Educação Física falava sobre isso de vez em quando, “[...] mas ele agora dá aula só para algumas turmas da 8^a série [...]”, e estes assuntos surgiam nas aulas só quando era alguma notícia do jornal, algo que todo mundo estava comentando.

Nos diálogos mantidos com os alunos fica evidente o distanciamento entre a realidade vivida pelos estudantes e a escola. Esse distanciamento entra em choque com o que está sendo indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio: formação para o trabalho e para a cidadania, interatividade e transdisciplinaridade dos conteúdos. Desse modo, a escola distancia-se do cotidiano vivido pelas/os alunas/os e não colabora para a sua formação geral, seja para o trabalho seja para viver em sociedade o que pode refletir no afastamento da/o aluna/o da escola, pois não se reconhecem numa escola cujos objetivos não são claros, não são cumpridos e não se afinam com a realidade vivida por eles e elas.

Ao buscar informações sobre o Censo Escolar, identificamos que estas não estavam desagregadas por sexo (trabalho realizado ao visitar o turno noturno), impossibilitando uma série de análises sobre a composição das turmas. O local utilizado foi a sala dos/as professores/as, oportunidade na qual verificamos que os docentes (de modo análogo ao turno matutino) retardam ao máximo a ida para a sala de aula. Entretinham-se com conversas sobre a paralisação das aulas - prevista pelo sindicato da categoria para o dia seguinte - como reivindicação ao estabelecimento do Piso Nacional de Salário. O que parecia ser um contratempo se revelou oportunidade de aproximação com o corpo docente e de ampliação do conhecimento sobre o público atendido no ensino noturno.

Segundo uma das coordenadoras, o público do ensino noturno é basicamente constituído por empregadas domésticas que trabalham em residências localizadas nas proximidades da escola; geralmente são do interior ou de bairros distantes, dormem no local de trabalho e têm folga, em média, uma vez no mês. Ocorre que quando são demitidas voltam para seus locais de origem e abandonam a escola. Por vezes, ao encontrar novo emprego nas proximidades, voltam para a escola e “[...] nós tentamos ajudar para que não percam o ano letivo”. No caso dos homens, trabalham como porteiros, vigilantes, balconistas; “[...] moram longe, só frequentam a escola porque ela está próxima do local de trabalho”. Querem o diploma do ensino médio para tentar uma colocação melhor no mercado de trabalho.

Questionada quanto ao esvaziamento da escola, uma das coordenadoras entrevistadas respondeu que “[...] isto se deve às facilidades criadas pelo próprio governo [...]” que admite o que o jovem apresse a graduação: “[...] eles podem graduar-se no ensino médio em cursinhos supletivo em menos de seis meses, desde que já tenham completado 18 anos, daí para que frequentar a escola e esperar três anos para ter diploma?”. Segundo uma das professoras, “[...] a escola também está vazia porque as prefeituras do Interior não estão liberando ônibus para os moradores virem estudar na Capital, os prefeitos estão enchendo as salas de aula para receber dinheiro do Governo Federal”.

Durante a permanência na escola acompanhamos um dos períodos de avaliação traduzida na aplicação de provas aos alunos. Na sala dos professores/as estava sendo comemorado o aniversário de uma docente; no pátio alunos/as lanchavam e dividiam-se em pequenos grupos de conversas; as “brincadeiras” entre os meninos eram voltadas para a demonstração de força; alguns meninos amedrontavam as meninas jogando pequenos insetos em cima delas o que as assustava e as faziam gritar e reagir com tapas e xingamentos.

Qual não foi a surpresa em verificar que, menos de dez minutos depois do início da prova, alguns alunos saiam da sala de aula. Um grupo desceu reclamando, um dos alunos dizia que a professora o chamou, e aos colegas, de vagabundos. Em seguida vários/as alunos/as começaram a descer as escadas dirigindo-se animados ao portão de saída da escola. Procuramos saber a opinião de uma das professoras:

Eles mal leem a prova, já dizem que não sabem nada, marcam qualquer coisa e vão embora. A escola estipulou que eles só podem sair da sala meia hora depois de iniciada a prova, mas nem assim a gente consegue

segurá-los na sala, pois acabam atrapalhando os poucos que estudaram e querem fazer bem a prova. Tem disciplina que o professor é obrigado a baixar o nível da prova e organizar questões do tipo para marcar V ou F para não prejudicar tanto o aluno; qualquer coisa que seja para eles pensarem é motivo de reclamação; é difícil conseguir que façam uma boa prova.

A professora atribui o desinteresse do aluno ao fato de que: “eles não querem mais pensar, têm tudo fácil na televisão, na internet, a tecnologia está aí, o mundo é rápido para eles, querem tudo de uma vez. Nós recebemos alunos de diversas partes da cidade, é muito misturado”.

Verifica-se tanto na fala da coordenadora do ensino noturno como na da professora do turno matutino um desânimo com o fato de receberem alunos com nível de escolaridade deficitário o que reflete negativamente na aprendizagem dos conteúdos próprios do ensino médio. Revelam que têm de “baixar o nível de exigência”, pois, caso assim não procedam, o aluno será reprovado. A coordenadora da noite diz tentar de tudo para que o aluno não seja reprovado ao final do ano letivo, procura facilitar as provas e não exigir muito a frequência regular às aulas. Já a professora de Geografia atribui o pouco interesse do aluno pela escola às inovações tecnológicas e ao distanciamento entre o mundo que o jovem vive fora e dentro da escola, assim como à origem de moradia do aluno, “o público é misturado”, a diversidade não colabora para que haja um ensino diversificado, pois os alunos chegam ao ensino médio com deficiências de aprendizagens que são base para absorver os conteúdos específicos deste nível de ensino. Estas revelações nos dão mostras de que há uma naturalização das lacunas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e o não enfrentamento dos desafios modernos postos às escolas pelos docentes e equipe técnico-pedagógica, o que se traduz como “violência da escola” uma vez que a instituição sonega aos jovens o direito à educação, como destacado por Charlot (2006).

Vale registrar que estávamos na Secretaria quando presenciamos o diálogo entre uma professora e a Diretora da escola: “Disse mesmo que eles estavam se comportando como vagabundos, disso e repito: pareciam vagabundos fazendo arruaça, esculhambando o horário da prova.” A diretora, ao perceber a nossa presença, levou a professora para outra sala. Este fato demonstra que o cotidiano escolar é permeado por conflitos, crises, interesses diversos que não são usualmente compartilhados por quem está fora do seu enredamento, daí a apreensão da Diretora em receber uma pesquisadora que iria escrutinar a realidade escolar em suas minúcias.

Ao admitir que os conteúdos curriculares são abordados de forma simplificada para atender ao precário nível de instrução do alunado, a docente reconhece que alunas e alunos são desprovidos de base para acompanhar os conteúdos da grade curricular do ensino médio. Simplificar o conteúdo não soluciona o problema apenas posterga-o, pois esse aluno, hoje, tem a possibilidade real de concluir o ensino médio e concorrer a uma

vaga na universidade. Abre-se, portanto, uma nova fase para o problema da qualidade da educação sendo que desta vez no ensino superior.

Assim, o aluno atravessa todo um processo de escolarização em instituições públicas de ensino mantidas pelos governos municipal, estadual e federal e não tem como garantia a qualidade do ensino recebido. Seja por leniência da escola e dos/as docentes, seja pelos mecanismos criados pelo próprio Governo Federal, o que se verifica na prática é um total despreparo do/a aluno/a para enfrentar o mundo do trabalho e uma formação para a cidadania incipiente, pois sequer preserva o direito à educação em sua globalidade.

Considerações

A técnica da pesquisa etnográfica, assim como o suporte teórico utilizado permitiram verificar ao longo da permanência no campo empírico que a cultura escolar está permeada por episódios cotidianos de pouco caso para com o/a aluno/a e com as práticas escolares. Os episódios relatados permitem inferir que a escola se fecha entre seus muros, dificulta o olhar externo de modo a preservar o seu cotidiano, talvez temendo revelar suas lacunas, expor a necessidade de adequar suas práticas às especificidades dos/as jovens alunos/as, bem como evitar ser alvo de críticas e cobranças. Procura, assim, ocultar uma violência não percebida como tal: a “violência da escola”, expressa, por exemplo, no linguajar utilizado pela professora que optou por desqualificar o aluno ao invés de tomar uma atitude pedagógica de escuta e orientação. Embora tenham sido identificadas ao longo da pesquisa para fins de aquisição do grau de doutorado pela pesquisadora, note-se que esta comunicação não teve por objetivo apresentar as expressões das demais formas de violência (“na escola” e “à escola”) também elas negligenciadas, naturalizadas por professores/as e equipe técnico-pedagógica.

São muitos os desafios a serem enfrentados pela escola na contemporaneidade os quais passam pelas condições físicas de existência à melhoria da aprendizagem. Contudo, o primeiro passo a ser dado deve ser na direção de levar seus atores a refletir sobre suas práticas cotidianas, sobre as relações sociais estabelecidas, de modo a (re)erguer níveis de convivência lastradas no respeito e no reconhecimento dos jovens como parceiros e protagonistas na (re)construção de uma escola que envolva seus alunos e alunas nos processos de aprendizagens objetivas e afetivas em que a não violência seja a base da construção de relações sociais agregadoras.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In ABRAMO, Helena W. e BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005.
- ABRAMOVAY, M., CASTRO, M. das Graças. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Caderno de Pesquisa** nº 116 São Paulo, Julho, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRASIL. **Lei 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, Bernard. **Juventudes sergipanas**. Aracaju: J. Andrade, 2006.
- COUTO, M.A.S. **Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública**. 2013. 331f. Tese (Doutorado em Educação). São Cristóvão (SE), 2013. Núcleo de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Editora Gráfica Bernard Ltda., 2001.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1991.
- SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- VIDAL, D. G. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas (SP): Autores Associados, 2005.
- VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, A. **Curriculum, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- WAILSEFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência no Brasil 2014**: Anatomia dos Homicídios no Brasil. Versão Prévia. São Paulo: Instituto Sangari, 2014.
- WAILSEFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência no Brasil 2015**: Anatomia dos Homicídios no Brasil. Versão Prévia. São Paulo: Instituto Sangari, 2015.

***PARTE III -
GÊNERO, ARTE E SOCIEDADE***

QUESTÕES SOBRE EMPODERAMENTO, GÊNERO E TERCEIRA IDADE⁵⁴***Maria Helena Santana Cruz⁵⁵***

Resumo: Este texto objetiva realizar uma reflexão sobre o fenômeno do envelhecimento, em uma conjuntura de expansão demográfica do segmento de idosos a nível mundial, utilizando a revisão da literatura, para caracterizar a velhice nas mulheres e sua situação de vulnerabilidade. A metodologia adotada foi a descritivo-reflexiva, para a contextualização social do empoderamento, gênero e terceira idade, em conexão com diversos fenômenos contemporâneos, que estão redefinindo os alcances e limites da participação, tal como foram vividos pelas sociedades modernas, até agora. A urgência das políticas públicas de gênero consiste, então, em identificar os grupos mais vulneráveis; tornar visível a discriminação das mulheres e as causas a ela associadas, gerando respostas institucionais adequadas pela transversalidade de gênero.

Introdução

O envelhecimento populacional é uma realidade vivida em nosso país, que tem, dentre várias características, a feminilização da velhice. Mesmo a velhice sendo um processo universal, apresenta um forte componente de gênero, pois existem mais idosas que idosos. Em uma conjuntura de expansão demográfica do segmento de idosos a nível mundial, o objetivo neste trabalho, é realizar uma reflexão com base na revisão da literatura, sobre o empoderamento articulado ao fenômeno do envelhecimento e gênero, caracterizando a velhice nas mulheres e sua situação de vulnerabilidade. As argumentações focam a sua contextualização social, com diversos fenômenos contemporâneos, que estão redefinindo os alcances e limites da participação, tal como foram vividos pelas sociedades modernas, até agora.

O empoderamento na perspectiva de gênero ainda permanece negligenciado e emerge no campo das Políticas Públicas para garantir uma ampla igualdade entre o posicionamento e a participação com relação à dimensão de gênero na sociedade. Observa-se também escassez de estudos e pesquisas com foco na vulnerabilidade de pessoas idosas, particularmente de mulheres, justificando a importância de mais ações para promover ‘não só anos adicionais à vida, mas vida com qualidade aos anos’. Neste ponto, o conhecimento da dinâmica vivida por grupos populacionais vulneráveis possibilita mobilizar profissionais e a população por meio de processos educativos e transformações sociais, com alicerce nas relações intersetoriais e na ação comunicativa entre os sujeitos sociais.

⁵⁴ Versão modificada de trabalho apresentado na mesa Redonda: “A Arte no Educar, Aprender e o Empoderamento”, no XVII Encontro Regional da Terceira Idade. Universidade Federal de Sergipe em setembro de 2016.

⁵⁵ Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe, Pós-Doutora em Sociologia da Educação, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); helenacruz@uol.com.br;

O desenvolvimento de atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural incide diretamente sobre a educação para a cidadania, a promoção de coesão social, a igualdade de oportunidades e equidade, participação crítica na vida democrática e aceitação natural da diversidade cultural. O educador brasileiro Paulo Freire (1967) trouxe para o Brasil a discussão sobre “empowerment” ou “empoderamento” e emancipação, expressões entre outras adotadas como: Educação Bancária: na qual, aprendizes passivos têm conhecimentos pré-estabelecidos depositados em suas mentes; Conscientização: um processo pelo qual o aprendiz avança na direção da consciência crítica; Cultura do Silêncio na qual, indivíduos dominados perdem os meios de responder criticamente ao conhecimento imposto a eles pela cultura dominante. Na noção freireana o empoderamento pode ser entendido como conquista da liberdade pelas pessoas que tem estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física ou de qualquer outra natureza, podendo acontecer transformações nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas e de poder.

O conceito de empoderamento também é compreendido como ‘empoderamento feminino’ refere-se, as relações de Gênero e de poder, na medida em que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantém a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal. Este processo particularmente instiga a necessidade de mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, da sua liberdade e etc. Prevalece o entendimento de que o sistema de gênero está construído em três níveis: *Estrutural* – sustentado pela divisão social do trabalho; *Institucional* – conformado por normas e regulações que guiam a distribuição de recursos e oportunidades entre homens e mulheres; *simbólica* – demarcada por conceitos, mentalidades e representações coletivas de feminilidade e masculinidade (STROMQUIST, 1997; GUZMÁN, 2002).

Os estudos culturais e os estudos feministas são referências úteis para a análise de diferentes práticas sociais, em que, constantemente, o poder tem um lugar significativo, com negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas e alianças. A prática social tende a refletir os valores e estereótipos, decorrendo dos vieses da estratificação social, nos vários níveis, refletindo-se na forma como são incluídas as questões de gênero. Nos dias atuais, os padrões culturalmente construídos de feminilidade e masculinidade são questionados. Podemos dizer que tanto as feminilidades quanto as masculinidades são historicamente construídas, tendo, portanto, como referência os símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social. Partimos da premissa de que as trajetórias de vida, os processos de socialização, práticas sociais, relações de poder e condições de existência contribuem para a construção de disposições internas que permitem (orientação) e participação na vida social. Significa dizer, que o conhecimento que adquirimos é construído respeitando etapas, superando deficiências de ordem natural e cultural, acrescentando coisas novas.

Norberto Bobbio⁵⁶ (1997), ao refletir sobre a 'A reinvenção da velhice: Socialização do envelhecimento', e destaca que em todas as fases da vida, mesmo na terceira idade construímos e reconstruímos nossas identidades. Nesta linha de reflexão, para Claude Dubar (2005) a identidade é o produto de sucessivas socializações, entendida na sua dupla vertente: objetiva ou para o outro (resultado das interações), e subjetiva ou para si mesmo (geradas através de narrativas biográficas).

A sociedade através de suas instituições (aparelhos ideológicos), da cultura, das crenças e tradições, do sistema educacional, das leis civis, da divisão sexual e social do trabalho, constroem mulheres e homens como sujeitos opostos e assimétricos: masculino e feminino envolvidos em uma relação de domínio e subjugação. Significa dizer que nossa socialização (processo de formação) interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, interfere nas nossas escolhas profissionais, na maneira como atuamos e vivenciamos as hierarquias e relações de poder e nos empoderamos. A educação comprehende a socialização, a condição do indivíduo ou homem social (biológico) desenvolvido dentro da organização social e da cultura, pela aquisição de status ou situação, como membro de um grupo ou de vários grupos. Esse processo ocorre por mediações – socialização primária (família e as formas de socialização informal) e pela socialização secundária (nas diferentes mediações das esferas públicas) que são estruturantes das identidades subjetivas. Significa aprendizagem ou educação (no sentido mais amplo da palavra), que começa na primeira infância e só termina com a morte da pessoa.

O sistema educativo se apresenta sob um duplo aspecto, ao mesmo tempo uno e múltiplo, homogêneo e diferenciado. Sabemos que não há uma única forma nem um único modelo de educação, e dizemos que esta é diferenciadora. A educação pelo empoderamento difere do conhecimento formal tanto pela sua ênfase nos grupos (mais do que indivíduos), quanto pelo seu foco, na transformação cultural (mais que na adaptação social). Conforme Paulo Freire os oprimidos, tendo internalizado a imagem do opressor e adotado suas linhas de atuação, têm medo da liberdade. Isto porque, a liberdade requereria deles, rejeitar essa imagem e preencher o seu lugar com autonomia e responsabilidade. Liberdade se adquire pela conquista, não como um presente. Ela deve ser buscada constantemente. Liberdade não é um ideal localizado fora do ser humano; nem é uma idéia que se torna um mito. É sem dúvida a condição indispensável para a busca da humana complementação. (FREIRE, 1967, p. 78).

Sabe-se que as práticas patriarcais seculares enraizadas nas relações sociais e nas diversas institucionalidades do Estado devem ser combatidas no cotidiano de maneira permanente. O conceito de patriarcado – não é usado em várias teorias feministas – se refere não somente ao poder que o homem recebe de seu rol adscrito como cabeça de família, senão também aos privilégios que o Estado lhe outorga em múltiplas áreas da vida social e política. Sem dúvida, o

56 A leitura de *O tempo da memória*, de Norberto Bobbio, dá ao leitor uma visão sensata e sensível das perdas e ganhos trazidos pelo envelhecimento, ganhos expressos sobretudo na humildade em reconhecer seus próprios limites e tentar cotejar passado e presente com um olhar justo, o que só está ao alcance daqueles que também, com o tempo, ganharam em sabedoria, como ocorreu com este pensador italiano.

conceito de patriarcado continua sendo útil para permitir-nos capturar uma ideologia de gênero discriminadora que coloca o homem como referente chave. As mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisão coletiva e de mudanças individuais que desafiam as relações patriarcas, a manutenção da relação de poder dominante do homem e de seus privilégios. Nas perspectivas feministas o empoderamento, é compreendido como uma mudança radical dos processos e estruturas que reproduzem a posição subordinada da mulher, significando uma alteração radical dos processos e estruturas que reduzem a posição subordinada das mulheres como gênero humano. Para que ocorra a igualdade efetiva, é necessária uma transformação no acesso pela mulher tanto aos bens econômicos quanto ao poder, transformação essa que depende de um processo de empoderamento da mulher (DEERE, 2002).

Conforme Magdalena Leon (2007) o empoderamento é um processo pessoal, cada mulher tem que empoderar-se a si mesma, não é possível falar em dar poderes a outras pessoas. Não obstante, abrir espaços e dar possibilidades para que se desenvolva este processo, importante é criar a consciência da discriminação de gênero e do compromisso com as organizações como agentes facilitadores deste. O empoderamento da mulher enseja uma nova concepção de poder, possibilita novos mecanismos de responsabilidades coletivas, de tomada de decisões e responsabilidades compartidas democraticamente; contribui também para empoderar os homens no sentido material e no psicológico. Isto porque, a mulher logra ter acesso aos recursos materiais em benefício da família e da comunidade, a compartilhar responsabilidades, e também se permitem novas experiências emocionais para os homens e os libera de estereótipos de gênero.

Para Stronquist (1997) os parâmetros do empoderamento são: a) construção de uma autoimagem e confiança positiva; b) desenvolvimento de habilidades para pensar criticamente; c) construção da coesão do grupo; promoção da tomada de decisões; d) ação. Nesta linha de reflexão, a categoria gênero constitui um instrumento de análise adequado para estudos das desigualdades das mulheres, porque desestrói a arqueologia de significados, considerando os espaços onde é construído, como, por exemplo, na família, mercado de trabalho, e outros. Com relação ao envelhecimento, a reflexão internacional nos indica que embora variando entre países e contextos, o fenômeno assume certa regularidade, em que as mulheres –, particularmente as idosas, estão em permanente desvantagem. Um primeiro conjunto de fatores para explicá-lo envolve a socialização de gênero, que conforma as escolhas profissionais e delimita os horizontes de possibilidade de homens e mulheres, atendendo a diferentes expectativas sociais e familiares.

Novos sujeitos políticos e esfera pública

Na esfera pública os sujeitos públicos, novos personagens políticos, pertencentes a grupos socialmente discriminados em posições de poder assimétricas, no lado da subalternidade (por questões de gênero/classe, raça/etnia, idade/geração, orientação sexual e neces-

sidades *especiais*) entram em cena⁵⁷, e ampliam o seu poder de participação e de empoderamento. Neste contexto, projetam novos conflitos para a democracia ampliando também suas pautas e suas estruturas de poder e decisão. A grande inovação produzida pelos movimentos sociais foi a desprivatização das experiências e práticas cotidianas, a constituição de um espaço público para expressar suas demandas. Isto porque, as relações sexistas de dominação em diversos aspectos da vida social uniu um conjunto heterogêneo de mulheres na defesa de seus interesses, tornando-as sujeitos políticos. A participação das mulheres na esfera pública reestrutura e amplia o projeto democrático, transforma o cotidiano, tornando o envolvimento dos homens nas tarefas domésticas uma questão igualmente necessária.

A transferência das questões da vida privada para a esfera pública pelas mulheres através da ação política transforma os fatos cotidianos em problemas de interesse coletivo, colocando-os dentro de uma perspectiva histórica e social. Isto não significa transformar o privado em tema público. É através da ação, que a *esfera pública* aparece como o lugar em que se pode desenvolver e sustentar, saberes sobre si próprio – ou seja, é o lugar onde se estruturam representações sociais. As esferas política, jurídica, do trabalho, integrados com a esfera doméstica, da família, engendram hierarquias, poderes que constroem subjetividades e identidades, com repercussões nas diferentes dimensões da esfera pública. Esse processo condiciona a divisão sexual do trabalho e do mundo (CRUZ, 2005). A ideia de “público”⁵⁸ na perspectiva moderna e no sentido político, abrange a totalidade da vida social e integra diversas atividades de acordo com os objetos de adaptação à sobrevivência econômica e política, mediante a regulagem das consequências não pretendidas da ação estratégica. Nesta linha de reflexão, a relação entre a construção do cotidiano, igualdade e o acesso das mulheres à esfera pública é dialética e indissociável para um projeto de cidadania que inclua mulheres e homens. A construção desse novo sujeito e daquele espaço público foi um processo lento, iniciado com as lutas pela resolução de problemas sociais que afetavam as mulheres, como a falta de serviços públicos (saúde, educação, saneamento, creches, etc.), do qual se passou para a reflexão sobre a centralidade do trabalho doméstico na vida da mulher e as implicações desse fato em todas as esferas da vida social.

Não devemos considerar as mulheres como pessoas homogêneas. Cada mulher reúne em si outras diversas identidades, diferentes culturas, etnias, orientações sexuais, idades, credos, cores e outras características. Geralmente, as mulheres são vistas e tratadas apenas como provedoras e *cuidadoras* do bem-estar da família ou como meio de bem-estar de outros, como mães e esposas, nunca como sujeitos autônomos com demandas próprias.

Ao ignorar a diversidade nos projetos, os planejadores e executores em geral, os tornam ineficazes e até mesmo contraproducentes, na medida em que não contemplam as

57 Quando os dominadores como os dominados – ‘aceitam’ as versões da realidade social que negam a existência de desigualdades, que afirmam ser estas desigualdades resultantes de desgraça pessoal ou da injustiça social – as relações de poder se mantêm. Esta aceitação é construída através dos mecanismos de socialização, da força da ideologia, das crenças religiosas, etc.

58 A forma burguesa do público *versus* privado está expressa na oposição indivíduo *versus* Estado, que se caracteriza por um processo histórico de nova jurisdicção, acompanhado dos meios de comunicação (relatórios, jornais, livros, propaganda, etc.). Essa combinação gera não apenas uma nova ordem social, que reúne no nível da objetividade, o capitalismo como sistema econômico, a democracia como regime político e o Estado burocrático como modelo administrativo.

desigualdades de gênero. Dessa maneira, as ações implementadas, em geral, contribuem para aumentar a carga de trabalho das mulheres sem o correspondente em termos de benefícios, fortalecendo assim a brecha de gênero, isto é, o fosso existente entre os direitos do homem e os direitos a mulher. Os diferentes grupos sociais exigem reconhecimento de suas identidades e a ampliação de direitos e da cidadania (SADER, 1988). Uma das tarefas para essa redefinição dos direitos é justamente a produção de direitos que respondam à superação das necessidades trazidas historicamente pelos novos sujeitos políticos na esfera pública. Neste sentido, o campo dos direitos sociais mostra-se sempre em continuo movimento.

Cidadania, direitos e terceira idade

O século XX foi marcado por profundas transformações. Dentre elas, o fenômeno do envelhecimento populacional. A revolução da longevidade exige o desenvolvimento de um novo paradigma, que inclua um novo contrato social entre mulheres e homens. Deve estar firmemente embasado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e incorporar os princípios da igualdade, dignidade e responsabilidade. O projeto de Cidadania da modernidade, cujo marco histórico de sua fundação é a Revolução Francesa, no final do século XVIII, tinha como destinatários os homens. As mulheres reagiram contra esta exclusão e foram por isso, reprimidas e algumas mortas. Elas reivindicavam uma igualdade de participação na vida pública, denunciavam o despotismo dos homens na esfera da vida privada, inaugurando, dessa forma, a luta feminista na época moderna, a qual chegava ao século XX e XXI, com muitos legados e novos conflitos. O feminismo, que emergiu nos anos de 1960, traz o questionamento radical da forma como as relações sociais entre homens e mulheres estão estruturadas.

Principalmente após a segunda guerra mundial a nível internacional, o tema dos direitos passou a ser destaque entre todos os povos. Discute-se contemporaneamente a ideia de cidadania, direitos e empoderamento, para devolver poder, dignidade, direitos a quem desejar o estatuto de cidadania, principalmente, a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino, com responsabilidade e respeito ao outro. O conceito de direitos ainda apresenta fragilidade em sua elaboração, o que exige um maior investimento enquanto um campo de produção do conhecimento. Bobbio (2004) em "A Era dos Direitos" aborda os direitos em uma perspectiva histórica, prevê o surgimento e crescimento de novos direitos sociais, diretamente relacionados à transformação histórica da sociedade, uma vez que as inovações técnicas e o progresso econômico fazem surgir novas necessidades sociais.

A conquista da igualdade jurídica, que por várias décadas foi meta do movimento feminista, não tem conseguido incorporar as mulheres nesse modelo de cidadania dominante. Durante mais de um século, o movimento de mulheres articulou-se em torno do enfoque da igualdade sem se dar conta que o próprio conceito de igualdade existia a partir de um modelo masculino e patriarcal de organização política. Entre os direitos produzidos a partir da ação do feminismo, encontram-se os direitos ao voto, ao trabalho, aos direitos reprodutivos,

entre outros. Mesmo com a conquista do sufrágio, as mulheres permaneceram subjugadas à estrutura patriarcal da sociedade⁵⁹. Percebeu-se que seria necessário um processo de transformação mais amplo, onde o próprio conceito de igualdade fosse questionado, conforme a tônica do movimento de mulheres dos anos 80. Neste sentido, o campo dos direitos sociais mostra-se sempre em continuo movimento. A este respeito, Bobbio antecipa saídas para a humanidade através do reconhecimento dos direitos do homem, como grande passo do processo democrático. Em outra reflexão sobre o assunto, o mesmo autor, numa perspectiva da relação teoria-prática, no exercício do direito, mostra que,

Teoria e prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais. Quero dizer que, nestes últimos anos, falou-se e continua a falar de direitos do homem muito mais do que se consegue fazer até agora para que eles sejam reconhecidos e protegidos efetivamente, ou seja, para transferir aspirações, exigências, em direitos propriamente ditos, isto é, no sentido em que os juristas falam de “direito” (BOBBIO, 2004, p. 63).

Para Bobbio (1997) é no ordenamento de acesso, através do “*ter direito*” e o libertar com o “*direito adquirido*”, que a educação, no desdobramento da aquisição do saber, do conhecimento, se constitui na maior e única arma que propicia a liberdade ao homem em sociedade. Neste sentido, os direitos são, antes de tudo, formas de autorização e podem ser compreendidos como instrumentos de habilitação (GIDDENS, 1992). Os direitos e deveres são pontos permanentes de negociação, exigem um foco de atenção reflexiva contínua, o que nos leva a tomar a ideia de cidadania como esfera de conflito permanente e não apenas de uso de benefícios e de mecanismo legais. Para a filósofa Francoise Collin (1992) “de uma maneira geral, o acesso dos/as recém-chegados/as à cidadania implicará sempre na redefinição da cidadania, ela mesma, do espaço político-social. Segundo ela, uma entidade já constituída não pode pretender assimilar pura e simplesmente um ponto de vista dos/as recém chegados/as, sem se deixar questionar por elas e por eles, sob pena de ser ameaçada de desintegração. Dessa forma o partilhamento não é, jamais, puramente adicional. No cotidiano particularmente, observa-se distanciamento entre a efetividade das leis e procura-se demonstrar que a mudança nas leis por si só não é suficiente para promover uma mudança nos comportamentos, nas mentalidades e na estrutura social.

Gênero e terceira idade

Sabe-se que explicar as diferenças de gênero não é tarefa fácil, principalmente quando as investigações nacionais sobre o tema particularmente com relação à terceira idade ainda são escassas. Como outras categorias, gênero e geração se expressam “no marco

⁵⁹ Conquistamos o direito ao voto em 1934 e, apesar de sermos hoje 51% do eleitorado, não chegamos a 10% dos cargos eletivos do país, o que coloca o Brasil como um dos países mais atrasados em termos de representação feminina.

das relações de poder". (BRITTO DA MOTTA, 1998, p.202.). As pequenas parcelas de poder ou os pequenos poderes que lhes tocam e que lhes permitem romper, em alguns momentos ou circunstâncias, a supremacia masculina, são poderes tremendamente desiguais. Como já vimos em muitas outras oportunidades, a subalternidade, determinante na condição feminina, é fruto do seu papel de gênero (CRUZ⁶⁰, 2005).

A dominação de gênero infusa as identidades pessoais e coletivas, afinidades e antagonismos sociais, e o senso comum. Não é preciso praticar a discriminação aberta contra a mulher ou a violência explícita para demonstrar sua presença na medida em que esse poder de gênero está assegurado através dos privilégios masculinos e das desigualdades entre homens e mulheres. Apesar das diferenças de classe, de raça e cultura, alguns aspectos derivados da condição de subordinação são comuns a todas as mulheres observados especialmente mediante os aspectos: o controle masculino do trabalho das mulheres e da expressão da violência. As mulheres em geral, são vistas e tratadas apenas como provedoras do bem-estar da família ou como meio de bem-estar de outros, como mães e esposas, nunca como sujeitos autônomos com demandas próprias. A opressão e a subordinação das mulheres se inscrevem dentro de um sistema de poder patriarcal, inerente a todas as relações econômicas, sociais e pessoais que operam em distintos níveis e estão em constante conflito de interesses. *Na verdade, o poder opera em capilaridade em todos os níveis da sociedade, desde as relações interpessoais até o nível estatal, vai além do poder político e formal presente no âmbito do Estado, e do poder resultante das hierarquias funcionais.* Conforme Foucault (1987, p.59) "o poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também faz, produz, incita", se expressa como produtivo e positivo, como capilaridade. As relações sociais de gênero são historicamente, socialmente e culturalmente construídas como expressão das relações de poder.

Para Joan Scott (1990) 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". O conceito de gênero se refere às relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens. Não podemos abstrair as desigualdades de classe, etnicidade e raça que tornam mais dramáticas as vivências dos indivíduos e, mais especificamente, das mulheres. O núcleo dessa definição relacional reside em uma hierarquia de poder em que se estabelecem os diferentes níveis das relações sociais – de gênero, de classe, de raça e de geração – existentes na sociedade. Compreender essa diferença é essencial para discutir a igualdade. A transformação das relações de gênero passa a ser central da luta feminista, para romper com uma forma de inserção no mundo que estava diretamente vinculada, com a construção da ordem patriarcal, a uma fixidade de identidade ligada ao corpo e a sua capacidade reprodutiva.

Uma das grandes conquistas deste século foi o aumento da longevidade, com implicações bastante importantes na família e na sociedade e, em especial, sobre a própria população idosa. Mesmo a velhice sendo um processo universal, apresenta um forte componente de gênero, pois existem mais idosas que idosos (55% de mulheres no país). Estas apresen-

60Estudos de SCOTT (1990); CRUZ (2005); CARLOTO (2009) concebem o gênero como uma construção social.

tam características importantes na velhice que as tornam mais vulneráveis, tais como: vivem mais – porém, mais sujeitas a doenças; maior probabilidade de problemas relacionados à adaptação às mudanças fisiológicas decorrentes da idade, o que pode se transformar em conflitos com a identidade; dentre outras questões.

É a partir dos anos de 1970 que se inaugura a expressão ‘terceira idade’⁶¹ como estratégia de superação da visão histórica de velhice associada à decadência ou marginalização (velhice pobre e asilada, restrita aos muros das instituições filantrópicas e assistenciais), mas paradoxalmente mantém o encobrimento das diferenças de classe, homogeneizando a velhice e impondo um ritmo de luta contra o envelhecimento e de valorização da juventude, do vigor, da beleza estética, etc. Existe uma ampla e variada produção teórica que trata do processo de envelhecimento, ou da condição da velhice (às vezes sob a capa eufemística da designação *terceira idade*). A ideia veiculada e reproduzida neste discurso de velhice bem sucedida, saudável e ativa, predomina nos documentos internacionais, influencia as legislações e penetra decisivamente nos países periféricos como um modelo a ser seguido, subsu-mindo a de classe trabalhadora, dependente, doente e universal aos documentos oficiais. É neste contexto que os organismos internacionais como a ONU e a OMS assumem a liderança na definição das políticas para os idosos reforçando as generalizações e o esmaecimento da condição de classe em nome da ‘heterogeneidade abstrata. (TEIXEIRA, 2008).

Dados da ONU (2012) indicam que até 2025 a população de idosos atingirá os 20% no conjunto populacional, devendo superar o número de crianças no contexto da população mundial. A inversão da pirâmide etária no Brasil, o crescimento significativo do número de idosos na estrutura etária brasileira pela a longevidade, resultado da redução do número de jovens, é um fato que não deve ser analisado apenas como um fenômeno estatístico, uma vez que irá acarretar sérias implicações na dinâmica demográfica, nas políticas públicas de saúde, educação, previdência e assistência social ensejando profundas transformações socioeconômicas. A população idosa no Brasil deve passar de 14,9 milhões (7,4% do total), em 2013, para 58,4 milhões (26,7% do total), em 2060. A expectativa média de vida do brasileiro deve aumentar dos atuais 75 anos para 81 anos. (IBGE⁶², 2016). Estima-se que as mulheres continuarão vivendo mais do que os homens, com a expectativa de vida 84,4 anos, contra 78,03 dos homens em 2060. Hoje, elas vivem, em média, até os 78,5 anos, enquanto eles, até os 71,5 anos. Entre os miseráveis, as mulheres são a imensa maioria, estão submetidas à violência doméstica, aos baixos salários, ao subemprego e representam hoje a maioria absoluta dos desempregados. As que estão integradas no mercado de trabalho enfrentam os baixos salários e as funções pior remuneradas e de menor prestígio, a exemplo do emprego doméstico remunerado do qual as mulheres representam 98%, o que, no Brasil, significa 12 milhões de mulheres, sendo que 60% delas sem qualquer amparo trabalhista ou de segurança social. (PRÁ, 2004).

A pirâmide populacional vem sendo caracterizada por maioria de pessoas pobres, com o aumento gradativo de mulheres em relação ao número de homens. A inserção predo-

61 É nesse período que se tem conhecimento da criação da 1ª Universidade da Terceira Idade na França.

62

minante das mulheres em determinados segmentos/setores e ocupações é explicada pelos fenômenos da feminilização e sua transformação qualitativa (feminização). A feminilização das profissões expressa significado quantitativo ou refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação, sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos⁶³. A feminização aparece com significado qualitativo, alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época.

A 'feminização da velhice' na perspectiva de gênero, constitui um importante indicador para a compreensão da pessoa idosa na sociedade. Simone de Beauvoir considera que a velhice é uma fase da existência diferente da juventude e da maturidade, porém dotada de um equilíbrio próprio, deixando aberta ao indivíduo uma ampla gama de possibilidades. Para que a velhice não represente uma divisória de nossa existência anterior, só existe uma solução: continuar lutando por objetivos capazes de conferir um sentido as nossas existências tais como o devotamento a indivíduos, às coletividades ou coisas, o trabalho político, social, intelectual e criador (BEAUVOIR, 1990). O acesso restrito das mulheres aos recursos econômicos, sociais e ao poder político, resulta em uma distribuição muito desigual dos recursos entre os sexos. Alguns projetos resultaram ser ineficazes e até mesmo contraproducentes, na medida em que planejadores e executores não haviam entendido as desigualdades de gênero e portanto, implementavam ações que só aumentavam a carga de trabalho das mulheres sem o correspondente em termos de benefícios, aumentando assim a brecha de gênero, isto é, o fosso existente entre os direitos do homem e os direitos a mulher. Argumenta-se que a emancipação feminina se realizaria com a plena integração da mulher ao mercado de trabalho⁶⁴ – fenômeno ainda mais característico dos recentes processos de globalização econômica. Porém, os impactos desta integração em termos de desenvolvimento e bem-estar são, para as mulheres, no mínimo ambíguos e até contraditórios.

Para além da eficácia de políticas públicas voltadas para a redução das assimetrias de gênero, para uma mudança no perfil da institucionalização vigente, há que se reconhecer a influência de outros fatores estruturais na reprodução e ampliação dessas assimetrias: as mudanças sócio demográficas que interferem no perfil do emprego; as mudanças do papel do Estado no mundo globalizado; os desafios colocados pela diversidade racial/étnica; as alterações que vem ocorrendo na estrutura da família com os múltiplos arranjos familiares, e ainda, as mudanças no tradicional padrão da divisão sexual do trabalho e nos padrões da sexualidade, entre outros. Temos obtido muitos avanços com relação às desigualdades de gênero, com relação ao aumento da escolaridade das mulheres em todos os níveis de ensino,

63 A questão da feminilização e feminização aparece na literatura com dois significados (CRUZ, 2012). A feminização não se refere única e exclusivamente à presença massiva de mulheres em um setor ou profissão, mas também à associação das práticas, atividades e significados desta profissão ao universo feminino, independente de quem os corporifica.

64 Os projetos de desenvolvimento que durante muito tempo buscaram a melhoria da condição feminina através dos enfoques de bem-estar social, de combate a pobreza e de geração de renda, or não fazerem uma distinção entre "condição" e "posição" das mulheres, não conseguiram trazer mudanças significativas na vida da população feminina.

no acesso a setores de trabalho tradicionalmente masculinos, no combate a violência, entre outros não menos relevantes.

Ainda hoje, em que pese todas as transformações ocorridas na condição feminina, muitas mulheres não podem decidir sobre suas vidas, não se constituem enquanto sujeitos, não exercem o poder e principalmente, não acumulam este poder, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato controlam o poder. Neste cenário, a temática de gênero se coloca na lógica mais ampla deste processo que afeta as agendas tanto das entidades da sociedade civil como dos órgãos governamentais, colocando novas demandas e propostas que constituem desafios para a governabilidade. Cada vez mais avança a consciência da necessidade do estabelecimento de políticas públicas que possam estimular e mesmo garantir uma maior integração feminina, à estrutura de poder, ao mundo da política formal. (COSTA, 2006). Neste contexto, os processos de governabilidade e de reforma do Estado desencadeados, deveriam redefinir funções estatais, reparar deficiências históricas e responder a exigências sociais, econômicas, políticas e culturais impostas pelo cenário de globalização.

O aumento da participação das mulheres em processos decisórios revestidos de significado possibilita refletir e conformar políticas para corrigir desigualdades históricas, promover a equidade de gênero, romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção da emancipação e do pertencimento. Particularmente as mulheres emergem como sujeitos de direito, alteridade feminina, sociocultural e política nos cenários institucionais qualificados voltados a promover e expandir a cidadania feminina.

Iniciativas em favor do empoderamento feminino expressam-se mediante Políticas de Equidade de Gênero. Essa nova estratégia, é enfatizada por meio da *transversalidade de gênero nas políticas públicas* objetivando elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Podemos dizer que a *transversalidade* das hierarquias de gênero organiza toda e qualquer arena e nível da vida social, sendo intersectada por outras relações de poder e estratificação, incluindo classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade e idade/geração.

A transversalidade de gênero é buscada nas políticas recentemente desenvolvidas pela SPM – Secretaria Especial de Políticas para a Mulher e pelos Ministérios de variados setores, considerando as especificidades das mulheres com deficiência, LBT (lésbicas, bissexuais e transexuais), negras e quilombolas, indígenas, jovens e idosas. Entre Políticas de Equidade de Gênero temos a recente aprovação da Lei do Feminicídio no Brasil, que torna crime hediondo o assassinato de mulheres apenas por serem mulheres. A urgência das políticas públicas de gênero consiste, então, em identificar os grupos mais vulneráveis; tornar visível a discriminação das mulheres e as causas a ela associadas, gerando respostas institucionais adequadas pela transversalidade de gênero. Conforme destaca Bandeira (2005) a implementação da *transversalidade de gênero* Brasil ainda enfrenta dificuldades em muitas das instituições e órgãos públicos brasileiros que se encontram não apenas *assentados em*

padrões tradicionais de gestão e planejamento, como também constituídos por agentes que ainda não se convenceram da relevância da perspectiva de gênero.

Para concluir

Neste trabalho, observamos que devido a vários fatores, o envelhecimento é vivenciado pelas mulheres de diferentes formas, mas a vulnerabilidade está presente em muitos aspectos prejudicando muitas vezes o modo de encarar essa etapa da vida, que deveria ser mais prazerosa. As argumentações desenvolvidas emergem de uma realidade onde a interação, complexa e de caráter multidimensional, ocorre entre indivíduos diferentes e de culturas díspares.

Superar as desigualdades de gênero é um dos primeiros passos para o desenvolvimento social para o empoderamento da mulher. A integração do aporte de gênero em todas as políticas públicas, aos processos decisórios, por meio de ações políticas integradas, pressupõe intervenções conjuntas no plano econômico, político, social ou cultural, seja em esfera nacional, seja em âmbitos regionais, estaduais, locais ou comunitários. Daí porque a necessidade da *transversalização* da perspectiva das relações de gênero nas políticas públicas, para garantir a promoção social, econômica, política, cultural, das mulheres. As análises sobre as políticas públicas e programas governamentais a partir da perspectiva de gênero, em geral buscam verificar em que medida iniciativas do Estado tem contribuído, ainda que de forma embrionária, para modificar esse padrão de desigualdade de gênero que continua profundamente arraigado na sociedade brasileira.

Referências

- BANDEIRA, Lourdes. Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL, SPM, 2005.
- BEAUVOIR, Simone. **A idade da discrição**. São Paulo: Círculo do livro, 1968.
- BRITTO DA MOTTA, Alda. Chegando pra idade. In: LINS DE BARROS, M., M. (Org.). Velhice ou Terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e políticas. Rio de Janeiro: FGU, 1998.
- BOBBIO Norberto. **O tempo da memória**: De senectute e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BOBBIO Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 9^a ed., 1992.
- CARLOTTO, Sandra Mary. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>> Acesso em 29 jun 2015.
- COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2006. Disponível em: <https://pactoglobalcreapr.files.wordpress.com/2012/02/5-empoderamento-ana-alice.pdf>
- CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.
- CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania: tradição e modernidade**. São Cristóvão/Sergipe: Editora UFS; Fundação Ovídeo Teixeira, 2005.

- DEERE, Carmen Diana. **O empoderamento da mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção de identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GIDDENS, Anthony. **As transformações da intimidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- GUZMÁN, Virginia. **Gobernabilidad Democrática y Género**: Uma Articulación Posible- Documento de trabajo CEPAL DDR. 2 Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer de America Latina y el Caribe, Santiago, 2002.
- LEÓN, Magdalena. **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2007.
- ONU (Organização das Nações Unidas). **Plano Internacional de Ação sobre o Envelhecimento**. Assembleia Mundial Sobre o Envelhecimento. Madri, 2002. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos/08/377_qv%20SEGET.pdf> Acesso em 18 jun. 2016.
- PRÁ, Jussara Reis. Políticas de gênero, feminismo e novas institucionalidades. In: NAZZARI, Rosana Kátia. (Org.). **Temas de Ciência Política**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.
- SADER, Eder. **Quando novos Personagens Entram em Cena**: experiências, falas e lutas de trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.
- SCOTT, W Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n.2, jul./dez, 1990.
- STROMQUIST, Nelly. "La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación". Em **Poder y empoderamiento de las mujeres**, compilado por Magdalena León, 50-75. Bogotá: Terceiro Mundo Editores — Universidad Nacional de Colômbia. 1997.
- TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo de capital**. Implicações para a proteção social. São Paulo: Cortez, 2008.

'E AGORA, AONDE VAMOS?': UM ESTUDO SOBRE DESCONSTRUÇÕES DE GÊNERO E MODOS DE SUBJETIVADA

Elza Ferreira Santos⁶⁵

Maria Eulina Pessoa de Carvalho⁶⁶

Resumo: Importante forma discursiva contemporânea, o cinema contribui para a formação de subjetividades e a mudança de comportamentos ao narrar vidas e expor desejos. Ultimamente tem sido produzido por mulheres e abordado temas feministas. Este texto enfoca o filme da diretora libanesa Nadine Labaki "E agora, aonde vamos?", de 2011, um drama-comédia que apresenta a força e a criatividade das mulheres na construção da paz em sua comunidade dividida entre cristãos e muçumanos. Na narrativa fílmica, a irmandade feminina produz várias desconstruções: da competição entre mulheres pelo desejo masculino; da imagem da mãe cuidadora e protetora apenas de seu lar e filhos/as, que se torna mãe valente de todos; da imagem negativa de Eva, que se torna a chave do paraíso; do inimigo, quando as mulheres finalmente adotam a religião do inimigo e desafiam seus maridos e filhos. Enfim, o filme sugere: se as mulheres fossem empoderadas, os homens não fariam guerra.

1. Introdução

A arte é uma fonte rica de diálogo com a ciência e ajuda a compreender o estar no mundo e o ser no mundo. Como tal, o cinema tem se apresentado como uma estética que cria um espaço onde vida e fantasia se misturam com tanta vivacidade e verossimilhança que facilmente tem aproximado o público de complexas questões, num realismo estreitamente vinculado à história, sem perder de vista a graça e a magia. Daí a escolha de um filme, como teia de discursos, a fim de compreendermos um pouco do mundo e de nós mesmas, interessadas nas desconstruções de gênero.

E Agora, Aonde Vamos? (2011) é uma produção cinematográfica da diretora e atriz libanesa Nadine Labaki. É o seu segundo bem sucedido longa-metragem, com grande bilheteria registrada em cinemas do Líbano e reconhecimento internacional. O filme foi exibido nos festivais de Cannes, Oslo, Estocolmo, San Sebastian e Toronto; obteve seis prêmios e quatro outras indicações, inclusive a menção especial do júri ecumônico de Cannes.

Em seu primeiro filme, *Caramelo* (2007), a diretora lidava com o cotidiano de mulheres. A história se passava na cidade de Beirute, num espaço urbano, com destaque para um salão de beleza, onde as protagonistas se encontram e compartilham suas vidas. Neste

65 Professora do Instituto Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Investigadora associada do CeiED/ULHT. Líder do grupo de pesquisa Educação Profissional, CNPq/IFS. E-mail: elzafesantos@gmail.com

66 Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA. Integrante da linha de Estudos Culturais do Programa de Pós-graduação em Educação e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, gênero, diversidade e inclusão, CNPq/UFPB. E-mail: mepcarv@gmail.com

segundo filme, a história se passa em um espaço interiorano, um vilarejo no Oriente Médio. Espaços diferentes, mas cada um a seu modo representando a história do país e a história das mulheres com seus dramas, alegrias, frustrações, esperanças, força e sensualidade.

Em *E Agora, Aonde Vamos?* a história do país e das mulheres aparece mais imbricada ainda: a sociedade dividida entre cristãos e muçulmanos, constantemente em lutas fratricidas e guerras civis, gera nas mulheres repugnância por esse estado beligerante e faz delas resistentes e desejosas da paz. No povoado pobre, remoto e isolado, cenário do filme, cercado por precipícios e minas terrestres, e somente acessível por uma ponte muito estreita, as ressonâncias da guerra se fazem presentes. Seus moradores, cristãos e muçulmanos, a todo instante encontram motivos para guerrearem entre si.

Sob a Cruz e o Crescente que se avistam acima das casas, em meio aos conflitos latentes no cotidiano do povoado, as mulheres fazem tudo para manterem a paz, em branda e determinada oposição aos homens, que brigam por qualquer razão. Para distraí-los das notícias da guerra lá fora e dos conflitos pueris da convivência comunitária, elas contam umas com as outras; juntas, cristãs e mulçumanas, apelam para a criatividade, para a força, para a união entre elas.

A trama, pano de fundo das discussões deste texto, serve-nos para refletir sobre as relações de gênero e os modos de subjetivação presentes na contemporaneidade. Oferece-nos um objeto rico para perceber processos de gênero e subjetivação construindo homens e mulheres não só do Líbano mas de qualquer outro país. Como afirmou Labaki em entrevista cedida a Carmelo (2012): “Para mim, este não é um filme que se passa em um vilarejo libanês, entre muçulmanos e cristãos. Este conflito poderia se passar entre duas equipes de futebol, dois irmãos ou dois vizinhos”.

Ademais, não se pode esquecer que esse é um filme dirigido por uma mulher e, como tal, estabelece um distinto ponto de vista sobre a linguagem cinematográfica como forma de subverter as bases em que se alicerça o cinema tradicional. A teoria feminista do cinema possibilita alcançar um novo modo de perceber a “participação da mulher no cinema, abrangendo questões como as nuances da representação feminina e a postura adotada pelas cineastas ao levar às telas a imagem da mulher” (KAMITA, 2006, p. 6). Assim, em *E Agora, Aonde Vamos?* Nadine Labaki apresenta a força e a criatividade da irmandade feminina, uma imagem utópicaposta pelo feminismo (HOOKS, 2000).

2. Sobre o cinema, feminismos e desconstruções

A história do movimento feminista contém uma pluralidade de feminismos. Ao longo das três ondas comumente designadas no estudo desta história, podem-se perceber diversos interesses que geraram teorias, vertentes, categorias e agendas políticas que se desenvolveram ora alterando seu foco ou sua estratégia, ora construindo novas categorias ou as desconstruindo.

Quanto às ondas, a primeira compreendeu o século XIX e primeiras décadas do século XX, período em que o status legal das mulheres era idêntico ao das crianças. Na so-

riedade patriarcal somente o homem era considerado capaz de desenvolver atividades no mundo público, quer na política quer no trabalho produtivo. O feminismo compreendia que era necessário lutar por direitos políticos e patrimoniais para as mulheres: direito ao voto, à propriedade e à renda, a entrar na universidade, a iniciar um divórcio e à guarda dos/as filhos/as, bem como à propriedade do próprio corpo.

A segunda onda foi do final dos anos de 1960 até o final dos anos de 1990. Teve como antecedentes, em 1949, a publicação de *O Segundo Sexo*, por Simone de Beauvoir, obra que faz a crítica da mulher como *o outro* e nega a determinação biológica: *não se nasce mulher, torna-se mulher*; e logo após, na década de 1960, os movimentos civis/juvenis/estudantis. Lutas diversas foram empreendidas nessa segunda onda: por direitos legais, representação política, ingresso em profissões masculinas; contra a violência sexual, prostituição, pornografia; contra representações sexistas das mulheres na mídia e produções culturais; contra o assédio sexual de trabalhadoras e estudantes; e por mudanças na linguagem, conhecimento e história para visibilizar as experiências e contribuições das mulheres. É nesse contexto que emerge a teorização de gênero.

Os estudos de gênero se contrapõem ao discurso biológico que entendia mulheres e homens como seres diferenciados pela anatomia e fisiologia e passam a compreender homens e mulheres como sujeitos de gênero (LOURO, 1998), constructos culturais, sociais, históricos em meio a relações de poder, de dominação masculina. Além de constituir identidades e subjetividades, o gênero organiza as práticas, relações e instituições sociais: trabalho, família, política, direito, educação, medicina, defesa militar, religião e toda a cultura. Opera simultaneamente para conferir status e identidade individual e conformar o comportamento cotidiano, nas relações face a face, nas práticas organizacionais, nas relações íntimas, nas autoavaliações, contexto em que os desviantes são estigmatizados, punidos e postos no ostracismo legal (LORBER, 2010).

A terceira onda do feminismo compreende o que se desenrolou, do ponto de vista epistemológico e político, a partir dos anos de 1990, com a autocrítica do movimento, que possibilitou a entrada de novos olhares feministas – das mulheres negras, mulçumanas, lésbicas, transgêneros etc. e, consequentemente, a elaboração de teorias que pudessem dar conta desses novos sujeitos. Destaca-se também a entrada de uma nova geração de jovens que cresceram com o feminismo, herdeiras/os dos currículos inclusivos de gênero e de um mundo político, econômico e social menos segregado, que assumiam a igualdade de gênero como norma. Essa nova geração de jovens feministas concebe a capacidade de agir (agency) das mulheres e a sexualidade feminina como formas de poder e passa a incluir os homens como ativistas feministas (LORBER, 2010).

Judith Lorber (2010) mapeia as várias vertentes do feminismo: a partir dos anos de 1970, a liberal, a marxista, a socialista, a pós-colonial e a asiática; nos anos de 1980, a radical, a lésbica, a psicanalítica e a do ponto de vista; e, a partir da década de 1990, a multiétnica/multiracial, a pós-moderna, a construcionista social, os estudos dos homens, e a teoria queer. Essas últimas desafiaram o conhecimento sobre sexo, sexualidade e gênero, e a dualidade e oposição entre macho-fêmea, homossexual-heterossexual, mulheres-homens.

Proclamaram múltiplos sexos, sexualidades, gêneros e expressões de masculinidade e feminilidade.

O cinema tem acompanhado a história dos movimentos feministas tanto no que concerne às suas lutas quanto às suas teorias. Por exemplo, o filme australiano *Pricilla, a Rainha do Deserto*, dirigido por Stephan Elliott, em 1994, demonstra de maneira quase que extrema a desestruturação da figura masculina no cinema, como ela era entendida dentro do cinema clássico hollywoodiano. Outro destaque é *Antonia*⁶⁷, da cineasta holandesa Marleen Gorris, lançado em 1995, filme que celebra os ciclos da vida, nascimento e morte, semeadura e colheita, trabalhos e alegrias, numa família matrilinear de cinco gerações situada numa pequena comunidade rural patriarcal. A família de Antonia é inclusiva e vive valores que ecoam o feminismo radical. Mais recentemente, *Suffragette*, dirigido por Sarah Gavron (Grã-Bretanha, 2015), se inspira nos protestos das feministas britânicas pelo direito ao voto entre os anos de 1911 e 1913. Aqui não se poderia deixar de mencionar dois fatos.

O primeiro é que o cinema é uma forma discursiva (FOUCAULT, 1986) muito presente na contemporaneidade. Os discursos compõem as práticas sociais de um determinado contexto sócio-histórico e, como tais, constituem o sujeito. Compreenda-se discurso como o que se produz em razão de relações de poder (FOUCAULT, 1986). Vários são os discursos que circulam em uma produção cinematográfica e que contribuem para a formação de subjetividades quer no modo de vestir-se, de alimentar-se, quer no modo de pensar, de agir perante os outros: "O cinema contribui na oferta dos múltiplos sentidos que interpellam o sujeito moderno: há praticamente um século, milhões de espectadores vêm interagindo e tendo suas biografias influenciadas pelas narrativas dessa mídia" (SIQUEIRA, 2006, p. 129).

O cinema trouxe temas como, por exemplo, homossexualidade, liberdade sexual, empoderamento feminino. Promoveu novas formas de amar, de relacionar-se, enfim, mudança de comportamentos mas também construção de sentidos que se cruzam de modo complexo – sentidos do roteiro, da direção, da atuação que chegam aos sentidos do público que, por sua vez, reage. Segundo Siqueira (2006, p. 132) "o cinema se estabelece no século XX como influente veículo de intercâmbio simbólico, gerando significados aos quais tem acesso uma pluralidade de destinatários". Estes e estas têm suas vidas representadas em narrativas em que há exposição de desejos e comportamentos, enfim, uma composição identitária do ser humano, ainda que essa identidade seja fluida.

É nesse sentido que, segundo autoras e autores dos estudos culturais e da pedagogia crítica (BICCA e WORTMANN, 2013; GIROUX, 1995; LOURO, 2000), o cinema é considerado uma pedagogia cultural, que projeta significados, valores, símbolos e identidades, através de personagens e argumentos sobre formas de ser e de viver. Assim, entre outros artefatos pedagógicos, filmes contribuem para legitimar e deslegitimar saberes e identidades sociais, para produzir e governar pessoas.

⁶⁷ *Antonia* ganhou o Oscar de Melhor Filme Estrangeiro de 1995, além de melhor roteirista e diretora: Marleen Gorris. Seu título em inglês é "Antonia's line" (a linhagem de Antonia), mas em português foi curiosamente adjetivado: "A excêntrica família de Antônia". Estranhamente, não há cópia comercial do filme no Brasil.

O segundo fato é que o cinema passou também a ser produzido por mulheres. Elas não são muitas e poucas são premiadas. De acordo com o *Women's Media Center*, em 2016, as mulheres representavam apenas 17% de todos os diretores, escritores, produtores, produtores executivos, editores e cinegrafistas que trabalharam nos 250 filmes campeões de bilheteria produzidos nos Estados Unidos, país que se destaca em cinema e feminismo. Entre os indicados a receberem a premiação do Oscar, de 2005 a 2016, as mulheres representaram apenas 19% de todas as indicações, exceto atriz. Desde a criação do Oscar até agora, só uma mulher, Kathryn Bigelow, recebeu o prêmio de melhor direção em 2010 pelo filme *Guerra ao Terror*. Apesar disso, há filmes dirigidos por mulheres que marcaram profundamente uma época, como *Encontros e desencontros* (2003), de Sofia Copola, e os filmes brasileiros *Bicho de sete cabeças* (2001), de Laís Bodanzky, e mais recentemente *Que horas ela volta* (2015), de Anna Muylaert.

Os filmes dirigidos por mulheres quase sempre apontam para um novo jeito de encarar a vida e de retratar o ser humano, pois quando elas se posicionam atrás das câmeras muitas vezes a intenção é:

imprimir uma nova ótica da representação de homens e mulheres que não se restrinja aos parâmetros ainda muito próximos à tradição patriarcal, estabelecendo a construção de um olhar cinematográfico em bases diversas, originadas de uma nova forma de pensar as relações de gênero. Isso equivale a dizer que muitas cineastas optam por um contracinema, subsidiado por linhas teóricas que apoiam essa nova perspectiva (KAMITA, 2006, p. 2).

É aqui que se insere a produção de Nadine Labaki.

3. E Agora Aonde Vamos?

Este filme de Nadine Labaki é um drama-comédia, filmado com atrizes e atores não profissionais. Trata de diferença, intolerância religiosa, irmandade feminina e belicosidade masculina. Por um lado, o filme mostra modos de subjetivação conformados ao binarismo cultural nas relações de gênero: mulheres que cuidam do lar e dos/as filhos/as e homens que gostam dos cafés e das notícias de guerra. Por outro lado, o filme aponta para as resistências construídas por um coletivo de mulheres que em nome da paz vão abraçar novos modos de ser. Mais do que cuidar do lar, no desenrolar da narrativa elas cuidarão da aldeia.

Na abertura, como numa dança de dor compartilhada, uma procissão de mulheres de preto caminha em direção ao cemitério, de um lado cristão, do outro lado mulçumano. Chegando lá, se dividem para prantear seus pais, maridos, filhos e irmãos, mortos, a grande maioria, não de causas naturais.

A guerra civil cerca o povoado, qualquer evento pode desencadear brigas entre os vizinhos cristãos e mulçumanos, e as mulheres, com apoio do padre e do imam, fazem de tudo para manter os homens alheios à guerra e distantes de qualquer conflito: sabotam a

televisão coletiva para que não assistam ao noticiário; encenam que Yvonne, a mulher do Prefeito, conversa com a Virgem, que pede paz na comunidade; e até contratam dançarinas ucranianas para distraí-los.

Em nossa leitura destacaremos algumas posições tomadas pela diretora: a irmandade feminina, entre as libanesas cristãs e muçumanas, e entre libanesas e ucranianas; os modelos desconstruídos da mãe protetora, da mulher-Eva, a que desvia do caminho do paraíso, e a construção de uma nova subjetivação: a da ousadia de se portar como inimiga desde que seja em prol da causa maior – a paz.

3.1 A irmandade feminina

Em meio à guerra está a comunidade enfocada pelo filme. Há os que falam de sua necessidade – os homens – e as que falam das perdas geradas pela guerra. Para as mulheres, a guerra é sinônimo de morte, logo, de dor, de cemitério, de tristeza profunda. Elas veem a guerra como destruição de seus filhos e de sua comunidade.

As mulheres daquela comunidade são umas muçulmanas e outras católicas e isso as separa nas práticas e lugares da fé, mas elas calam suas diferenças religiosas quando o assunto é a promoção da paz. Essa união é percebida desde o início do filme.

Mas a união entre elas poderia ser quebrada com a chegada das jovens mulheres ucranianas, que são hospedadas em várias casas, frequentam o café onde os homens se reúnem, vão se banhar no rio por causa do calor... Embora tenham sido contratadas pelas mulheres libanesas, as ucranianas são vistas inicialmente como protótipos de beleza, sensualidade, inclusive são tais atributos que serão utilizados para distrair os homens da aldeia. Há aí um risco iminente de seus maridos gostarem tanto das ucranianas que queiram usufruir dos prazeres com elas.

Entretanto, as jovens ucranianas – “anoréxicas, de peito chato como uma tábua” (E AGORA... 2011) – se solidarizam com as libanesas gorduchas e bem cobertas. Em visita ao cemitério, uma ucraniana diz: “Mesmo mortos eles estão divididos” (E AGORA... 2011). Assim, as visitantes entendem porque as libanesas as contrataram para vir à aldeia.

Assim, as mulheres libanesas recebem as ucranianas “semidespidas” em suas casas, arriscam seus relacionamentos, pois seus maridos e filhos se sentem fascinados pelas visitantes. Amale, uma jovem viúva, personagem de Nadine Labaki, está romanticamente envolvida com Rabih, um muçulmano, mas coloca o interesse coletivo, a construção da paz pelas mulheres, acima de seu desejo pessoal, quando leva uma ucraniana para se hospedar na casa dele, como parte do plano das mulheres. Essa é uma das desconstruções de gênero do filme: as mulheres não competem entre si por um homem, como acontece sob a dominação masculina; elas colaboram entre si, priorizam o projeto de paz para todos/as.

E Agora aonde vamos contraria a imagem feminina sedutora que ao longo de décadas se ergueu no cinema hollywoodiano. O cinema narrativo clássico, cujo paradigma é aquele realizado por Hollywood, abusa “do chavão mãe virtuosa versus vampsedutora” (KAMITA, 2006, p. 2). Ao contrário, as mulheres sensuais no filme deslocam a sensualidade para

outras causas. Se durante anos, vários filmes ensinaram às mulheres o que vestir e o que usar para ficarem mais bonitas e atraentes, como disputarem entre si o olhar masculino de desejo, Labaki propõe uma reflexão: rivalidade pode ser superada por irmandade, ao invés de serem o alvo de desejo, as mulheres elegem o que querem para o seu destino.

3.2 A mãe valente que é mãe de todos

A construção estética presente no cinema, como qualquer outra produção artística e social, está sujeita à intervenção de valores e interesses. Estes aparecem, seja para negar, seja para positivar determinadas crenças, situações e ideologias. Assim, “cada filme tende a se relacionar com o material simbólico e ideológico da mesma realidade fundada sob os alicerces subjetivos de religião, família, Direito, Estado etc.” (LESSA, 2008, p. 9). No filme em questão, as mulheres aparecem vinculadas a imagens de protetoras e cuidadoras dos/as filhos/as e do lar. Mas o desejo pela manutenção da paz faz com que elas transgridam esse valor cultural, ainda que momentaneamente, por exemplo, na cena em que a mãe esconde a dor e o luto pela morte de seu filho.

Nassim, um jovem cristão, comprava mercadorias fora para vender no povoado, junto com seu primo. Numa dessas viagens é morto por uma bala perdida de um conflito entre cristãos e muçulmanos. Para evitar a explosão de violência entre os homens do povoado, Takla, a mãe de Nassim, esconde sua dor, o corpo e a morte do filho. Se os homens soubessem do ocorrido, começaria mais uma vez a guerra entre eles. É preferível esconder o luto, então. O extremo da cena acontece quando Issam, o filho mais velho, desconfiado, descobre a morte do irmão e, enfurecido, quer ir a todos contar. Para manter o silêncio em prol da paz, Takla atira no pé do filho Issam e prende-o em casa, para impedi-lo de começar uma guerra entre cristãos e muçulmanos no povoado. “Não quero perder mais um filho”, ela diz.

Eis mais uma desconstrução de gênero: uma mãe, a rigor, nunca machucaria um filho, uma mãe só se sacrifica pelo filho e o protege. Mas Takla pensa na comunidade, nas outras mães e seus filhos, está protegendo o próprio filho e os filhos das outras.

Siqueira (2006, p. 135) afirma que “as imagens do cinema se confundem muitas vezes com as próprias imagens que o sujeito tem de si mesmo. As imagens não são vistas como objetos externos que trazemos para reflexão, mas como âncoras facilitadoras do conhecimento de nós mesmos/as”. Nesse sentido, a identidade de mulher maternal, reproduutora, cuidadora do lar começa a ser desconstruída. No mínimo, ela se amplia agregando outros valores e responsabilidades. Isto só é possível porque fora das telas milhares de mulheres agregam novos papéis, assumem discursos na política, no mercado, na educação etc.

Noutra cena comovente, Takla, tomada pela dor da perda, desesperada pela morte do filho caçula, vai à igreja reclamar da Virgem por não ter escutado suas preces e protegido seu filho querido. Diz que não vai permitir que Ela leve os filhos das outras mulheres. A desconstrução do modelo de mãe protetora atinge o extremo da fé: a Virgem Maria, tradicionalmente aclamada pelos católicos como protetora, é duramente responsabilizada pela morte dos jovens rapazes da aldeia.

3.3 As mulheres são a porta do paraíso

Historicamente, segundo Femenías (2011), o pacifismo é defendido por um número relevante de ativistas mulheres. Elas não ocupam uma posição privilegiada entre os nomes notáveis que proclamam a paz, mas é certo dizer que entre as ideias feministas está uma que se sobressai constantemente: a defesa da paz. Femenías explica que há ao menos duas dimensões nesse desejo de paz: *"por un lado, rechazan de plano la violencia y la guerra como solución legítima de conflictos personales e intra/inter estatales.* Por otro, en tanto construyen redes solidarias de sobrevivencia en la vida cotidiana, como parte de una «cultura de paz»" (FEMENÍAS, 2011, p. 49)

No filme, essa rede de solidariedade a favor da sobrevivência e da harmonia na comunidade é o que prevalece no enredo. Para manter a paz no povoado, com o apoio das dançarinas ucranianas, as mulheres conseguem descobrir, através de um estratagema, onde os homens escondiam as armas. Para acalmar a sanha guerreira deles, elas convencem o padre e o imam a convocarem todos os homens para uma reunião no café de Amale.

Essa cena é marcada por um diálogo entre os dois chefes religiosos em que se percebe a dúvida em seus preceitos e até mesmo em seu poder de liderança entre os homens da comunidade. O padre e o imam conversam no confessionário sobre a possibilidade iminente de eclosão da violência no povoado, quando os homens souberem da morte de Nassim:

Imam: "Está desandando, padre, estão descontrolados".

Padre: "Meu caro imam, perdoe-os porque não sabem o fazem".

Imam: "E nós por acaso sabemos? Temos um morto e uma morte requer vingança. Felizmente eles não sabem que o Nassim foi morto. Quando souberem que ele foi morto, pouco importa onde, não conseguiremos contê-los e isso vai pegar fogo".

Padre: "Estou de mãos atadas... me fizeram até mesmo fingir um milagre. Que inferno está por nos acolher?"

O Imam aponta as seis mulheres que os aguardam no primeiro banco da igreja: "Está vendo essas mulheres? Se aceitarmos segui-las e fizermos o que elas estão pedindo, mil paraísos nos serão abertos." (E AGORA..., 2011)

Eis mais uma desconstrução de gênero: a inversão da história maldita de Eva! Adão ouviu Eva e fez o que ela sugeriu; como consequência, os dois foram expulsos do paraíso e condenados ao sofrimento, assim como as próximas gerações. Mas, essa crença, na ressignificação subjetiva que ganha no filme, é alterada: somente se os homens ouvirem as mulheres e as seguirem é que retornarão ao paraíso.

Como lembra Femenías (2011), a escritora Virginia Woolf se posiciona contra as guerras em dois de seus livros: *Pensamientos sobre la paz bajo un ataque aéreo* y *Three Guineas*. Neles Woolf sustenta que a família patriarcal é a fonte de uma estrutura psicológica e social que instalou um imaginário bélico em diversas sociedades. No mundo privado, os homens exercem sua dominação sobre as mulheres oprimindo-as, subjugando-os a suas vontades. A escritora defende que, para se promover uma sociedade igualitária, é preciso alterar os valores do ambiente doméstico para que se alterem os valores que supervalorizam a força bélica. “*Tal como lo enuncia Woolf, para evitar las guerras es preciso irracionalizar sus justificaciones y negar la tabla de valores heroicos que la sostienen*” (FEMENÍAS, 2011, p. 51).

Ao longo da história da humanidade, uma história que é também de guerras e destruição, as mulheres sustentaram continuamente a vida cotidiana e a reconstrução da vida material e social. Elas têm sido criadoras e recriadoras da vida. Em defesa da ideia de que o pacifismo é postulado feminista, Femenías (2011, p. 53) afirma:

El fortalecimiento de los grupos de denuncia y reivindicación mostró que las mujeres no se quedaron en el lugar de «las víctimas»; por el contrario, dieron (y dan) muestras de una firme capacidad de resiliencia. Es decir, desviaron sus miradas hacia los aspectos positivos de «la reconstrucción de sí» y del «liderazgo de los procesos de paz».

Também aqui, no filme de Nadine Labaki, veem-se a resiliência e a criatividade como modos de subjetivação das mulheres. Elas não desistem do seu objetivo nem que recebam dos homens contra-ataques. É o que encontramos na montagem do filme, nos discursos e nas ações de suas personagens femininas, que correspondem ao que Resende (2010, p. 139) atribui à produção cinematográfica, a saber: “O gesto cinematográfico resulta, então, na constituição de um universo próprio, que dá abertura para um território radical, onde hierarquias podem ser desconstruídas e oposições, desfeitas”.

3.4 Agora eu (sua mãe, sua esposa) sou seu inimigo

Como lembra Judith Lorber (2010), a ordem social gendrada é muito resistente ao desafio individual. Nós fazemos/construímos gênero desde que aprendemos a assumir nosso lugar como membros dessa ordem, geralmente sem questionar ou refletir sobre ela, inconscientemente; nossas práticas gendradas a constroem e mantêm. Mudanças no comportamento gendrado ocorrem à medida que a ordem social muda.

Mudar valores e práticas coletivos é o enorme desafio para mudar as construções de masculinidade e feminilidade e construir a paz. No filme, valores e práticas que ao longo da história foram sendo edificados para definir os lugares de homens e de mulheres não são eliminados, mas, por meio de uma diretora, são postos em cheque em sua fixidez, estreiteza e finalidade: mesmo consagrados em uma comunidade os valores podem sofrer alterações,

podem, a depender das circunstâncias, ganhar outras conotações. Assim, se a sedução é uma construção feminina, no filme é por meio da sedução que se ergue o poder delas para derrotar os homens em prol do bem comum. Mais do que meramente sedutoras, as ucranianas encarnaram o papel de partícipes da luta pela paz.

Se o café ou o bar é espaço onde os homens se encontram para diversão, no filme, o café da jovem viúva Amale passa a ser o espaço de confronto entre mulheres e homens do vilarejo. O encontro clímax dos homens no café para verem a dança libidinosa das mulheres ucranianas terá desfecho distinto daquilo que eles acaso imaginavam.

Convocados pelo padre e pelo imam, homens de todas as gerações acorrem ao café. As mulheres lhes servem comida e bebida temperada com haxixe e calmantes. Depois que as dançarinas ucranianas entretêm os homens com um show, eles começam a ficar sonolentos; enquanto isso, libanesas e ucranianas vão desenterrar as armas dos homens e escondê-las deles. Assim, quando soubessem da morte de Nassim e quisessem, por vingança, iniciar a guerra, não teriam possibilidade.

No dia seguinte as ucranianas partem e no ônibus delas vão o padre e o imam. Homens e mulheres libaneses ficam sós para resolverem seus conflitos.

Mas as mulheres fizeram muito mais: alteraram o código religioso. Assim, alteraram radicalmente os discursos do ambiente doméstico, irracionalizaram as justificativas dos conflitos, se reconstruíram e assumiram finalmente a “liderança dos processos de paz”, nos termos de Virginia Wolf e María Luisa Femenias.

Quando os homens acordam no dia seguinte, suas esposas e mães cristãs se tornaram muçulmanas, vestidas como tais, e as mulçumanas se tornaram cristãs e tiraram as vestes e véus negros. Os homens se espantam e as mulheres impõem: “será assim”! Outra desconstrução profunda, resoluta e inescapável.

Takla, a mãe de Nassim vai servir comida ao filho mais velho, Issam, preso na cama, com roupa e véu negro e diz: “Agora você vive com o inimigo... Agora sou um deles. O que vai me fazer?” (E AGORA... 2011)

O filme termina com a procissão do enterro de Nassim. Na entrada do cemitério, os homens que carregam o caixão dão a volta e perguntam: E agora para onde vamos? Seus esquemas mentais foram desconstruídos. Eles perguntam às mulheres, que têm agora o comando. O filme deixa suspensa a resposta. Essa suspensão não só é um convite para o/a espectador/a refletir, mas também um sinal de que as coisas não se resolvem num passe de mágica. O que importa é que cabe às mulheres o destino daquela aldeia. E nós já sabemos que se depender delas a paz será mantida, apesar das diferenças de gênero e de credo religioso.

A suspensão da resposta também sugere o reconhecimento de que não há respostas prontas e definitivas, tampouco que as respostas serão dadas exclusivamente pelas mulheres. Somos sujeitos históricos e sociais e é na dinâmica dos acontecimentos históricos e nas relações mantidas entre mulheres e homens que buscaremos soluções. Isto não é fácil, pois “encontramo-nos em uma história da qual não somos autores, em uma linguagem que não inventamos, e em uma intersubjetividade que nos precede” (SIQUEIRA, 2006, p. 139). Ao nos depararmos com modos de subjetivação temos o poder de atuarmos, mas somos

limitados pela nossa incompletude, pelos limites históricos. E, diante dos velhos processos, podemos resistir, mas também a resistência vem da formação complexa que recebemos na família, na escola, nas relações sociais diversas de que fazemos parte.

Considerações Finais

Pierre Bourdieu (1999, p. 16-22) diz que as diferenças de sexo e gênero têm significado antropológico e cosmológico. Integram um sistema de relações homólogas e interconectadas, um conjunto de oposições inscritas nas estruturas objetivas e subjetivas: sobre/sob, fora/dentro, alto/baixo, aberto/fechado, ativo/passivo, vazio/cheio, úmido/seco, branco/negro, dia/noite, sol/lua, céu/terra, direito/esquerdo, masculino/feminino. Essas oposições apresentam-se “em estado objetivado nas coisas, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (p. 17). A experiência do mundo social – a percepção da concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas – legitima a apreensão das arbitrárias divisões do mundo social como naturais, evidentes, ou seja, legitima a conversão da arbitrariedade social em necessidade da natureza.

O significado de gênero, o par binário masculino-feminino e a heteronormatividade, têm origem na crença de que Deus criou o homem e a mulher, portanto gênero tem significado profundamente religioso, antropológico e cosmológico. Mudar de religião, inverter a oposição cristão-muçulmano, naquele contexto retratado no filme, é desestrututivo e, sendo essa operação feita por mulheres, as subjugadas pelas religiões patriarcas, é desestrututivo do gênero.

Os estudos e os movimentos feministas perceberam que as desigualdades de gênero são estruturais e reproduzidas pelas instituições sociais e culturais: casamento e família, trabalho e economia, política, estado, direito, religiões, artes, produções culturais, ciências e linguagem. As teorias feministas tentam explicar as desigualdades de gênero e as políticas feministas propõem soluções para erradicá-las. Na produção cinematográfica, mulheres cineastas, declaradamente feministas ou não, têm mostrado essas desigualdades e, às vezes, ensaiado, saídas. A seu modo, têm afastado a visão machista do cinema clássico, particularmente, o hollywoodiano.

Nessa perspectiva, as diretoras têm contribuído com a ideia de que o cinema é:

uma área importante para que se estabeleçam discussões sobre gênero, o discurso cinematográfico pode se constituir em um campo no qual se inserem alternativas à cultura patriarcal. A relação cinema/gênero encaminha a busca para uma nova produção de sentido e questionamentos do senso comum em relação às atribuições masculina e feminina na sociedade. (KAMITA, 2006, p. 3)

Reconhece-se que o cinema, como outras mídias e produções culturais, também é um lugar de aprendizagem, portanto, tem um efeito pedagógico (GIROUX, 1995). Produz

imagens, impressões, saberes, gostos, valores, comportamentos, identidades; enfim, opera como dispositivo pedagógico, por meio dos discursos que faz circular, produzindo compreensões de si e do mundo, subjetivando os sujeitos (FISCHER, 1997).

E Agora, Aonde Vamos? é uma fábula, segundo Nadine Labaki, sobre a possibilidade transformar um estado (conjuntura) de guerra em um estado de paz. O argumento do filme é: se as mulheres fossem empoderadas, os homens não fariam guerra. Eles ouviriam as mulheres, que cultivam uma cultura de paz e amizade verdadeira. As mulheres libanesas no filme, resistem, usam vários estratagemas para distrair os homens da guerra, até assumirem uma postura radical e imporem aos homens outra ordem.

Segundo Judith Lorber (2010), os feminismos de resistência, em suas várias vertentes (radical, lésbico, psicanalítico, do ponto de vista), ao criticarem o patriarcado, a cultura falocêntrica ou androcêntrica, a violência sexual e a violência em geral, pretendem subverter/inverter a estrutura de gênero. Seu lema é: "As mulheres primeiro". Propõem a transformação da ordem social gendrada a partir das experiências, perspectivas e vozes das mulheres. Valorizam seus conhecimentos e visões do mundo. Priorizam os valores femininos: a sensibilidade emocional sobre a objetividade, a nutrição sobre a agressão, a maternagem sobre o mercado.

Quanto aos processos de subjetivação, é fundamental entender que eles vão sendo construídos nos diálogos e nos embates de todos os dias. São constantes, dinâmicos e controversos, mas não acontecem aleatoriamente. Os modos de subjetivação são formas de uma relação consigo mesmo, são exercícios por meio dos quais se elabora essa relação e o sujeito se constitui como objeto de conhecimento e de práticas que lhe permitem transformar seu próprio ser (FOUCAULT, 2006).

Contei a minha história. Confiei-a a vocês. A história de uma aldeia em paz, enquanto havia batalhas em toda a volta. De homens que caíram no sono para acordar sem guerra, estupefatos. De mulheres vestidas sempre de preto, armadas de rezas e de esperança. Sua guerra é sem rancor e para proteger os seus tomaram o destino nas próprias mãos. E encontraram um novo caminho... (E AGORA..., 2011)

Referências

- BICCA, Angela Dillmann Nunes; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Olhando o presente a partir do futuro: a pedagogia do cinema de ficção científica. **Educação** (Porto Alegre), v. 36, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CARMELO, Bruno. **Entrevista exclusiva - Nadine Labaki fala sobre o divertido E Agora, Aonde Vamos?** 2012. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-101751/>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.
- FEMENÍAS, María Luisa. Pacifismo, Feminismo y Utopía. In: Daímon. **Revista Internacional de Filosofía**, Suplemento 4, 2011, p. 45-58.

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto Pedagógico da Mídia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- HOOKS, Bell. **Feminism is for Everybody**: Passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.
- KAMITA, Rosana Cássia. Representações Luz e Sombra: Relações de Gênero no Cinema. In: **FAZENDO GÊNERO 7**, Gênero e publicações ST. 13 UFSC, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/R/Rosana_Kamita_13_B.pdf. Acesso em: 1 de fevereiro de 2016.
- LESSA, Rodrigo Oliveira. As Representações Sociais do Cinema no Contexto do Modo de Produção Capitalista. In: **IV ENECULT- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 28 a 30 de maio de 2008, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/ene cult2008/14148.pdf>. Acesso em: 1 de fevereiro de 2016.
- LORBER, Judith (2010). **Gender inequality: Feminist theories and politics**. 4 ed. New York: Oxford University Press.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RESENDE, Mario Ferreira. A fala delas: articulações de gênero no cinema de Pedro Almodóvar. **Revista de Psicologia da UNESP** 9(2), 2010, p. 138-146.
- SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Sexualidade, Gênero e Educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema. **Revista Educação & Realidade** 31(1) 127-144. Jan-jul 2006.
- WOMEN'S MEDIA CENTER. WMC Investigation: 2017 Analysis of Gender & Oscar Nominations at a Glance**. Disponível em: <http://www.womensmediacenter.com/pages/wmc-investigation-2017-analysis-of-gender-oscar-nominations-at-a-glance>. Acesso em: 31 jan 2017.

Filme

E AGORA, AONDE VAMOS? [Ou halla la weyn? / Et maintenant on va où?]. Roteiro: Rodney Al Haddid, Jihad Hojeily, Nadine Labaki e Sam Mounier, com a colaboração de Thomas Bidegain. Direção: Nadine Labaki. Produção: Les Films des Tournelles, Pathé, Les Films de Beyrouth, United Artistic Group, Prima TV, France 2 Cinéma. DVD Europa Filmes. França/Líbano/Egipto/Itália, 2011. 1 DVD (110 min.): color.

MASCULINIDADES E SEXUALIDADES RACIALIZADAS**Gimerson Roque Prado Oliveira⁶⁸****Ana Cláudia Lemos Pacheco⁶⁹**

Resumo: O artigo busca investigar representações de masculinidades negras através da categoria *patrão*. A *performance*, ficcional, mas também real configurada no bojo do *pagode* baiano se mostrou importante meio de analisar masculinidades em contextos periféricos. Procurou responder a seguinte pergunta: Como as categorias de sexualidade, raça e masculinidades se articulam nas trajetórias de jovens homens auto identificados negros. Na abordagem metodológica foi elaborado um entrelaçamento de falas, letras de músicas, campo etnográfico e audiovisual dos principais ícones do *patrão* encontrados na internet. O local selecionado para cartografia etnográfica foi à comunidade de Pau Ferro na cidade de Jequié BA, na qual experimentamos a partir das noções dos participantes/parceiros e da pesquisa em si de forma prática os principais temas suscitados pela categoria. Para isso, foram realizados dez entrevistas semi-estruturadas, seis Grupos Focais, além da própria pesquisa empírica entre dezembro de 2014 e março de 2016.

Introdução

A masculinidade negra sempre representou uma ameaça ao homem branco, pois este é o profundo pânico cultural do negro encarnado no temor da sexualidade ocidental (BHABHA, 2003. p. 71). O próprio projeto de desenvolvimento e avanço da modernidade, no qual trazia o ideal de miscigenação eliminava o homem negro e o tornava figura chave da degradação da sociedade. Neste sentido, a masculinidade hegemônica, da qual o homem branco e heterossexual sempre foi considerado protagonista se desenhava no mundo capitalista em consolidação. Por aqui sinalizamos as especificidades relacionadas ao estudo do gênero masculino intersectado pela raça e pela classe, pois os homens não possuem ou compartilham uniformemente do poder, existem hierarquias entre os homens de acordo a estes marcadores sociais.

Vários dos estereótipos atribuídos ao negro no mundo ocidental são e foram revertidos e reinventados em favor do que se conhece como afirmações de uma negritude. Assim, a sexualidade do homem negro tem sido reformulada por ele mesmo e *performada* de diversas maneiras, como na qual nos atemos na pesquisa sobre a categoria *patrão*⁷⁰:

68 Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo PPGREC/UESB e membro do grupo de pesquisa CANDACES da Universidade do Estado da Bahia. Email: futuroantropologo@hotmail.com

69 Professora Adjunta de Sociologia do Departamento de Educação da UNEB, Campus -I, Salvador, Bahia. Líder do grupo de pesquisa e estudos CANDACES: GÊNERO, RAÇA, CULTURA & SOCIEDADE, certificado pelo CNPq; Professora Permanente do Mestrado Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Jequié, Bahia. E-Mail: Ana_pachecau@hotmail.com

70 A categoria masculina *patrão* aparecia comumente na época, em alguns estilos musicais, como exemplo do funk carioca e do pagode baiano, na maioria das vezes envolvendo comparação com o consumo de mercadorias de luxo e que demonstra angariar “poder” para si. O “patrão” se mostrou importante para análise de masculinidades regionais.

Em primeiro lugar, é a partir deste referencial fetichizado que o criado supermasculino esboçará sua agência. “Ser negrão” implica assumir a atribuição de manter-se em cena como uma máquina de sexo: além de “ter a pegada”, deve ser (super) dotado de um pênis enorme, ser um animal na cama, dançar bem, ter habilidades para esportes e outras tarefas manuais, ter força física descomunal, além de jamais recuar perante uma ameaça, mesmo que isso implique o violento (e nem por isso menos glorioso) dilaceramento de seu corpo [...] O homem negro deve ser “macho ao quadrado” em todas as situações exigidas, e só a partir destes atributos será reconhecido (NKOSI, 2014, p. 91).

A citação de Deivison Faustino Nkosi (2014) aponta dados interessantes pelos quais deixa-se aparente que o *homem negro em questão* se produz com ideologias criadas dentro do sistema patriarcalista, que vigorou por muitos anos no Brasil, e nos dias atuais é de fácil percepção seu resultado como o machismo e o sexism operacionalizados pelos indivíduos nas instituições. Gilberto Freyre em *Sobrados e Mocambos* (1981) norteia sua análise através do entendimento da nação brasileira erguida por via do patriarcado como alicerce sociológico. Para Freyre homens e mulheres são diferenciados biologicamente num país que se modernizava no inicio do século XIX, fruto histórico-cultural deixado pela colonização, “Não é certo que o sexo determine de maneira absoluta a divisão do trabalho, impondo ao homem a atividade extradoméstica, e a mulher, a doméstica” (FREYRE, 1981, p.96).

Jeffrey Weeks (2000) faz um debate de como as definições dominantes de sexualidade emergiram na modernidade. E também como as relações de poder, em suas conexões de gênero, classe e raça tornaram-se significativas para a definição do comportamento sexual interrogando: Qual é o futuro da sexualidade e do corpo? sexualidade é muito mais do que o corpo simplesmente, o corpo biológico é o onde se estabelece os limites daquilo que é sexualmente possível, “A sexualidade tem tanto a ver com as nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com o nosso corpo físico” (WEEKS, 2000, p. 25). O autor indica ainda que é importante ver a sexualidade como um fenômeno social e histórico, como um “construto histórico” e não centrada nos corpos com um sentido intrínseco, provocada em situações sociais concretas. “A sexualidade está em movimento, seus movimentos são exteriores à cultura, ela não segue as regras da cultura; a sexualidade é a própria alteridade” (BRITZMAN, p. 64).

O frenético e a noção de pegada

Embora a compreensão da sexualidade vivida pelo corpo do homem negro na modernidade seja fundamental no nosso trabalho e seja também um caminho analítico, o que deve ser destacado é o que nos foi apresentado na atividade etnográfica dos encontros e entrevistas, levando em consideração a visão de mundo prático e subjetivado nas experiências descritas por quem está falando. Relato surgimento de uma categoria nativa apresentada

por **R**⁷¹, e que está diretamente ligada a algo discursado pelo *pagode*, o *frenético*. A maior parte de nossa conversa permeou o interesse em identificar quais modalidades e características da personalidade e do comportamento definiriam de modo nítido essa identidade, e ela atravessou muitos sentidos e conotações, tanto quanto aos aspectos de código de valores, de noções de reputação e qualidades atribuídas a si mesmo, como também quando se falava em atividade sexual, ou seja, o *frenético* usado literalmente para expressar seu desempenho sexual.

Podemos observar então que o *frenético* é uma categoria que carrega semelhanças as do *patrão* e do *brau* que se diz respeito à representação de uma identidade masculina, também existente nos contextos já mencionados, considerando o lugar de onde se fala. Porém é preciso compreender todas essas formulações no âmbito de sua vivência prática, no que espelha uma representação de masculinidade incorporada, e para isso estamos falando em termos de “um modo nativo”, de experiência dessas noções sobre a sexualidade e masculinidade negra: Alguns dos trechos mais importantes dessa conversa e em seguida uma citação de Antonio Sérgio Guimarães que ao meu entender dá sentido às falas selecionadas:

- G-** Agora [...] tem uma pergunta anterior aqui: é Barril Frenético. E o “Frenético”? Você explicou, mas a gente não gravou [...]
- R-** Cara [...] o frenético é o cara que vive ligado a 1000 volts por hora.
- G-** E ele precisa tá ligado? Ligado por quê?
- R-** Porque o cara que é frenético não dá mole. O cara que é frenético não vacila. Ele se liga em tudo. Ele tá ligado em tudo. O tempo todo.
- G-** E a relação sexual é ativa, a regularidade?
- R-** Ah, É zebra! (risos) [...] 24 por 48, (risos).
- G-** Mas porque Zebra?
- R-** Porque é barril. É toda hora!
- G-** Se deixar [...].
- R-** É o frenético!

Fazemos sempre uma distinção, nas ciências sociais, entre dois tipos de conceitos: os analíticos, de um lado, e os que podemos chamar de “nativos”; ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo (GUIMARÃES, 2008, p. 63).

⁷¹ Optou-se por designar os jovens homens que participaram das atividades da pesquisa através da letra inicial dos nomes próprios. Em se tratando de letras iniciais repetidas, mantemos a mesma acrescida da letral inicial do primeiro sobrenome.

Ainda na procura de entender melhor a citação de Guimarães e o que seria a categoria nativa sobre determinado discurso temos em um trecho na entrevista com **R**, quando perguntado sobre o potencial sexual de homens brancos e negros:

G- Você acredita que negão tem o potencial mais [...?].

R- negão tem mais raça do que os brancos.

G- Raça como?

R- em tudo, raça no sentido sexual, raça no sentido da luta.

G- mas como demonstrar a raça fazendo sexo?

R- assim o negro [...] eu não posso falar pelo branco, eu posso falar pelo negro ta ligado? Eu posso falar porque varias meninas que já se relacionaram com os homens de cor branca e depois se relacionaram comigo, porra vei gostei mais de você assim [...].

G- sua pegada?

R- [...] sua pegada, que você faz isso ou faz aquilo mais do que tal pessoa, porque ele é tímido, porque ele é branco que tem pegada tá ligado? Meninas que eu me relacionei já falou isso comigo.

Como vemos na fala de **R** a sua sexualidade é vivida e performada a partir das ideias de virilidade e potencial sexual do homem negro. Em vários momentos da entrevista percebemos que ele se remeteu a raça reforçando os atributos que conferem ao homem negro a qualidade de sua “pegada”. Ao mesmo tempo **R** também reforça em termos de essencialidades, a raça negra enquanto força e sentido de luta, “em tudo”. Podemos identificar que **R** se remete às mulheres que lhe falaram e garantiram a diferença “da pegada” do homem branco e do negro. A raça para **R** parece estar conectada a esses atributos essencialistas, mas nem tanto em relação à cor das pessoas, pois diferencia cor e raça de modo a entender que branco não é uma raça e sim uma cor, como também preto é uma cor, pois raça é negro. Para ele, a raça parece ser um tipo de característica com especificidades de pertencimento, de origem, de lugar de mundo e estilo de vida.

O marco histórico do surgimento dessa categoria, *o frenético*, no *pagode* em parece ser o cantor Igor Kannário através de letras e discursos, exemplo da frase “*O Kannário tá frenético*”. A intenção *frenética* representada na *performance* de Kannário não é uma alusão somente a sexualidade, mas parece ser comprometidas com os códigos de condutas, dos quais já citamos acima na introdução e num subcapítulo, das masculinidades que procuram dar conta de quesitos diretamente ligados a deslealdade dos “parceiros” que traem. Surgem também nesse conjunto mais duas nomenclaturas de identificação masculina: do *pivete é doido* e a do *zangado*, a primeira agora discursada por Chiclete Ferreira vocalista do grupo baiano de pagode Ghetto é Ghetto e a segunda novamente desempenhada por Igor Kannário:

Joga o *kep, batidão*, bermudão, sandália kenner.

E quando o bicho pega ele troca e não treme.

Dizem que ele é “*bolo doido*”, “*ferro doido*”, bicho solto.

Muito doido ele é [...].

O pivete é doido [...].
Ghetto é Ghetto (*O pivete é doido*, 2013).

Percebemos que estes discursos funcionam não apenas como agência, como também aspectos da subjetividade marcadas nas estruturas fundadas no gênero e na raça, na classe e por assim por diante. De um ponto de vista político e também analítico, elas devem ser entendidas no contexto que estão. A expressão “pegada de africano” é comumente utilizada, assim como outras de significado semelhante, como “pegada de negão”, “badalo do negão”, e expressam uma imagem de sexualidade da masculina negra ressignificada contrariamente com os estereótipos raciais transformados em atributos de afirmação positiva forjado tanto para empoderamento de uma autoestima para o homem negro, como para um cenário de produção de tal masculinidade negra. A música “Pegada de Africano” do grupo de pagode Fantasmão é o que se pode dizer minimamente, emblemática, ao performar um provocativo poder carregado de simbolismo e mediado por contradições existentes nesse jogo das desigualdades, hegemônias e racismos. Desafia toda uma estrutura moralizante e racialista lançada sobre o homem negro, brincando sem deixar de lado a seriedade sobre o que estão falando.

O grupo Fantasmão é formado por homens pagodeiros, “acostumados” ao juízo e aos estereótipos lançados a sua corporalidade e sexualidade, certamente a música em questão assombra a ordem sobre os corpos e alarmam essa estrutura engendrada em forma de colonialidade de poder, enquanto reativamente uma potência de afirmar as próprias diferenças constituídas em processos de diferenciação insurgem como resistência por caminhos alternativos e autônomos as imposições políticas e subjetividades dominantes. A sexualidade do homem negro esteve historicamente sendo constituída a partir de uma visão ocidental e a partir de todas as circunstâncias na qual se insere o homem negro no contexto colonial e de escravidão.

A hispersexualidade, a virilidade selvagem, os mitos do pênis grande e tantos outros estereótipos são essências na formulação do jogo racial e na manutenção dos racismos. Porém é preciso compreender todas essas formulações no âmbito de sua vivência prática, no que espelha uma representação de masculinidade incorporada, e para isso estamos falando em termos de “um modo nativo”, de experiência dessas noções sobre a sexualidade e masculinidade negra:

A minha pegada é de africano,
Eu boto pra ver o bagaço,
Vou logo te dando a ideia
Se eu te pego na cama,
Eu mato [...].
Fantasmão (*Pegada de Africano*, 2011).

Ligamos a representação subjetiva de masculinidades de **R** e **J** e **F** em alguns aspectos que se complementam e são opostas. **R** se mostrou totalmente adverso a **J** no quesito timidez e “descolado”. A *pegada* em **R** apareceu representada de modo *frenética*, com mais *atitude*, embora ambos experimentem gostos estéticos parecidos. Por outro lado os *princípios* da masculinidade de se assumir íntegro, fiel e ter responsabilidade e ganhar respeito são semelhantes nas falas dos dois.

A corporalidade de alguns jovens que narramos trajetos de seu cotidiano denuncia aquilo presente na citação de Fanon, e no que o *brau* sugere: “No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal” (FANON, 2008, p.104). Partes de duas breves passagens do que vivenciamos em campo relata um pouco disso, a primeira em São Félix BA e a outra em Jequié BA quando **J** me fez notar algo importante na *pegada*:

Já na escola aguardei sentando no banco em frente à direção/coordenação da escola, enquanto esperava que passasse algum dos estudantes/parceiros que pudesse ou indicasse alguém que me concederia uma entrevista (lembrando que o nosso interlocutor teria que ser maior de 18 anos, já que adotamos em campo um termo de consentimento assinado pelos maiores e no caso dos menores, os pais ou responsáveis assinariam). Encontrei um dos garotos que me indicou outro, o **F**. Perguntei se tem alguém maior de 18 anos entre os parceiros aqui da escola? Ele disse que tem **F** e saiu para chamá-lo. **F** veio correndo e entre mexidas no celular e no cabelo, perguntei se rolava uma entrevista com ele, que me disse que assim que batesse o sinal de intervalo voltava. **F** chegou e fomos até a sala reservada pela direção para nós. Durante o diálogo, cerca de 40 minutos, **F** permaneceu como havia chegado.

A atitude de que fala **J** parece ser uma conduta esperada nos homens, “o de chegar na mulher desejada como ficante”, quando a atitude não existe as relações são escassas ou não existem, ainda se espera que no homem esse papel. Num homem negro, de baixo consumo econômico, emasculado, morador da periferia e que a timidez toma sua subjetividade a “falta” de atitude parece ser algo que possa existir de modo comum ou normal. Aqui me parece que envolve, sobretudo uma questão de auto estima baixa, e no caso de **J** pelo diálogo que construímos percebe-se que aos 24 anos idade ainda não teve nenhuma relação amorosa ou sexual, o que pra muitos homens e pro próprio meio social pode se tornar problemático e agravar a situação de **J**, pode virar chacota ou ganhar apelidos comuns nas conversas “masculinas”, donzelo, “não pega ninguém”, “batendo biela”, punheiteiro etc.

Ainda **J** nos conta que: “Muitos dizem que questão de ter pegada é aquele cara que tem atitude. Aquele cara que chega sem medo, que quando chegar no lugar, tem aquela atitude de falar com a mulher, não tem medo de levar um fora. Pra mim é o cara ter atitude no falar, no que vai dizer. É o cara que tem aquela pegada”.

O que mostra também a dificuldade dos homens de falarem sobre si, de sua masculinidade, racismo, religião, violência policial e etc. Embora pareça existir e ser mais comum uma solidariedade de gênero, onde existem coisas comuns a serem compartilhadas entre nós homens, como por exemplo, a sexualidade. O homem negro não possui os mesmos privilégios dos homens brancos quando tratamos da “conquista” ou paquera com mulheres. Por não portar estética ainda pensada pelo viés dos dotes de homens no qual pressupõe-se uma beleza ocidentalizada e assumida no branco seu tipo idealizado. A *pegada* categoria/termo que aparece no título dessa pesquisa, introduzida como dispositivo para cartografar as masculinidades, nos diz muito mais do que simples noções da sexualidade ou hierarquias de gênero. Me fez refletir na *pegada* como uma exclusão de homens negros do círculo social onde a paquera acontece.

Foi à fala de **J** que apareceu o interesse de tentar desenrolar de essa problemática. **J** é morador da comunidade de Pau Ferro, local onde essa pesquisa se desenvolve, no momento estudava num curso pré-vestibular oferecido pelo Estado e que na época funcionava na mesma comunidade referida. A *atitude* de que ele fala parece ser algo que o emascula diante em relação a outros homens mais “descolados” e com mais atitude. O *self* negro funciona como uma entidade que está para além da cor da pele, algo que transcende a representação física dos sujeitos, “O homem negro, entretanto, é um homem deficitário porque vis-à-vis outros homens se emascula pela subordinação racial a que está submetido” (PINHO, 2005, p. 138). A definição da pegada para **R.E.** confirma aquilo presente em **J**:

G- O que você definiria como pegada?

R.E- Hoje a pegada é você mostrar sua origem. Você mostrar quem Você é. Sem se enfeitar da forma que a mídia manda você se enfeitar. O cara que tem a pegada é aquele que navega pelo corpo todo da mulher. Esse é que tem a pegada [...] Sabe chegar numa mulher, sabe dar uma boa cantada, tudo isso.

G- O que é necessário pra ter essa pegada?

R.E- É andar perfumado, saber chegar, não ser muito afobado com a mulher e chegar numa boa, com sutileza.

G- Alguma mulher já disse que você tem a pegada?

R.E- Já sim.

Verificamos nas falas dos agentes a compreensão de que a masculinidade é produzida e pode ser pensada como projeto de gênero verificando os efeitos dessas práticas no uso do corpo, na definição da personalidade e do comportamento perante a sexualidade. Podemos assim identificar e concluir, que uma maneira de adquirir o respeito é através do desenvolvimento de uma reputação, uma conduta e um perfil de personalidade autêntica e destacável, que se dá a partir de vários elementos, principalmente a sexualidade, a qual se torna um dispositivo de afirmação da virilidade por meio da sexualidade transgressora. Que é diverso o modo de “ser homem”:

Assim como não há uma única masculinidade, não há uma *masculinidade negra*, mas é pertinente alertar para o fato de que, embora existam negociações e subversões de toda ordem, o exame da “norma” abre-nos a possibilidade de uma agência menos ingênua da própria trajetória (NKOSI, 2014, p.77).

Reconhecemos também a possibilidade da existência de uma forma de sexualidade que talvez encarnasse o conjunto de práticas sociais mais capazes de expressar o modelo mais honrado de ser homem, como nas falas sobre o *frenético* e a *pegada*. Porém, no que diz respeito a ser *patrão*, todos afirmaram não viverem de modo comum essa categoria. As relações monogâmicas dão o tom dos discursos sobre a afetividade e relação com as mulheres demonstram um perfil mais alinhado com um tipo de respeitabilidade fundada em outros princípios, como o de responsabilidade com a possibilidade de ter um filho, como também em valorizar e dar amor a mulher que está ao seu lado, deixando evidente que este discurso transmite um ideal de ser homem em termos destes princípios. A *pegada* é redefinida a partir de suas concepções de como tratar e paquerar uma mulher, e apesar da conduta masculina em algumas falas, não se pode afirmar simplesmente que haja uma dominação unilateral quando relata sobre seu relacionamento, mas uma complexidade dos papéis femininos e masculinos, que, eventualmente transgridam o machismo ou sexism.

“Ela dá pra nós que nós é *patrão*”, e “a nêga é do *patrão*”

“Porque não vimos os astros no meu bairro, nossas estrelas eram os super-heróis do gueto e eram cafetões, traficantes e era neles que nos espelhávamos [...] e eram eles que pareciam ter tudo: belas roupas [...] dinheiro no bolso e todas as garotas” (Snoop Dogg, “Reincarnated”).

Nas letras que dão início a categoria *patrão* na musicalidade da Bahia, está presente a potencialização da sexualidade através do reforço no consumo de bens de marcas caras. A primeira idealiza uma mulher que tem por sonho de consumo roupas e acessórios de grifes de conhecimento internacional, Armani e Luis Vuitton. A segunda letra narra à história de um homem (o Kannário, na época vocalista da banda) que por transitar com seu carro importado e a lupa na cara, provavelmente de uma das grifes famosas, instiga nas mulheres interesse em *dá pra ele por ser o patrão*. A última letra, também interpretada por Igor Kannário, tem como foco da narrativa uma mulher que tentar colocar o homem “em ponta de faca”, aqui definido como disputa com o *patrão*. Num artigo recente, Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Mury Scalco (2014) consideram que o consumo de bens materiais luxuosos não é um sonho novo ou restrito, apenas para jovens periféricos no Brasil:

A devoção ao consumo de marcas caras e/ou de luxo entre grupos das camadas mais baixas não é um fenômeno novo, tampouco restrito ao Brasil. Com nuances locais e nacionais, trata-se de um fato estrutural

à condição periférica na modernidade (SCALCO e PINHEIRO-MACHADO, 2014, p. 04).

Colé mina, tá pensando que eu sou Zé mané,
 Quer me botar em ponta de faca,
 O sistema eu já sei como é,
 Fica jogando seu charme pra mim,
 Achando que eu vou me iludir,
 Mas eu não vou, eu não vou não, não.
 Sei que você gosta de dinheiro,
 Desfilar de moto e carrão,
 Corrente, relógio e pulseira de ouro,
 É o que o povo tá falando,
 Com a saia da Cyclone bem justinha
 Vai pro pagode chamando atenção,
 Ninguém mexe com você,
 porquê a Nega é do Patrão!
 A Nega é do Patrão, A Nega é do Patrão,
 Mexa não senão Pê , Mexa não senão Pã
 PêPêPêPêPã!
 E se mexer,
 Não tem perdão, Não tem perdão,
 Não tem perdão, Não tem perdão.
 Por quê? Eu vou te bagaçar ,
 Vou te bagaçar , vou bagaçar você.
 (Nêga do Patrão, *A Bronkka*, 2013)

Corrente de ouro,
 Relógio importado no braço
 Com a grana na mão,
 Lá vem o patrão (bis)
 Uma barca pra dar um rolé,
 Abre o teto solar
 Só vai dar eu e ela (bis)
 Ela quer blusa da armani
 E blusa da louis vuitton
 Ela dar pra nois
 Que nois é patrão,
 Ela da pra nois
 Que nois é patrão,
 Ela da pra nois
 Que nois é patrão
 Olha a contravenção (bis)
 Não, pro secretario não.
 Não, ela só da pro patrão (bis)
 Ela quer blusa da armani

E blusa da louis vuitton
(Nois é patrão, *Blackstyle*, 2011).

Atenção, olha o ritmo.
Ritmo da contravenção.
Ela quer roupa da Armani,
Bolsa da Louis Vuitton.
Ela dá pra nois que nois é patrão. (3x).
Olha a contravenção.
Ela dá pra nois que nois é patrão,
Atenção olha o ritmo.
Quer cordão de ouro importado e um carrão?
Ela dá pra nois que nois é patrão,
ela dá pra nois que nois é patrão,
ela dá pra nois que nois é patrão..
Olha a contravenção.
Quer Férias em Las Vegas,
em Dubai ou em Milão.
Ela dá pra nois que nois é patrão,
ela dá pra nois que nois é patrão,
ela dá pra nois que nois é patrão.
(Ela dá pra nois, Mr. Catra, 2011).

Como já dito na primeira parte desse subcapítulo, a ideia de *patrão* que surge na Bahia com as bandas *Blackstyle* e *A Bronkka*, são releituras da letra de *Ela dá pra nois*, da qual o cantor de *funk* Mr Catra foi o primeiro a fazer a encenação, copiada nesse momento por Robyssão, Igor Kannário e mais tarde dentro da *arrochadeira*, já no momento da *ostentação*. Todas as letras iniciantes (e as imagens reforçadas nos videoclipes que abordamos) da *gênese do patrão* estão voltadas para afirmação da potencialização das masculinidades por meio do consumo e de mulheres. Diferentemente das outras duas, *Nega do patrão* narra a história da mulher que é respeitada. Os homens temem e avisam para os outros não mexerem com ela, pois consideram ser perigoso por se tratar da “nêga do patrão”, além de estar implícito um código que é comum em locais periféricos, “não mexer” com a mulher do próximo. O que pode resultar em rivalidades e ferir a masculinidade de muitos sujeitos.

Questionamos participantes/parceiros a partir das músicas e vídeos do *patrão* em três Grupos Focais. De início o objetivo geral foi de saber deles, se aquilo dito nas letras e mostrado nos vídeos tinha conexão com a realidade vivida por eles em seu cotidiano. “A definição dos membros que farão parte do Grupo Focal é considerada tarefa relevante uma vez que implica na capacidade de contribuição com os objetivos da pesquisa” (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004, p. 10). Foram selecionados para esses Grupos Focais quatro jovens (em cada um dos Grupos Focais) entre dezoito e vinte e três anos de idade, tendo em vista que parte das imagens usadas podem ser inapropriadas para menores do que dezoito anos e também por estar a pesquisa enquadrada dentro das normas de éticas do comitê de pesquisa que

envolva sujeitos como *objeto* de análise. Por isso, precisaríamos de assinaturas dos responsáveis pelos menores de idade. Analisamos as falas mais interessantes e elencamos a seguir:

Coordenador do Grupo Focal: O que acham dessa letra da música a *Nega é do patrão?*

Participante A: Se o cara for *talarico*, tem que levar é bala mesmo (risos).

Participante B: Tem muito safado que gosta dessa onda de mexer com a mulher dos outros. Já vi vários casos desse ai parceiro, tá ligado? Se o cara mexer com uma nêga minha eu viro bicho também, ainda mais se o cara souber que a figura fica comigo. Ai vai ser onda.

Participante C: *Talarico* é foda. Mas uma hora ele se atrapalha, é só mexer com a mina errada e o cara certo [...] Tanta mina no mundo vêi, mas tem uns fura olho que só quer a que já tem o cara dela. Se mexer com minha *patroa* eu tiro logo minha satisfação do otário pergunto se ele não ta me vendo ali. Nem vou na onda de brigar nem nada só dou a ideia pra ele se ligar que a mina não tá ali só, tá ligado? Se o cara insistir vei ai pode ter certeza que vai rolar treta.

Participante D: Já rolou várias ondas dessa comigo. Parece que o meu sangue já chama essa onda pow. Já fiz várias paradas por causa disso, já briguei com uns caras, já briguei com a figura, porque achei que ela deu mole pro cara também. Meu sangue parece que chama essas ondas de *talarico*.

Coordenador do Grupo Focal: Alguém de Vocês já *mexeu* com a mulher de outro amigo, conhecido, vizinho?

Participante A: Deus é mais vêi! Essa coisa de *talarico* é pra alemão. Deus é mais de chega na figura de um cara, é trairagem. Isso não é coisa que homem faça não. Como falei já vi várias tretas dessa, mas tá por fora. Alemão tem que morrer!

Participante B: Eu penso igual o parceiro ai. Como disse os caras dos Racionais “*talarico nunca fui*” [...] “*ando certo como dez e dez é vinte*” (risos). Graças a Jah eu já tenho minha nêga, não preciso de “*furar olho*” de ninguém não e quem quiser que venha mexer com a minha.

Participante C: Ô lá no quadro a ideia que o Kannário dá ô [...] pode a ser a nêga do *patrão*, de qualquer um parceiro, a onda é nem olhar, quanto mais mexer com ela. Deixa lá tem que respeitar o cara vêi. Porque depois quando rolar algum *pepino* dificilmente alguém vai pelo seu lado, ainda mais sabendo que você tá errado em mexer com a mulher dos outros.

Imediatamente ao ouvir as falas e diante da pesquisa que pude realizar nos sites e redes sociais a minha memória remeteu a outra música que fizera certo sucesso nas rádios e entre os fãs do grupo de *pagode* Fantasmão, há época, tinha como vocalista Thierry. A letra de *Vai tomar pau* é afirmativa ao dizer, “Mexeu com minha preta, buliu com minha moral”:

Eu sou Thierry curinga,
 E se mexer com minha preta,
 Vai tomar pau!
 Mexeu com minha preta,
 Buliu com minha moral,
 Vai tomar pau} 4x
 Seus olhos tem riqueza,
 Obra da natureza,
 Beijo gosto de mel,
 Por ela eu morro no céu} 2x
 Eu acredito no amor
 E na certeza que um homem muda a mulher,
 Deixa o orgulho de lado,
 Esqueça o passado pode vir já é,
 Iêêêêh...
 Mexeu com minha preta,
 Buliu com minha moral.
 Vai tomar pau 4x.
 (Vai tomar pau, *Fantasmão*, 2012).

As falas dos participantes/parceiros nos Grupos Focais e as duas letras, *Nêga do patrão* e *Vai tomar pau*, deixam nítido que há uma tendência das masculinidades representadas nesses sujeitos a se sentirem ameaçados quando outros homens se aproximam ou mexem com suas parceiras e tendem a reagirem de forma viril, muitas das vezes uma linguagem da violência, mas que se torna verídica quando praticada. A violência como retórica da masculinidade é validada no sentido em que essa moral masculina é ferida pela ameaça de outro sujeito masculino. Na visão de Cláudio Pedrosa em referência a situação de violência encontrada nas periferias:

Na periferia, a história é outra e a poesia é violenta. E a violência é real. Ela permeia todas as relações. Se não como um fato atual, como algo virtual preste a se atualizar. A violência é uma linguagem. Por meio dela muitos sujeitos são constituídos e se constituem. É por meio dela também que muitos sujeitos se relacionam com o mundo, alguns de modo mais drástico que outros (PEDROSA, 2003, p. 04).

É preciso dizer que muitas vezes a violência de gênero aparece nesse contexto, sobretudo quando os homens cupabilizam as mulheres pelos acontecimentos, como a exemplo do participante **D** em sua primeira resposta, “já briguei com a figura, porque achei que ela deu mole pro cara também”. O que não devemos considerar como *falas generificadas*, pois *duelo* parecido surge em estudo da contenda envolvendo mulheres (amantes e fiéis) em narrativas de letras do *funk carioca*, muito bem analisado por Carla Mattos em sua dissertação e artigos:

No *funk* a “revolta da fiel” enfrenta o orgulho da “amante”. Este orgulho, quando publicizado, desestabiliza a hierarquia patriarcal, que põe cada uma no seu lugar. Se considerarmos o legado da autoridade patriarcal, a “de fé” ocupa núcleo legal da vida marital, e, como vimos, toda essa estrutura hierárquica colonial deve ser garantida pela violência (MATTOS, 2011, p. 259).

A sexualidade, vista como um processo discursivo e historicizante em Michel Foucault (1988) nos ajudou a compreender que na visão de mundo dos participantes/parceiros da pesquisa e do material coletado para ela, há rememorações de um passado da sexualidade, o qual é performado e reproduzido de forma contextual pelas pessoas. Tudo aquilo que falarão aqui, dizem sobre suas subjetividades e buscam a representação através de outras histórias, dos seus pais, familiares, amigos e instaladas no imaginário social. Guacira Lopes Louro ao retomar Foucault explana que para este:

A sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades (LOURO, 2000, p. 06).

Além do audiovisual que compõe o surgimento do *patrão*, nos Grupos Focais (e entrevistas) trouxemos para ponderação dos demais participantes/parceiros a amostra de mais dois videoclipes, *O poder está na tcheca* e *As que dão dão*, ambas do (DVD Bailão do Robyssão). Nessas películas a mulher e a *tcheca* são temas centrais, como contou Robyssão em entrevista à letra tenta passar uma ideia de que não são os homens que mandam no relacionamento, e nas mulheres, sim o seu contra:

Então se você for reparar e fazer uma comparação a minha musica fala muito sobre a mulher e a intenção não é depreciar mas uma vez quero ressaltar, não é depreciar a mulher, mas fala muito sobre o poder que a mulher tem sobre o homem. E ela não tem conhecimento disso, mas ela tem o poder sobre o homem, tipo a musica: “o poder está na tcheca, o poder está na tcheca, da um tapinha da tcheca”. A mulher tem o poder sobre o homem e isso acaba irritando o homem, termina deixa ele estarrecido porque ele porque ele pensa que por ser o provedor, por ser o homem [...] por se achar inteligente, por se achar sapiente num relacionamento ele vai mandar, ele vai lidera, mas de repente a mulher com a sutileza, com o jeito carinhoso e pelo lado sexual também termina “quebrando as pernas do homem”.

Atenção rapaziada
 Quem manda em casa é a mulher
 Porque eu acho que o poder da mulher está no cabelo

Não Robyssão o poder da mulher não está no cabelo
 Tá aonde filha?
 O poder da mulher está na tcheca
 O homem pensa que a mulher é besta
 Sexo frágil muito singela
 Pensa que na relação ele fala mais alto e manda nela
 O homem está enganado eu te provo que existe uma solução
 A mulher que manda no homem depois que faz amor no colchão
 Sabe porque filha?
 O poder está na tcheta, o poder está na tcheca 4x
 Da um tapinha na tcheca
 (O Poder está na tcheca, *Robyssão*, 2013).

Ela tira onda de certinha
 Ela diz que não faz isso não
 Ela diz que não perde a linha
 Mas na cama é um furacão
 As que dão, dão {2x
 As que diz que não dão, dão, dão.

(As que dão, dão; *DVD Bailão do Robyssão*, 2013).

Já nos Grupos Focais as falas parecem discordar do que fala Robyssão. A mulher é em muitas das vezes a culpada pelo que representa através dessas músicas, alguns homens a veem como simples objeto sexual por fazerem determinada coreografia ou simplesmente por atuarem como dançarinas num vídeo. Há também uma desqualificação do estilo musical, no caso o *pagode* baiano, em detrimento de uma cultura musical “superior”, mais coerente para educação dos sujeitos. É como se o estilo musical e os *pagodeiros* contaminassem a cultura e aqueles que estão acostumados a ouvi-lo e dança-lo, como se fosse endógeno.

Participante A: Vou te dizer mais uma coisa coloque uma criança desde pequena, apresente a uma criança pra ela ouvir só pagode na vida dela, essas musicas promiscuas. Porque na verdade é só isso, só promiscuidade e só coisas com duplo sentido né? Falar [...] *Kicú lindo, kicú maravilhoso* ou essa ai da *tcheca*. Que ridículo. Você quer defender uma porra dessa? O cara dizendo que o cú ta lindo, que o cú ta maravilhoso. Isso ai então é abraçar a ideia de colocar a mulher como lixo. Pagode só faz levantar a bandeira de que a mulher é “puta”, não vale nada. Ai Você bota uma criancinha pra crescer ouvindo isso ai [...] essa menina vai querer *sair dando* com doze anos de idade parceiro. Porque ela vai aprender só isso na vida. Na cabeça dela o normal é isso, putaria e sexo. Então é inegável que a influência do pagode é totalmente negativa. Não tem pra onde correr, você vai dizer que é positivo? Bote sua filha pra ouvir que o poder ta na tcheca, ralar o *pinguelo* no chão. Uma criança que cresce ouvindo por exemplo, não

precisa ser musica clássica não. Outra musica que não tenha um apelo sexual, é claro que a mente das pessoas vao ser totalmente diferente. É obvio. É inegável. Então você não vai querer comparar uma pessoa que cresceu ouvindo um Chico Buarque da vida. É outra história, Chico Buarque não passou a vida toda dizendo no ouvido dela pra ela “ralar a tcheca no chão”. E que a tcheca é o poder.

Participante B: Eu acho um absurdo sem noção essas mulheres que dançam essa parada ai. Imagine se tiver uma filha? Vai ensinar isso ai pra menina? Deviam se prestar o valor e nem passar perto disso ai. Já pensou você casar com uma mulher dessas ai? Ela te largar em casa e ir pro *pagodão* ficar batendo no sei aonde e dizendo que o poder ta na tcheca dela. Falta de respeito. Se eu tiver uma filha jamais ela vai ouvir esse tipo de coisa. Só putaria parceiro, fico imaginando esses *pagodão* que rola por ai a fora, as mulheres devem ficar assim mesmo, dando pra qualquer um que chegar nela isso ai é descaração demais.

Participante C: Não falo nem dessas dai que aparecem no clipe, essas dai tão ai de boa pra pegar a ponta dela, é trabalho. São dançarinhas e vivem disso, mas e aquelas que não são? Que se presta a esse tipo de letra que denigre as mulheres. Eu gosto de pagode e ouço também, mas esses ai tipo Robyssão, La Fúria, Os Africanos eu nem gosto. Só toco Kannário, Ed City as ideias dos caras é diferente, tem menos baixaria do que essas outras bandas. Se você for ver nos shows a maioria é de mulher parceiro, elas gostam dessa onda de baixaria pra ficar la no *mete mete*. Pode ir no paredão que você ver como é.

Para Guacira Lopes Louro a sexualidade não é só uma questão pessoal, ela é social e política também, é aprendizado ao longo da trajetória das pessoas de modos diversos. Envolve “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções” (LOURO, 2000, p. 06). Centrado nas *pedagogias da sexualidade* o trabalho de Louro busca uma tradução a partir dos corpos educados, nesta ocasião principalmente a escola é a instituição exemplo de como a sexualidade é *performada* nos sujeitos. Embora entendemos que a fala da autora possibilite a dar sentido as nossas ideias, no caso trazê-la para pontuarmos coisas capitais na sexualidade dos homens aqui apresentados:

É, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpellados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditória (idem., p. 06).

Conclusão

Como visto a relação heteronormativa envolvendo homens e mulheres, é a base mais comum na iconografia do *patrão*. Em muitas delas a mulher é vista pelos homens, como interessadas naquilo que eles têm, assim as relações dependem disso, parece impossível uma relação diferente desse modelo. Para os homens *patrões* tudo que envolve consumo lhe é possível, inclusive consumirem mulheres de diferentes tipos, normalmente modelos de corpos esculturais contratadas para atuarem nos videoclipes. Para Deborah Cameron (1998), os homens publicamente procuram demonstrar interesse principalmente por mulheres mais atraentes “[...] a masculinidade, propriamente dita, requer que o objeto de interesse sexual em público seja não só uma mulher, mas que seja minimamente atraente” (pp. 136-37). Percebe-se também que as representações de gênero, são experimentadas e performadas de diferentes formas em diferentes contextos, embora existam arquétipos que se pretendem universalizados do que é *ser homem*, o *patrão* do *pagode* interpreta o sonho de consumo de forma diferente da do *patrão* do *gangster rap*, no sentido que embora haja uma globalização na indústria cultural e no mundo capitalista, coisas que são encontradas “lá” não fazem sentido “aqui”. Mas como já firmado, um não rompe com o outro e sim atualiza e ressignifica os elementos que dão razão a categoria *patrão*.

O trecho utilizado como epígrafe na abertura do subcapítulo anterior foi capturado de um depoimento do rapper Snoop Dogg no filme *Reencarnado* é bastante enfático quando nos diz sobre as referências “de fama” de homens em seus bairros de origem. Também por indicar ideias que engendram representações das masculinidades que tratamos na *performance* do *patrão*. Ele destaca que “essas celebridades” nos guetos de onde faz parte, ou seja, os homens que detinham visibilidade e certos poderes, eram principalmente os traficantes, cafetões, aqueles metidos na “bandidagem”, que obtinham dinheiro, status e mulheres. O depoimento de Snoop Dogg é um fio condutor para a compreensão do *patrão* que se articula entre homens jovens do *gueto* atualmente.

O mundo das emoções e afetividades é fundamental para explicar e entender o mundo do consumo, pois é o ponto que conecta os sujeitos e a sociedade, entre seus desejos e necessidades. No caso do Hip Hop e seu estilo, os jovens tinham a intenção de concretizar o sonho americano de modernidade. Os adeptos do Hip Hop no Brasil, defendiam este estilo como um mundo moderno possível. O nascimento de uma categoria como o *patrão* deve ser pensado a partir das construções sociais, o território dos sujeitos, o lugar destes sujeitos e para se falar da produção desta categoria será necessário entender a situação política, social, cultural e econômica de onde ela emerge. Todos esses lugares estão indicados na maioria dos estudos já finalizados envolvendo o *pagode* baiano, campo de onde partimos para dar embasamento à pesquisa realizada.

Referências

- ASCHIDAMINE, Ione Maria e SAUP, Rosita. **Grupo Focal -Estratégia Metodológica Qualitativa**: um ensaio teórico. *Cogitare Enferm.* 2004 Jan/Abr 9(1):9-14.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. ED. EDUFBA; Salvador : 2008. p. 194.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. Livraria José Olympio Editora S.A. Rio de Janeiro: 1981.
- LOURO, Guacira Lopes (organizadora) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2^a Edição Autêntica Belo Horizonte 2000 Créditos/ copyrights.
- MATTOS, Carla dos Santos. Perspectivas femininas e o *funk* erótico-sexual na periferia do Rio de Janeiro – notas etnográficas sobre gênero, raça/cor e violência. In: PINHO, Osmundo; HERINGER, Rosana. **Afro Rio XXI** : modernidade e relações raciais no Rio de Janeiro., (Org.). – Rio de Janeiro : Garamond, 2011. 280p.
- NKOSI, Deivison F. **O pênis sem o falo**: algumas reflexões sobre homens negros, Masculinidades e racismo. In: Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher / organização Eva Alterman Blay. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- PEDROSA, Cláudio. **Da violência ao cuidado, a história e a poesia para os homens da periferia**. In: Critica da Masculinidade vol.2 nov 2003, ação do projeto Homem com h: Articulando Subalternidades Masculinas AFRO – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Cândido Mendes (Ceab).
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana e SCALCO, Lucia Mury. **Rolezinhos**: Marcas, consumo e segregação no Brasil. Dossiê sobre cultura popular urbana. 2014.
- PINHO, Osmundo S. de Araújo. Relações raciais e sexualidade. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo S. Araújo (Org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas / - 2 ed. rev. Salvador : Associação Brasileira de Antropologia : EDUFBA, 2008. 447 p.
- _____. Qual é a identidade do homem negro? **Democracia Viva**. Nº 22. Espaço Aberto. Julho de 2004.

ZIKA VÍRUS E MICROCEFALIA: O DEBATE POLÍTICO-INSTITUCIONAL QUE MOVIMENTOU O BRASIL

Patricia Rosalba Salvador Moura Costa⁷²

Rozeli Maria Porto⁷³

Resumo: O artigo traz ao debate reflexões em torno dos discursos político e institucionais produzidos e publicados por mídias digitais brasileiras, especialmente, a Revista Carta Capital e o Jornal Folha de São Paulo sobre a relação entre o Zika Vírus e a Microcefalia. Buscamos compreender como distintos sujeitos se posicionaram em relação ao tema e quais foram as demandas e atitudes tomadas na percepção e resolução do problema. Algumas temáticas estiveram presentes de forma contínua nas notícias, como o debate sobre o aborto e a responsabilidade da gravidez direcionada as mulheres, os interesses governamentais, questões ambientais e científicas, que se interpuseram através de posicionamentos políticos e institucionais inscritos nos discursos midiáticos.

Introdução

Em finais de 2015, constatou-se uma explosão de notícias nas mídias sociais que diziam respeito ao surto do Zika Virus⁷⁴, um flavivírus transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti* que está relacionado com o vírus da dengue⁷⁵ (VASCONCELOS 2015; CUGOLA, FERNANDES, RUSSO 2016). Quando em 2014 o surto se deflagrou, especialmente no Nordeste brasileiro, surgiram desconfianças de que a doença causaria uma espécie de malformação congênita, a microcefalia, condição neurológica rara em que a cabeça e o cérebro da criança são significativamente menores. Diante do quadro, entidades nacionais e internacionais iniciaram uma disputa discursiva midiática, empreendendo posicionamentos que se configuraram a partir de preleções políticas, intelectuais e científicas.

Este artigo destaca a análise de matérias jornalísticas que trazem distintos posicionamentos políticos e institucionais sobre a epidemia do Zika Vírus e sua relação com a Microcefalia. A pesquisa demonstra que ao longo dos meses investigados (novembro/2015 a março/2016) houve significativa diferença no que diz respeito à quantidade e a heterogeneidade de informações publicadas nos veículos de comunicação.

Para efeito desta análise, decidimos dividir as matérias em três momentos: primeira fase, que nomeamos de *descoberta*, na qual começaram a ser divulgadas as primeiras notícias sobre o surgimento da microcefalia e sua possível relação com o Zika Vírus. Isto

72 Socióloga, Doutora em Ciências Humanas e atualmente professora do Instituto Federal de Sergipe-Brasil. Email: patriciarosalba@gmail.com

73 Antropóloga, Doutora em Antropologia e atualmente professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil. Email: rozeliperto@gmail.com

74 Febre intermitente, mal-estar, cefaleia, edema e dores articulares, são os principais sintomas que geralmente desaparecem de forma espontânea após 3-7 dias.

75 Doença tropical infecciosa transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti*.

aconteceu no mês de novembro. O segundo momento em que houve uma *explosão* de notícias, que compreende os meses de dezembro, janeiro e fevereiro, nas quais, as matérias foram elaboradas considerando a formação de uma ampla teia discursiva. Por fim, o terceiro período, em que existiu um arrefecimento da quantidade de notícias publicadas. Portanto, a escrita do texto compreende essas três fases, e explorará como o discurso sobre o Zika Vírus e a Microcefalia foi apresentado pela mídia, a partir dos posicionamentos políticos, científicos e de órgãos nacionais e internacionais.

É importante destacar que nesse momento da história do Brasil há uma tensão política em torno da permanência no cargo da Presidenta da República, Dilma Vana Rousseff. A Presidenta foi eleita democraticamente no ano de 2014, com 51,6% dos votos, numa das eleições mais concorridas da história da recente democracia brasileira. Após assumir o seu mandato (2015-2018), Dilma enfrentou uma oposição acirrada, sendo aprovado na Câmara dos Deputados, processo de impeachment, em 17 de abril de 2016. O debate em torno do Zika Vírus e sua relação com a microcefalia, para além de uma emergência de saúde pública, foi capitaneado por parte de agentes políticos, tornando-se alvo de acusações, disputas, amedrontamento social, além da exposição de uma saúde pública que enfrenta graves problemas no Brasil.

Utilizamos como fonte de investigação, o Jornal Folha de São Paulo (FSP)⁷⁶ e a Revista Carta Capital⁷⁷, em suas versões on-line. Foram recuperadas notícias publicadas durante quatro meses, entre os dias 11 novembro de 2015 e 11 de março de 2016, nos sites dessas instituições. As notícias foram selecionadas e analisadas em duas fases. Na primeira, catalogamos as matérias considerando as seguintes palavras chaves: Zika Vírus, dengue, epidemia, microcefalia, aborto. Ao todo foram encontradas 564 notícias, sendo, 546 da Folha de São Paulo e 18 da Carta Capital.

Excluímos da análise as notícias com repetição literal de informações, ou seja, quando a mesma era publicada duas vezes no mesmo meio digital. Deixamos de fora notícias que permeavam determinadas situações, como por exemplo, o combate ao mosquito da dengue, a preocupação relacionada às Olimpíadas⁷⁸, as matérias que se encaixavam em modelos de publicidades ou referentes a organizações culturais. Entendemos que, embora estas notícias possam parecer importantes, não diziam respeito diretamente ao tema em questão. Do total das notícias recuperadas, 142 foram excluídas por serem consideradas fora do propósito de análise.

Na segunda fase, foram selecionadas para exame 422 notícias. Esta seleção contemplou diretamente o objetivo desse artigo, ou seja, analisar as matérias que trazem distintos posicionamentos políticos e institucionais sobre a epidemia do Zika Vírus e sua relação com a Microcefalia em plataformas digitais.

76 **Folha de São Paulo** é um jornal brasileiro editado na cidade de São Paulo e o segundo maior jornal de circulação do Brasil, segundo dados do Instituto Verificador de Circulação (IVC).

77 A **Carta Capital** é uma revista de informações de periodicidade semanal publicada no Brasil pela Editora Confiança.

78 Os Jogos Olímpicos foram realizados no Rio de Janeiro entre os dias 05 e 21 de agosto de 2016.

Deve-se levar em conta que as notícias não tratam especificamente de um ou de outro assunto. Elas se interseccionam e se intercruzam, o que dificultou relativamente a seleção. Portanto, como estratégia de análise, elegemos, a partir da leitura das matérias, as categorias chave *Político e Institucional*, na qual analisamos o discurso de atores e instituições governamentais, ONG's, Institutos de pesquisa e especialistas no tema. Buscamos compreender como os sujeitos se posicionaram em relação ao tema, quais as demandas e atitudes tomadas por esses atores/atrizes sociais na percepção e resolução do problema em curto, médio e longo prazo. Algumas temáticas estiveram presentes de forma contínua nas notícias, como o debate sobre o aborto e a responsabilidade da gravidez direcionada as mulheres, os interesses governamentais, questões ambientais e científicas, que se interpu-seram através de posicionamentos políticos e institucionais inscritos nos discursos midiáticos.

A escolha dos referidos meios de comunicação se deu, sobretudo, por agregar vieses ideológicos distintos, e por se constituírem como importantes fontes de comunicação que contribuem para a formação de opinião. Sem dúvida, as notícias publicadas em tais veículos devem ser depreendidas como construções culturais cuja compreensão é fundamental para entendermos como certas narrativas profissionais são produzidas e influenciam os sujeitos ideologicamente.

A informação sobre o problema, objeto de muitas notícias, está também acompanhada dos interesses dos veículos de comunicação, bem como do esforço de seus profissionais/colaboradores/as, que, muitas vezes, atuam no sentido de edificar e generalizar maneiras de apreensão do mundo. Conforme destaca Rosana de Oliveira (2014), “A produção da notícia é a produção de uma vidência, de uma forma de ver e narrar o mundo, de criar sentidos” (OLIVEIRA, 2014, p.12).

Para a análise das matérias usamos como base teórica os estudos de Michel Foucault (1996), considerando, sobretudo, que os discursos são marcados historicamente, e que sua produção é controlada, selecionada, enquadrada e redistribuída conforme sugerem os interesses e as relações de poder vigentes. Além disso, esse discurso é construído e proliferado, levando em consideração o que Foucault denomina de interdição, segregação e vontade de verdade. Portanto, pensamos que a construção dos discursos se estabelece de maneira a considerar também a potencialidade daqueles de quem se falam e sobre o que se fala. Foucault nos diz que “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Nas linhas e entrelinhas da descoberta: O Zika Vírus através do embate político e institucional.

A primeira notícia veiculada sobre a microcefalia e sua possível relação com o Zika Vírus data do dia 11 de novembro de 2016⁷⁹. Segundo a referência, houve no mês de agosto

⁷⁹ Ver Cancian e Dias (2015).

um aumento da notificação de casos relacionados à microcefalia no Estado de Pernambuco, chamando a atenção das autoridades em saúde. Até esse momento, não havia garantia da possível relação entre o Zika Vírus e a microcefalia. No entanto, dá-se início a uma guerra discursiva na qual imperam vários posicionamentos de políticos que compõem a base governista, políticos de oposição ao governo, autoridades de entidades nacional e internacional, intelectuais e cientistas.

O registro em torno do aumento dos casos de microcefalia ganhou espaço nos noticiários do Brasil⁸⁰. Os casos se apresentam em praticamente todos os Estados do Nordeste brasileiro, as publicações relatam que especialistas da área apontavam para uma coincidência dos principais sintomas apresentados por parte da maioria das mães (febre, manchas vermelhas espalhadas pelo corpo e coceira), todos associados ao Zika Vírus, transmitido pelo *Aedes aegypti*. Começam a ecodir no noticiário vários discursos de especialistas para explicar a possível relação dos eventos, a maioria baseado no âmbito da observação clínica, da organização de novas pesquisas em instituições públicas, da busca de literatura científica aparentemente escassa sobre o assunto⁸¹, da produção de infográficos e informações mais objetivas para a prevenção social.

Este é um momento de tensão que envolve famílias, Estado e profissionais da saúde, pois o conhecimento e as informações cruzadas não apontam para certezas quanto as causas da microcefalia. Revelam, ao contrário, problemas que vão desde a falta de preparo por parte da equipe de saúde para lidar com esses casos, proferindo muitas vezes diagnósticos errados ou atrasados, passando por falta de saneamento básico, proliferação do mosquito, manifestação tardia do Estado, além do contexto de pobreza que vivem a maior parte das famílias atingidas pela doença⁸².

À essa época, o jogo discursivo apenas começava, e a trama que se formava colocava em cena as teias protetivas e de prevenção que deveriam ser fomentadas por parte da esfera estatal e de suas autoridades. Sendo assim, uma das primeiras notícias publicadas na Folha de São Paulo anuncia um comunicado proferido por um alto funcionário do Ministério da Saúde (MS), no qual havia recomendação às mulheres para que evitassem à gravidez nos tempos de incertezas que envolvem a microcefalia, recomendação esta, negada pelo MS. Entre o “disse e me disse”, o aumento das notificações dos casos de microcefalia, a veiculação da grande mídia sobre o ocorrido e as incertezas políticas e científicas, o fato é que esta primeira orientação ministerial recaiu sobre o controle do corpo feminino unindo em dois elos os discursos médico e político (FOLCAULT, 2002).

O MS começa a se pronunciar mais efetivamente sobre o possível elo entre o Zika Vírus e a Microcefalia ainda no mês de novembro, no auge das primeiras notícias veiculadas. As matérias trazem pronunciamentos do então Ministro da Saúde, de médicos/as e pesquisadores/as da área de saúde pública e sanitária. O foco das notícias é a informação sobre a quantidade de casos de microcefalia notificados, porém essas informações, muitas

80 Ver Martins R (2016b).

81 Ver Collucci (2015b).

82 Ver Junqueira, Rocha e Abati (2015).

vezes, são recheadas de posicionamentos que apelam para o sensacionalismo e o amedrontamento da sociedade, especialmente, das mulheres em situação de gravidez que vivem no Nordeste do Brasil.

Palavras como: *Emergência Sanitária, Decisão de gravidez, Desaconselhamento, Orientação, Diagnósticos tardios e errados, Coincidência, Surto e Epidemia* estão presentes na maior parte das matérias que tratam do assunto no mês de novembro, já que nesse período ainda se procura o caminho que leve à explicação do surgimento de tantos casos. Um dos pronunciamentos governamentais que inauguram essa teia discursiva é do então Ministro da Saúde. Este além de afirmar que o cenário desenhado no Brasil era “gravíssimo”, aproveitou para pronunciar a seguinte frase em forma de conselho às mulheres:

Sexo é para amador, gravidez é para profissional. A pessoa que vai engravidar precisa tomar os devidos cuidados” (...) “Ninguém deve engravidar ao acaso, deve ser feito um planejamento para uma maternidade responsável (CANCIAN 2015b, p. 01).

O discurso do Ministro parece apontar para a constatação de que a gravidez é responsabilidade apenas da mulher (RODHEN, 2001). As linhas e entrelinhas da frase apontam a interferência direta do Estado no controle do corpo feminino, na obrigação de uma gestação responsável. Esse mesmo discurso se repete através de médicos/as e entidades representativas. Para alguns, é necessário que as mulheres que vivem em região de surto adotem “uma anticoncepção efetiva”, outros defendem que a contracepção deve ser adotada por todas as mulheres independentemente da região, uma vez que, ainda não há testes de rotinas para Zika.

As notícias veiculadas nesse período não fazem nenhuma menção ao papel do Estado em relação ao saneamento ambiental, às políticas de saúde, à prevenção de doenças e a atenção básica as famílias que têm o diagnóstico positivo para a microcefalia. Não podemos deixar de mencionar que o problema da proliferação do mosquito Aedes aegypti e todas as suas consequências está deveras associado ao carente saneamento ambiental que existe no Brasil⁸³. O Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento, SNIS, apontou que o saneamento básico brasileiro está ainda muito aquém das necessidades mais elementares da população. Apesar de 69,4% do esgoto ter sido coletado no Brasil, apenas 38,6% foram tratados; com acentuadas diferenças regionais (BRASIL, 2014).

A repercussão das notícias publicadas no mês de novembro se sustenta no crescimento dos casos por Estados do Nordeste, na cobrança ao governo sobre um posicionamento mais efetivo do ponto de vista político e científico da relação do vírus com a microcefalia, na crítica à burocracia, além da escrita específica de textos de autoria de colunistas das mais

⁸³ No âmbito nacional, várias legislações apontam para a importância de considerar que a qualidade de vida dos cidadãos está intrinsecamente ligada com os cuidados ambientais e a promoção da saúde, é o caso da Constituição Federal de 1988, Lei Orgânica da Saúde (8080/90), a Lei, 9.433/97 que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, a Lei nº 12.305/10, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) e a Lei 11.445/2007, que regulamenta o projeto de saneamento básico do Brasil.

diversas áreas problematizando a possível decadência institucional do País. Sem sombra de dúvidas, é na segunda quinzena de novembro que a microcefalia começa a ser usada como barganha política com acusações diversas à base governista, instando o governo a tomar providências urgentes. Além disso, a palavra “crise” passa a ser usada em algumas matérias para agregar uma conotação de desmando e falta de comando institucional, expondo assim o título da seguinte notícia: “Brasil navega na crise do Zika Vírus em nau sem comando, diz especialista”⁸⁴.

Diante da repercussão midiática, as primeiras medidas por parte do governo federal também aparecem concentradas no período da descoberta do vírus e da possível relação com a microcefalia. Ações como a criação de uma força tarefa nacional para combater a doença, visita presidencial ao Estado de Pernambuco que concentra, até então, o maior número de registros, estiveram rodeadas também da incerteza em torno da confirmação científica e nesse ínterim, surgem depoimentos de pesquisadores de diferentes órgãos e autoridades do alto escalão institucional do MS e da Fundação Oswaldo Cruz com posições que giram entre o desconhecimento, (in)certezas e previsões, como os seguintes:

Ainda não é certo, mas é a mais forte. Há outras possíveis: relação com medicamentos, substâncias tóxicas e vários tipos de infecção. Essas causas, porém, teriam comportamento diferente. Se fosse transmitida por alimentos e água contaminada, não se alastraria tão rapidamente. Isso faz pensar em doenças transmitidas por vetores [como mosquito]. (...) Foi identificado o vírus no líquido amniótico de duas gestantes [com bebês com microcefalia]. Os eventos têm chance alta de estarem relacionados (CANCIAN, 2015c, p. 01)⁸⁵.

Controlar o Aedes é a chave para resolver zika, dengue e chikungunya, mas há mais de 30 anos estamos falando de controle de mosquito e cada ano está pior que o anterior (ALVES; MIOTO, 2015, p. 01)⁸⁶.

(...) Não tenho dúvidas de que a microcefalia está diretamente associada ao vírus. E insisto em um ponto: não estamos diante de uma epidemia de microcefalia causada pelo zika. Estamos diante de uma epidemia de zika congênita, de mãe para filho, cuja expressão de maior gravidade é a microcefalia (MARTINS, 2016^a, p. 01).

Nesse bojo, o embate discursivo do mês de dezembro ganha um aparato maior de opiniões de cientistas e especialistas da área da saúde⁸⁷. A orientação mais precisa segundo o que surge nas matérias continua a ser associada ao controle do corpo feminino em torno

84 Ver em BRASIL... (2015).

85 Entrevista com um diretor de saúde do MS, presente em: Cancian, N (2015c).

86 Discurso atribuído à virologista presente em: Alves e Mioto (2015).

87 Ver Junqueira, Rocha e Abati (2015).

de se evitar a gravidez, atitude esta, recheada de violências, sobre as quais, o Estado tem significativa responsabilidade.

“A melhor forma de prevenir a microcefalia é não ter feto na barriga”, afirma. “É radical? Pode ser. Mas pode evitar um desastre maior.” Mas isso não vai criar um pânico na população? “Pânico é dizer que tem alguém do Estado Islâmico na portaria do seu prédio” (...) O senhor acha possível que se autorize o aborto nessas situações, a exemplo do que existe hoje na anencefalia? Não pode. Normalmente, as anomalias na microcefalia são bem graves, mas não incompatíveis com a vida, (...)Ainda mais nesse momento em que direitos já garantidos de interrupção de gravidez [estupro e risco à vida da mãe] estão sob risco. Governo nenhum vai assumir isso num momento de crise política como esse que estamos vivendo hoje (COLLUCCI, 2015c, p. 01).

Os termos “Geração de Bebê com Microcefalia” e “Geração Perdida” surgem também nesse momento. É a partir de então, que se inaugura uma leva de matérias que conferem mais espaço à saber quem são as mães e os bebês infectados/as. Nesse contexto, se expõe mais enfaticamente o despreparo dos/as profissionais de saúde em lidar com o diagnóstico, as violências sofridas pelas mães nos hospitais, a relação entre o Estado e a assistência às famílias, além de expor que a maior parte das mulheres estão concentradas numa parcela da população que sofre com as carências sociais mais elementares, como evidencia o trecho:

Às 12h, ainda estava à espera da consulta com o obstetra que avaliaria a microcefalia no seu bebê. Reclamava de fome, já que haviam se passado seis horas desde que tinha comido um pãozinho com margarina, no café da manhã. Os trocados no bolso só davam para pagar os três ônibus que a levariam de volta para casa. (...)Uma das meninas conta que o médico disse na lata que seu bebê morreria ou ficaria “vegetal”. Outra diz que a enfermeira perguntou se ela havia tomado algum abortivo para fazer “aquele estrago” no cérebro do feto. (...) São bebês que não têm culpa de terem nascido em um país em que as pessoas não cuidam do seu quintal, em que os governos não investem em prevenção e que a vigilância em saúde ainda é tão precária. (...)Estamos sempre correndo atrás do prejuízo. (COLLUCCI, 2015^a, p. 01).

Órgãos internacionais começam a se posicionar nesse período, foi o caso da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) que emitiram um alerta mundial sobre a epidemia de Zika vírus, após ser difundido pelo Instituto de pesquisa Evandro Chagas⁸⁸, estudo que identifica a presença do vírus em amostras de sangue e tecidos do recém-nascido que veio a óbito no Estado do Ceará. A confirmação

88 O Instituto Evandro Chagas é uma instituição científica sediada em Belém do Pará.

da relação entre o vírus e a microcefalia foi considerada inédita pela matéria na pesquisa científica mundial⁸⁹.

Assim como houve um incremento de notícias baseadas em aspectos técnico-científicos, as análises históricas e sociológicas sobre o contexto da saúde pública brasileira também começaram a ecoar, chamando a atenção para fatores enraizados em uma história brasileira repleta de atitudes políticas que visaram o desmantelamento do setor de saúde, e em contrapartida o fortalecimento de setores privados, como hospitais e laboratórios⁹⁰, assim destacam os estudos de (Paim e Almeida Filho 1998; Paim J. S.; Almeida Filho 2000; Paim 2008; Osmo, A.; Schraiber 2015).

No bojo dos discursos científicos sobre causas da microcefalia, foram publicadas notícias sobre a possível transmissão do vírus através do sêmen, sangue e leite materno⁹¹. Essa possibilidade, segundo matéria, só tinha sido aventada esporadicamente na literatura médica, mas causou um reboliço no meio científico e jornalístico, com debates que retomaram, por exemplo, associações ao vírus da HIV/AIDS⁹². Nesse caso, a recomendação, mais uma vez, é dirigida apenas às mulheres grávidas, estas, devem usar preservativos (camisinha) no ato sexual para evitar qualquer tipo de contaminação. No caso das lactantes, devem procurar as/os médicas/os para serem orientadas sobre a continuação ou não da amamentação⁹³.

Um novo critério passa a ser utilizado pelo MS para definir a microcefalia, em relação à medida da circunferência da cabeça do feto que nasceu prematuro. Segundo os discursos das matérias analisadas, a medida utilizada para contabilizar os casos, a partir da circunferência da cabeça do recém-nascido, deve passar de menor ou igual a 33 cm para menor ou igual a 32 cm. O argumento usado pelo governo baseia-se na possibilidade de que com essa atitude possa haver mais agilidade em relação aos diagnósticos dos casos. A partir de então, nas situações em que o perímetro da cabeça da criança estiver entre 32 e 33 cm serão definidas como casos intermediários, que deverão ser acompanhados pelos profissionais da saúde. Esta é uma decisão que acompanha a recomendação da OMS, e se orienta a partir da busca de maior precisão nas análises, no entanto, um dos fatores negativos é que pode levar também à maquiagem dos registros de microcefalia junto aos órgãos estatais⁹⁴.

O posicionamento da OMS chamou atenção para a proliferação do Zika Vírus nos países latinos, tornando-se fonte de preocupação entre os governantes, especialmente, por causa da associação com a microcefalia. Muitos países passaram a noticiar cuidados específicos à sua população, como por exemplo, evitar viagens de turismo ao Brasil. Nesse contexto de medo coletivo, a indústria farmacêutica e química se impôs no mercado brasileiro através da venda de produtos que visavam minimizar as causas e consequências da doença.

89 Ver em O QUE... (2015).

90 Ver em Gaspari (2015).

91 Neste sentido ver Gao D., Lou Y., He D., Porco T.C., Kuang Y., Chowell G., *et al.* (2016).

92 HIV é a sigla em inglês do vírus da imunodeficiência humana. Causador da AIDS, ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de doenças, Parkeer (1994).

93 Ver Fantti (2015).

94 Ver Cancian (2015d).

Foi o caso dos repelentes cuja demanda e a comercialização subiu consideravelmente no Brasil⁹⁵. Além disso, a publicidade feita por laboratórios em torno de investimentos em testes que pretendiam acelerar a detecção do vírus no País esteve presente nas mídias analisadas. Muitos laboratórios particulares se aproveitaram da situação de crise para mostrar a importância de seus investimentos em pesquisa, e lucrar com a venda dos produtos, num momento em que a população se encontrava refém dos debates, das instituições e da falta de informação precisa sobre casos de microcefalia.

Por outro lado, os discursos veiculados pela mídia, evidenciam as dificuldades, muitas vezes, encontradas por pesquisadores/as vinculados/as à órgãos públicos para a elaboração de pesquisas e de vacinas⁹⁶. Os obstáculos incluem, especialmente, falta de verba e muitas burocracias no acesso aos materiais necessários. Esses problemas acarretam atrasos nos diagnósticos e afetam diretamente a produção e a competitividade dos/as pesquisadores/as brasileiros/as frente a outros países. Foi o caso da médica Adriana Melo, que trabalha no setor de medicina fetal do Isea (Maternidade Instituto Saúde Elpídeo de Almeida), a principal maternidade pública de Campina Grande, e foi a responsável por suspeitar e alertar para um novo padrão da microcefalia no Brasil, evidenciando a complexidade pela qual passa o desenvolvimento de pesquisa, e a precariedade encontrada no sistema de saúde:

“Maternidade do Isea só atende pelo SUS e na equipe de medicina fetal há quatro médicos(...)A rede pública de Campina Grande (680 mil habitantes) não tem máquina de ressonância magnética. Quando lhe perguntam o que precisa para facilitar seu serviço no Isea, responde: “Recursos para pesquisas”⁹⁷ (GASPARI, 2016, p. 01).

Os pronunciamentos institucionais se intensificaram no mês de dezembro. A OPAS, OMS, ONU, redes de pesquisas e a Presidenta Dilma Rousseff estiveram na pauta das mídias analisadas. A presidente, em meio a abertura de processo de impeachment⁹⁸, chama à responsabilidade o seu governo, informando que o mesmo deverá fazer uso de todos os elementos para combater a microcefalia, dentre esses estão a mobilização de agentes da saúde e da estrutura da força civil nacional: “Vamos ter que efetivamente nos dispor a essa luta, uma verdadeira guerra contra esse vírus. Porque ele provoca mudança genética em crianças, fetos, recém-nascidos. E isso é algo [com o qual] nós não podemos compactuar”⁹⁹ (FOREQUE, 2015, p. 01).

Ainda em dezembro, a OPAS se posicionou, através das mídias estudadas, sobre o surto no Brasil, e avaliou não haver a menor dúvida da relação existente entre Zika Ví-

95 Ver Martins R (2016b).

96 Ver Martins R (2016c).

97 Ver Gaspari (2016).

98 O processo iniciou-se com a aceitação, em 2 de dezembro de 2015, pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal.

99 Ver Foreque (2015).

rus e microcefalia, apesar de reconhecer também a precaução que alguns pesquisadores/as tomaram antes de confirmar tal vinculação. Para o representante da OPAS, o Brasil teve sucesso na percepção do aumento de casos de microcefalia, especialmente, os profissionais do Estado de Pernambuco que trabalham diretamente com a saúde, esse posicionamento institucional reconhece a importância que os/as trabalhadores/as tiveram no processo de reconhecimento do problema que o Estado de Pernambuco começava a enfrentar: “O Brasil tem um mérito, que é principalmente dos profissionais e serviços de saúde de Pernambuco, que foi perceber rápido o aumento de casos de microcefalia e se questionar por que isso estava acontecendo.¹⁰⁰”

No meio da guerra política, os discursos se impuseram, de todos os lados, conferindo a busca de espaços e o convencimento da população sobre uma suposta crise institucional vivida pelo Estado Brasileiro. A oposição atacou, e o governo procurou se defender. A crise da microcefalia foi explorada nesse cenário por políticos, intelectuais e pesquisadores/as que, para além da problemática que atinge diretamente famílias, muitas sem recursos necessários para alçar com as consequências da doença, exploraram o debate apelando para a articulação de poderes que não visava necessariamente a resolução do problema, mas a construção de uma tensão política visando o enfraquecimento do executivo federal.

Intensificação dos debates: é possível controlar o Vírus?

O cenário político se agravou durante os meses de janeiro e fevereiro acompanhado de maior quantidade de notícias sobre a microcefalia nas mídias estudadas. Pautas como aborto¹⁰¹, a estrutura de cuidados oferecida às crianças afetadas, as vozes das mães de uma geração microcefálica adentraram o espaço on-line com mais intensidade. Essas notícias ganharam vieses distintos, caminharam, por um lado, entre percepções recheadas de moralidades, e por outro, foram compactadas de maneira a construir argumentos mais objetivos e isentos. As diferentes abordagens conferidas à temática dependem da percepção política e institucional de quem publica/assina a matéria.

A teia discursiva que se formou em torno da temática do aborto em casos de microcefalia, considerou, sobretudo, a defesa, ou não, do aborto legal¹⁰². A pauta sobre direitos das mulheres à escolha de abortar um feto microcefálico esteve recheada por argumentos religiosos de respeito a vida¹⁰³, exposição de alegações técnicas proferidas por especialistas das áreas médica e da justiça, além do posicionamento de cientistas e líderes da ONU sobre o assunto¹⁰⁴. A problemática, quando discutida, a partir de exposições técnico-científicas,

100 Ver Cancian, N. (2015a).

101 Ver Moraes (2016).

102 Ver Martins M. (2016), o Código Penal Brasileiro de 1940 estabelece em seu artigo 128, duas situações em que o aborto praticado por médico não é punido: quando não há outra forma de salvar a vida da gestante; quando a gravidez é decorrente de estupro e há o consentimento da mulher, ou seu representante legal, em relação ao aborto (Brasil, 1940). Interromper a gestação em ambas as situações é um direito da mulher e por isso fala-se em aborto legal ANIS (2014).

103 Ver em IGREJA... (2016).

104 Ver Senra (2016b).

considerou, sobretudo, que a interrupção da gravidez no Brasil ocorre com intensidade, e envolve questões de classe¹⁰⁵. As mulheres com condições financeiras têm acesso a uma estrutura de clínicas particulares preparadas para realizar o procedimento de forma segura, enquanto, as mulheres carentes sofrem com procedimentos perigosos que ocasionam sequelas distintas, além de muitos casos de óbitos (PORTO, 2009; SOUSA, PORTO 2013).

Para especialistas, casos de feticídio (morte provocada do feto) por microcefalia podem estar ocorrendo de forma isolada e clandestina. “Pessoas que têm recursos e acesso à assistência podem fazer o aborto, como já fazem em outras situações, até para síndrome de Down. Mas ninguém fica sabendo. Para quem tem dinheiro no Brasil, as leis são diferentes” (COLLUCCI, 2016^a, p. 01).

A complexidade do tema aborto surge nos discursos publicados em torno de argumentos que esclarecem o prognóstico da criança, as sequelas ocasionadas pelo vírus, e as limitações que as crianças e suas mães terão a partir do nascimento. Instituições e pessoas que se declararam contra o aborto justificam que a prática, em casos de microcefalia, enquadra-se em formas de eugenia. Outra alegação centra-se no fato de que o diagnóstico, muitas vezes, é tardio não possibilitando tempo hábil para o aborto legal:

Para o advogado e procurador no Rio de Janeiro e membro do Movimento Brasil sem Aborto, interromper a gravidez no caso de microcefalia ou em qualquer outra má-formação é “inaceitável sob todos os pontos de vista”. “É eugenia.” (COLLUCCI, 2016^a, 01).

“No entendimento de especialistas, as lesões cerebrais que levam à microcefalia não são incompatíveis com a vida, condição fundamental para a autorização. “A decisão do STF (Supremo Tribunal Federal) é exclusiva para anencefalia. E outros alvarás judiciais que têm sido dados são para anomalias seguramente incompatíveis com a vida”, (AVAL, 2016, p. 01).

O que parece se evidenciar dos discursos produzidos nas mídias, é o controle do corpo feminino, e a limitação das escolhas das mulheres sobre assuntos que afetam diretamente as suas vidas. Os discursos médicos e da justiça, são reivindicados no cenário de exposição das notícias sobre aborto, e compõem a série de argumentos que determinam quando se pode falar, e o que se pode dizer sobre o assunto. Um modelo eficaz que ratifica o monopólio do saber e do controle do corpo, delegados historicamente a esses campos (FOUCAULT, 2002).

105 Ver Rosado (2016).

Acompanhado do debate sobre aborto são noticiadas matérias que expõem o discurso de mães de pessoas com microcefalia, especialmente, com argumentos de que é possível conviver com a doença:

“Só se fala dos problemas de saúde das crianças, mas o que acontece agora? Ninguém falava das possibilidades, do que é possível alcançar, (...) Eu tento mostrar que elas vão conseguir resultado com a estimulação das crianças. Digo que eu não aceitei diagnóstico que me deram, que fui atrás do que poderia fazer. Mando vídeos das minhas meninas em casa, falando e cantando” (COSTA, 2016, p. 01).

O discurso em torno das possibilidades de desenvolvimento das crianças com microcefalia, está acompanhado das contingências que circundam as famílias afetadas. Portanto, o acesso a serviço de saúde especializado surge como condição para o sucesso do tratamento, sendo assim, as falas de mães de crianças com microcefalia e especialistas da saúde apontam para a importância de estímulos que podem melhorar a sobrevivência das crianças:

É importante começar cedo, antes mesmo que as limitações da criança comecem a aparecer. Como o cérebro de um recém-nascido é imaturo, algumas lesões só se revelam mais adiante”, disse. “O estímulo não cura, mas desenvolve o potencial da criança. Se a lesão é muito grave, ela não vai se desenvolver tanto, mas pode ter uma qualidade de vida melhor” (COSTA, 2016, 01).

Nesse bojo discursivo sobre aborto e tratamentos, a imprensa divulga que o SUS (Sistema Único de Saúde) lança medidas específicas para crianças com microcefalia. Estas devem receber estímulos do zero aos três anos de idade, período, considerado essencial para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, após o diagnóstico, pais e crianças devem ser acompanhados por profissionais especializados, “*O objetivo é indicar atividades específicas que podem ser realizadas para verificar o desenvolvimento da criança e ajudá-la a engatinhar, pegar objetos, falar, entre outros*¹⁰⁶”. No entanto, os discursos presentes na imprensa, embora em quantidades ínfimas, também apontam para a dificuldade de acesso à médico/as no interior do país, como é o caso do sertão de Pernambuco, reconhecido como o epicentro do surto¹⁰⁷. As carências estruturais que atingem as famílias e mulheres pobres que passaram a conviver com a microcefalia são expostas, nesse cenário, de forma muito tímida. Geralmente a discussão ocorre em torno do direito à vida e da negativa ao aborto. São, portanto, poucos os discursos que consideram a violência institucional sofrida pela mulher (HOTIMSKY, 2014; SANTOS, COSTA, 2012), a falta de estrutura disponível para o atendimento à criança,

106 Ver Cancian N. (2016a).

107 Ver Mello (2016).

além das dificuldades enfrentadas para acessar direitos mínimos de sobrevivências, em casos de situação de pobreza¹⁰⁸.

O embate político e os discursos institucionais produzidos pela imprensa em janeiro e fevereiro conectam a microcefalia e o Vírus da Zika ao impasse vivido pelo governo federal em relação ao impeachment. Em eventos específicos para debater a saúde, representantes do governo e a própria presidente chamaram a atenção para o respeito ao Estado Democrático de Direito, enquanto, por outro lado, sofriam ataques intensos do Poder Legislativo, além dos escândalos de corrupção que foram noticiados pela imprensa envolvendo vários partidos políticos.

O cenário ainda foi desenhado por algumas exposições do então Ministro da Saúde sobre a microcefalia, consideradas por especialistas e atores políticos como inapropriadas e inadequadas. Uma dessas falas afirmava que o Brasil estava “perdendo feio a guerra” para o Zika Vírus¹⁰⁹, e colocou o governo federal e a presidente Dilma em uma situação tensa. Outras frases expressadas pelo Ministro foram bastante associadas a gafes e viraram piadas no País, a exemplo:

Na guerra contra o “danado” do mosquito Aedes aegypti, que “é tímido, mas gosta das extremidades”, as mulheres se protegem menos que os homens, porque “ficam com as pernas de fora”. “E quando usam calça, usam sandália¹¹⁰” (CANCIAN, 2016b, p. 01).

As polêmicas frases foram consideradas machistas e sexistas nas redes sociais, e o Ministro se defendeu:

“Se a pessoa está fadada a adquirir zika, melhor seria antes da gravidez para que fique imune.” A frase, segundo ele, tem fundamento técnico: enquanto o vírus da dengue tem quatro sorotipos, o da zika tem só um. A repercussão, diz, foi “absurda”. “Toda pessoa tem direito de um dia se expressar mal”. Castro afirmou que repetiria o conselho de que “gravidez é para profissional”. Já sobre a fala sobre a roupa das mulheres, apontada como machista em redes sociais, disse: “Me dá uma recomendação melhor que essa?” “Tenho o direito de recomendar isso para proteger as pessoas”, afirmou. “Imagina o drama da microcefalia. Agora botar que é sexism, é machismo? Pelo amor de Deus”¹¹¹ (CANCIAN, 2016b, p. 01).

É importante registrar que as expressões usadas pelo então Ministro da Saúde dialogam diretamente com as pautas que retrocedem às lutas históricas das mulheres no Brasil¹¹², e que foram aprovadas pela atual legislatura, eleita para o período de (2014-2018), entre eles o Projeto de Lei 5069/2013, de autoria do deputado Eduardo Cunha, o então atual presidente da Câmara dos Deputados (PMDB), que altera e dificulta o procedimento

108 Ver Rosado (2016).

109 Ver Martins, R. (2016a).

110 Ver Cancian N. (2016b).

111 Ver Cancian N. (2016b).

112 Para uma história sobre as lutas feministas no Brasil ver Célia Regina Jardim Pinto (2003; 2010) e Amelinha Teles (1999).

de assistência às vítimas de estupro. Portanto, esses discursos proferidos pelo Ministro e publicados pela mídia expõem também o pensamento e atual padrão da legislatura federal brasileira, considerada por cientistas políticos como a mais conservadora desde o golpe civil-militar de 1964 (Proner e Cittadino, 2016).

A proliferação do vírus em regiões da Europa ganhou as páginas da imprensa internacional. Outras notícias denunciavam que a doença continuava a avançar pelo Brasil sem receber os holofotes e cuidados necessários. Nesse ínterim, a OMS visitou o País e em tom elogioso afirmou que a nação adotou medidas urgentes e necessárias para lidar com a doença, além disso, solicitou o apoio da imprensa para contribuir com o empoderamento de mulheres atingidas pela epidemia.

Enfim, percebe-se que as notícias ganharam maior notoriedade e importância do ponto de vista quantitativo e qualitativo nessa fase, na medida em que os saberes sobre o assunto foram se construindo cientificamente. O fluxo do debate se potencializou através de guerras discursivas e muitas tensões, especialmente no que diz respeito às questões de ordem política. Segundo os discursos postos nas linhas das matérias jornalísticas, a resolução do problema envolve questões distintas, complexas de médio e longo prazo. No entanto, foi sobre o corpo da mulher que recaíram as proposituras iniciais para o controle da epidemia.

O debate que se impõem por traz do arrefecimento das notícias

O número de notícias começou efetivamente a cair nas mídias pesquisadas com o rápido andamento do processo de impeachment na esfera do legislativo federal, acompanhado dos diversos escândalos no campo da política que foram exaustivamente exibidos pela mídia televisiva e a imprensa escrita brasileira. A imprensa passou a substituir paulatinamente as notícias sobre o Zika Vírus por informações essencialmente de cunho político. É importante lembrar que até o dia 11 de março nenhuma matéria foi publicada sobre divulgação de pesquisas científicas que comprovassem a relação entre o Zika Vírus e a microcefalia.

Posteriormente, dois estudos foram publicados em periódicos internacionais no que diz respeito a relação entre esses dois vetores. Investigações produzidas por (CUGOLA, *et al.* 2016) demonstram que a estirpe brasileira do Zika Vírus causa defeitos de nascimento em modelos experimentais. Os estudos de (RASMUSSEN, *et al.*, 2016) apontam que o Zika Vírus é a causa da microcefalia e de outros danos cerebrais identificados em fetos.

Sem dúvidas, o anúncio é importante para validar cientificamente as descobertas realizadas pelos cientistas brasileiros, conforme ratifica o MS¹¹³. Por outro lado, ao ser estabelecida a relação entre o Zika Vírus e a microcefalia, confirma-se a responsabilidade do Estado por não conseguir, efetivamente, controlar o mosquito transmissor dessa e de outras doenças tropicais. Argumento que será utilizado em uma ação no STF, solicitando a desriminalização do aborto nesse caso em particular¹¹⁴.

113 O estudo afirma que apesar de a relação estar confirmada, não significa que toda mulher que for infectada pelo vírus durante a gravidez dará à luz um bebê com microcefalia (Brasil 2016).

114 Ver Senra (2016a).

Os investimentos em pesquisas e a demora de testes em larga escala para o vírus continuam a ser a maior reivindicação das notícias publicadas no mês de março, acompanhada de matérias que abordam também a questão do aborto, esse, aliás, apresentou-se como um tema caro ao debate¹¹⁵. No entanto, percebemos que nesse marco temporal começou a existir um arrefecimento das notícias, pois outros interesses precisavam adentrar no espaço da grande mídia.

Sendo assim, nossa análise sobre os discursos veiculados pelas mídias estudadas, aponta para o fato de que a microcefalia e o Zika Vírus são postos na mídia, através da descoberta e denúncia do aumento de casos no Nordeste do Brasil. As primeiras matérias vagueiam entre a informação especulativa, e a notícia com caráter mais preciso e objetivo sobre os acontecimentos. A escrita é permeada pela procura de culpados, as imagens que compõem as matérias expõem fotos de crianças com a doença, o tom dos discursos contribui para o estabelecimento de um medo social. Os posicionamentos de diversos atrizes/atores que são chamados a opinar não encontram base científica porque o cenário é de dúvidas.

Em dezembro, janeiro e fevereiro houve o que chamamos de explosão de notícias. Vários assuntos entraram na pauta como o aborto, a religião, o investimento em pesquisa, os problemas vivenciados pelo SUS, saúde privada e política. O corpo feminino foi abordado, nesse cenário, como o objeto de análise sobre o qual são dirigidas as responsabilidades, tanto da prevenção da microcefalia, quanto em relação aos cuidados que a mãe deve ter após a contaminação e o nascimento da criança. As violências institucionais vivenciadas por mulheres da geração microcefálica foram abordadas em apenas duas ocasiões por escritoras do sexo feminino. Quando o assunto são as mulheres mães, os discursos produzidos acionam o campo da saúde e o campo jurídico como dispositivos eficazes que determinam e disseminam formas de controle desse corpo feminino, vitimizado e abjeto.

Apenas uma matéria em todos esses meses em que pesquisamos trouxe como elemento principal o abandono das mulheres mães, e dos bebês afetados com a doença. Expôs a estrutura de vida da maioria das mulheres afetadas, mostrando que se trata de pessoas que estão em condição de pobreza ou extrema pobreza. Assim revela a autora da notícia:

Uma das faces mais cruéis da microcefalia, além das más-formações em si, são as histórias de abandono. Primeiro, foram alguns pais que abandonaram suas parceiras tão logo os bebês com microcefalia nasceram. Agora, são mães que estão deixando seus filhos deficientes para a adoção. É triste, mas dá para entender. Muitas dessas mulheres vivem em condições precárias, já têm outros filhos, alguns deles deficientes. Em Pernambuco, Estado que concentra a maioria dos casos de microcefalia do Nordeste, 77% das 209 mães de bebês com a má-formação estão abaixo da linha extrema de pobreza, segundo levantamento da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude (COLLUCCI, 2016b, p. 01).

115 Ver Ribeiro (2016).

Enfim, a escrita que estrutura essa matéria revela que a relação da microcefalia e do Zika Vírus precisa ser abordada considerando as questões de ordem social e econômica que cercam as famílias afetadas. As pesquisas científicas são urgentes, mas devem ser acompanhadas de toda uma estrutura social, médica e psicológica necessárias ao acompanhamento das pessoas diretamente afetadas. O debate político e as ações em torno do combate ao mosquito precisam ser acionados enquanto política de Estado para que possamos vislumbrar uma sociedade sem surtos hoje e amanhã.

Referências

- ALVES, Gabriel e MIOTO, Ricardo, Conclusões sobre ação do zika em bebês levarão ao menos 6 meses. **Folha UOL**, 25 nov. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2015/11/1710685-conclusoes-sobre-acao-do-zika-em-bebes-levarao-ao-menos-6-meses.shtml>, acessado em 10 dezembro de 2015
- ANIS. Instituto De Bioética, Direitos Humanos e Gênero. **Aspectos éticos do atendimento ao aborto legal:** perguntas e respostas. Brasília: LetrasLivres, 2012. <http://www.anis.org.br/biblioteca/2014-12/AbortoLegalpdf.pdf>
- AVAL da justiça para pôr fim a gravidez e improvável. **Folha de São Paulo**, 10 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1727898-aval-da-justica-para-por-fim-a-gravidez-e-improvavel.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.
- BRASIL navega na crise do Zika virus em nau sem comando diz especialista, 2015, **Folha de São Paulo**, 27 nov 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tv/tvfolhaavovivo/2015/11/1712163-brasil-navega-na-crise-do-zika-virus-em-nau-sem-comando-diz-especialista.shtml>, Acessado em 12 de dezembro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde, 2016, Estudo nos EUA reconhece relação entre Zika vírus e microcefalia. **Portal Brasil**, 14 abr 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2016/04/estudo-nos-eua-reconhece-relacao-entre-zika-virus-e-microcefalia>, acessado em 05 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental, 2014, **Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento:** diagnóstico dos serviços de água e esgotos, 2012. Brasília: SNSA/MCIDADES.
- CANCIAN, N. e DIAS M., 2015, Governo Decreta emergência sanitária após alta de casos de microcefalia. **Folha de São Paulo**, 11 nov 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1705008-governo-decreta-emergencia-sanitaria-apos-alta-de-casos-de-microcefalia.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.
- CANCIAN, N., 2015a, Evidência entre microcefalia e zika é forte, diz diretor da OPAS no Brasil. **Folha de São Paulo**, 7 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1715921-evidencia-entre-microcefalia-e-zika-e-forte-diz-diretor-da-opas-no-brasil.shtml>, acessado em 27 de dezembro de 2015.
- CANCIAN, N., 2015b, Microcefalia pode atingir outros estados se elo com Zika for confirmado. **Folha de São Paulo**, 18 nov 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1707967-microcefalia-pode-atingir-outros-estados-se-elo-com-zika-for-confirmedo.shtml>, disponível em 11 de dezembro de 2015.

- CANCIAN, N., 2015c, Microcefalia pode se espalhar pelo país, diz diretor do Ministério da Saúde. **Folha de São Paulo**, 21 de nov 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1709276-microcefalia-pode-se-espalhar-pelo-pais-diz-diretor-do-ministerio-da-saude.shtml>, acessado em 11 dezembro de 2015.
- CANCIAN, N., 2015d, Ministério da Saúde vai rever critério para definir microcefalia. **Folha de São Paulo**, 3 de dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714731-ministerio-da-saude-vai-rever-criterio-para-definir-microcefalia.shtml>, acessada em 23 de dezembro de 2015.
- CANCIAN, N., 2016a, Criança com microcefalia receberá estímulo no SUS até três anos, **Folha de São Paulo**, 13 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1729267-crianca-com-microcefalia-recebera-estimulo-no-sus-ate-os-tres-anos.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.
- CANCIAN, N., 2016b, Ministro da Saúde acumula falas polémicas e se desgasta, **Folha de São Paulo**, 26 jan 2016, Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1733508-ministro-da-saude-acumula-falas-polemicas-e-se-desgasta.shtml>, acessado em 26 de janeiro de 2016.
- COLLUCCI, Claudia e CANCIAN N., 2015, Após surto de microcefalia médicos desaconselham a engravidar agora. **Folha de São Paulo**, 19 nov 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1708319-apos-surto-de-microcefalia-medicos-desaconselham-a-engravidar-agora.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.
- COLLUCCI, Claudia, 2015a, A geração de bebês com microcefalia, **Folha de São Paulo**, 1 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiacollucci/2015/12/1713189-a-geracao-de-bebes-com-microcefalia.shtml>, acessado em 23 de dezembro de 2015
- COLLUCCI, Claudia, 2015b, Aumento de casos de microcefalia em bebês afeta 3 estados. **Folha de São Paulo**, 13 nov 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1705771-aumento-de-casos-de-microcefalia-em-bebes-afeta-3-estados.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.
- COLLUCCI, Claudia, 2015c, Melhor prevenção à microcefalia é evitar engravidar, afirma obstetra. **Folha de São Paulo**, 1 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1713277-melhor-prevencao-a-microcefalia-e-evitar-engravidar-afirma-obstetra.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.
- COLLUCCI, Claudia, 2016a, Alta de microcefalia reacende debate sobre aborto legal, **Folha de São Paulo**, 10 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1727899-alta-de-microcefalia-reacende-debate-sobre-aborto-legal.shtml>, acessada em 5 de fevereiro de 2016.
- COLLUCCI, Claudia, 2016b, Por trás dos bebês microcéfalos, reina a miséria absoluta, **Folha de São Paulo**, 1 mar 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiacollucci/2016/03/1744794-por-tras-dos-bebes-microcefalos-reina-a-miseria-absoluta.shtml>, acessado em 02 de março de 2016.
- COSTA, Camilla, 2016, Mãe de adolescentes com microcefalia ajuda nova geração a desafiar limites, **Folha de São Paulo**, 12 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1728531-mae-de-adolescentes-com-microcefalia-ajuda-nova-geracao-a-desafiar-limites.shtml>, acessado em 16 de janeiro de 2016.

CUGOLA, Fernanda R; FERNANDES, Isabella R; RUSSO, Fabiele B., 2016, "The Brazilian Zika virus strain causes birth defects in experimental models." **Nature** (2016) doi:10.1038/nature18296. Published online 11 May 2016.

FANTTI, Bruna, 2015, Fiocruz estuda se vírus zika é passado por sangue e sêmen. **Folha de São Paulo**, 3 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1714312-fiocruz-estuda-se-virus-zika-e-passado-por-sangue-e-semen.shtml>, acessada em 23 de dezembro de 2015.

FOREQUE, Flávia, 2015, Dilma defende verdadeira guerra contra vírus zika. **Folha de São Paulo**, 4 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/12/1715155-dilma-defende-verdadeira-guerra-contra-virus-zika.shtml>, acessa em 26 de dezembro de 2015.

FOREQUE, Flávia, 2016, Em tom elogioso, diretora da OMS, diz que Brasil faz o que pode contra Zika, **Folha de São Paulo**, 23 de fev 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/02/1742546-em-tom-elogioso-diretora-da-oms-diz-que-brasil-faz-o-que-pode-contra-zika.shtml>, acessada em 27 de fevereiro de 2016.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola. Brasil, 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, Editora, 2002.

FUTEMA, F., 2015a, Ministério da Saúde nega que vacina tenha causado surto de microcefalia, **Folha UOL**, 16 dez 2015. Disponível em: <http://maternar.blogfolha.uol.com.br/2015/12/16/ministerio-da-saude-nega-que-vacina-tenha-causado-surto-de-microcefalia/>, acessado em 26 de dezembro de 2015.

FUTEMA, F., 2015b, Saúde orienta avaliar decisão de gravidez após aumento de casos de microcefalia, veja orientações. **Folha UOL**, 13 nov 2015. Disponível em: <http://maternar.blogfolha.uol.com.br/2015/11/13/saude-orienta-avaliar-decisao-de-gravidez-apos-aumento-de-casos-de-microcefalia-veja-orientacoes/>, acessada em 15 novembro de 2015.

GAO D. *et al.* **Prevention and control of Zika fever as a mosquito-borne and sexually transmitted disease**. ArXiv. Apr, 2016.

GAO D. *et al.* **Prevention and control of Zika fever as a mosquito-borne and sexually transmitted disease**. ArXiv. Apr, 2016.

GASPARI, Elio, 2015, Oswaldo Cruz para Dilma. **Folha de São Paulo**, 2 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/eliogaspari/2015/12/1713711-de-oswaldo-cruzeiro-para-dilmagov.shtml>, acessado em 23 de dezembro de 2015.

GASPARI, Elio, 2016, Uma servidora pública de Campina Grande, **Folha de São Paulo**, 24 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/eliogaspari/2016/01/1732905-uma-servidora-publica-de-campina-grande.shtml>, acessada em 25 de janeiro de 2016.

HOTIMSKY, Sonia. "O impacto da criminalização do aborto na formação médica em obstetrícia". MINELLA, Luzinete Simões Gláucia de Oliveira Assis, FUNCK Susana Bornéo (Orgs.).

Políticas e fronteiras. Tubarão : Ed. Copiart, 2016.

IGREJA critica aborto por microcefalia, 2016, **Agora São Paulo**, 5 fev 2016. Disponível em: <http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/2016/02/1737087-igreja-critica-aborto-por-microcefalia.shtml>, acessado em 5 de fevereiro de 2016.

JUNQUEIRA, Fabio, ROCHA Maria Carolina Pereira da e ABATI, Paulo, 2015, *A origem do zika vírus e a microcefalia*. **Carta Educação**, 14 dez 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/disciplinas/ciencias/a-origem-do-zika-virus-e-a-microcefalia/>, acessado em 5 de fevereiro de 2016.

MARTINS, Miguel, 2016, Direito de Escolha, **Carta Capital**, 12 fev 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/887/direito-de-escolha>, acessado em 03 de mar de 2016.

MARTINS, Rodrigo, 2016a, Brasil deve acumular 15 mil casos de microcefalia até o fim do ano. **Carta Capital**, 2 de fev 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/cartas-da-esplanada/201cbrasil-deve-acumular-15-mil-casos-de-microcefalia-ate-o-fim-do-ano201d>, acessado em 03 de mar de 2016.

MARTINS, Rodrigo, 2016b, Há clara correlação do aumento de casos de microcefalia, **Carta Capital**, 23 fev 2016, Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/cartas-da-esplanada/ha-clara-correlacao-do-aumento-de-casos-de-microcefalia-com-o-zika>, acessado em 03 de mar de 2016.

MARTINS, Rodrigo, 2016c, Medalha de ouro da desinformação, **Carta Capital**, 18 fev 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/888/medalha-de-ouro-da-desinformacao>, acessado em 03 de mar de 2016.

MARTINS, Rodrigo, 2016d, O zika e o descaso na saúde pública, **Carta Capital**, 15 fev 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/886/e-haja-mosquitos>, acessado em 03 de mar de 2016.

MELLO, Patricia C, 2016, No sertão de Pernambuco, epicentro do surto, falta até pediatra de plantão, **Folha UOL**, 5 fev 2016. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/zika-e-microcefalia/sertao/no-sertao-de-pernambuco-epicentro-do-surto-falta-ate-pediatra-de-plantao.shtml>, acesso em 5 de fevereiro de 2016.

MORAES, Mauricio, 2016, A hora do zika e a hora de falar de aborto, **Carta Capital**, 11 fev. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-hora-do-zika-e-a-hora-de-falar-de-aborto>, acessado em 03 de mar de 2016.

NINIO, Marcelo, 2016, Obama pede pressa no desenvolvimento de vacina contra Zika, **Folha de São Paulo**, 27 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1733972-obama-pede-pressa-no-desenvolvimento-de-vacina-contra-zika.shtml>, publicada em 27 de janeiro de 2016, acessada em 30 de janeiro de 2016.

O QUE SE SABE E O QUE FALTA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ZIKA VÍRUS E MICROCEFALIA, 2015, **Folha de São Paulo**, 01 dez 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/12/1713315-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-sobre-a-relacao-entre-zika-virus-e-microcefalia.shtml>. acessado em 23 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA. R. M. Notícias de Homofobia: Enquadramento como notícias, In: DINIZ, D.; OLIVEIRA. R. M (Org.). **Notícias de Homofobia no Brasil**. Brasília: Letras Livres, 2014.

OSMO, A.; SCHRAIBER, L. B. O campo da Saúde Coletiva no Brasil: definições e debates em sua constituição. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 24, supl.1, 2015, p.205-218.

PARKER, Richard. **A construção da solidariedade**: AIDS, sexualidade e política no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ABIA/IMS, 1994.

PAIM, J. S. **Reforma sanitária brasileira**: contribuição para a compreensão e crítica. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. Saúde coletiva: uma 'nova' saúde pública ou campo aberto a novos paradigmas? **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 32, n. 4, 1998, p. 299-316.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade, 2000.

PINTO, Celi R. J. **Uma história do feminismo no Brasil** (Coleção História do Povo Brasileiro). São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.18, n.36, 2010, p. 15-23, jun.

PORTO, Rozeli, 2009, **Aborto legal e o cultivo ao segredo: dramas, práticas e representações de profissionais de saúde, feministas e agentes sociais no Brasil e em Portugal**. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- PPGAS. UFSC. Florianópolis, SC. PRONER, C.; CITTADINO, G. et al., 2016, *A Resistência ao Golpe de 2016*. Projeto Editorial Praxis.

RASMUSSEN, Sonja A; JAMIESON, Denise J; HONEIN, Margaret A; PETERSEN, Lyle R., 2016, "Zika virus and birth defects reviewing the evidence for causality". *The New England Journal of Medicine*.

RIBEIRO, Djamila, 2016, Manifesto 'eu apoio a legalização do aborto', *Carta Capital*, 2 março 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/manifesto-eu-apoio-a-legalizacao-do-aborto>, acessado em 03 de mar de 2016.

ROHDEN, Fabíola, 2001, *Uma ciência da diferença*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

ROSADO, Maria José, 2016, Se não por direito ao menos por compaixão. *Carta Capital*, 17 fev. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/se-nao-por-direito-ao-menos-por-compaixao>, acessado em 03 de mar de 2016.

SANTOS, R. M.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; TRIÑANES, G. L. R.; GROSSI, M. P. O caso Geisy Arruda: representações midiáticas brasileiras sobre violências contra mulheres. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 6, 2012, p. 1-23.

SENRA, Ricardo, 2016a, Grupo prepara ação no STF por aborto em casos de microcefalia, **Folha de São Paulo**, 29 jan 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1734795-grupo-prepara-acao-no-stf-por-aborto-em-casos-de-microcefalia.shtml>, acessado em 03 de mar de 2016.

SENRA, Ricardo, 2016b, ONU defende descriminalização do aborto em meio a epidemia de zika, **Folha de São Paulo**, 5 de fev 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/02/1737197-onu-defende-descriminalizacao-do-aborto-em-meio-a-epidemia-de-zika.shtml>, acessado em 5 de fevereiro de 2016.

SOUSA DANTAS, Cassia e PORTO, Rozeli. Paradoxos da atenção ao aborto provocado: 'urgências' e 'emergências' em uma Maternidade Escola em Natal/RN. **Bagoas - Estudos Gays**: Gêneros e Sexualidades, v. 7, n. 9, jan./jun, 2013.

TELES, Amelinha. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VASCONCELOS, Pedro Fernando da Costa. Doença pelo vírus Zika: um novo problema emergente nas Américas? **Rev Pan-Amaz Saude**, Ananindeua, v. 6, n. 2, p. 9-10, jun, 2015.

WELLE Deutsche, 2016, OMS declara emergência mundial por microcefalia, **Carta Capital**, 1 de fev 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/oms-declara-emergencia-mundial-por-microcefalia>, acessado em 03 de mar de 2016.

APOIO:

