

Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual

(In)visibilidades e desafios em investigação e prática



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



Título: Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual: (In)visibilidades e desafios em investigação e prática

eBook –Dezembro 2019

Editores

Teresa Vilaça

Instituto de Educação, CIEC, Universidade do Minho, Portugal

Ana Cláudia Bortolozzi

Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Célia Regina Rossi

Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Filomena Teixeira

Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal

Isabel Chagas

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Isabel P. Martins

CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

Universidade do Estado de Santa Catarina

Copyright © 2019 Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN 978-989-8952-06-6

Reservado os direitos desta edição para a língua portuguesa a:

CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal

<https://www.ie.uminho.pt/pt/investigacao/Paginas/CIEC.aspx>

Nenhuma parte deste trabalho pode ser reproduzida, armazenada num sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, electrónico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outra, sem permissão por escrito do Editor, com exceção de qualquer material fornecido especificamente para efeitos de serem introduzidos e executados num sistema informático, para uso exclusivo do comprador da obra.

Índice

Preface	vii
Prefácio	xv
Parte 1. Interação, interdependência e interseccionalidade em educação sexual	1
‘Neoliberalism for girls’: The implications of postfeminism for understanding young women’s sense of sexuality and self <i>Sarah Riley</i>	3
Género y medios: ¿Es posible la igualdad con los actuales videojuegos? <i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	19
El tratamiento de la educación sexual en la actualidad <i>Félix López Sánchez</i>	35
Traços e versos de resistência: Quando as temáticas de gêneros e sexualidades adentram o espaço escolar <i>Paula Regina Costa Ribeiro</i>	41
Educação (sexual) para todos/as? Ambiente escolar para jovens LGBTI em Portugal <i>Jorge Gato</i>	57
Feminismo transinclusivo y pedagogía queer <i>María Victoria Carrera-Fernández</i>	67
Sexual well-being in old age <i>Sofia von Humboldt</i>	77
El sexualidad en residencias de personas mayores: ¿Cuál es la actitud de los profesionales ante relaciones hetero y homosexuales? <i>Feliciano Villar, Montserrat Celdrán, Rodrigo Serrat, & Josep Fabà</i>	89
Parte 2. Sexualidade, saúde e direitos humanos	101
Perspetivando a satisfação sexual: da delimitação do conceito à síntese de evidências <i>Carla Bernardett Santos, & Rute F. Meneses</i>	103
Saúde da mulher e LGBT no Brasil: Questões de gênero nas políticas públicas <i>Fernanda Lyrio Heinzelmann, Mariana Fagundes de Almeida Rivera, & Ianni Regia Scarcelli</i>	115

Sentimento de proteção em relação ao Hiv/Aids: O que dizem os estudantes do ensino médio de Manaus (Amazonas, Brasil) <i>Pedro Raimundo Mathias de Miranda, Cleusa Suzana Oliveira de Araujo, Teresa Vilaça, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Graça Simões de Carvalho</i>	131
Parte 3. Sexualidade, gênero, diversidade e inclusão	143
Relações amorosas entre reclusas: Uma homossexualidade heteronormativa? <i>Laura Canha, & Alexandra Oliveira</i>	145
Significados atribuídos por educadores/as para a disputa expressa no Plano Nacional de Educação 2014/2024 na retirada dos marcadores sociais da diferença <i>Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes, & Gisele Adriana Maciel Pereira</i>	163
O que dizem as produções sobre corpo, gênero e sexualidade na educação infantil em teses de instituições de ensino e pesquisa do Brasil <i>Camila Rocha Cardoso, & Elenita Pinheiro de Queiroz Silva</i>	173
Maternidade, gênero e ciência: Entre relações, afetos e sororidade <i>Fabiani Caseira, Joanalira Magalhães, & Paula Regina Ribeiro</i>	183
Representações da sexualidade feminina na historiografia brasileira: Uma análise na obra 'Casa Grande e Senzala' de Gilberto Freire <i>Sirlene Mota Pinheiro da Silva</i>	191
Parte 4. Corpo, erotismo e sexualidade	199
Sexualidade e o estigma do corpo gordo: Um estudo de caso <i>Ana Cláudia Bortolozzi, & Tamires Giorgetti Costa</i>	201
Pornografia, subjetividade e violência de gênero <i>Lais Landes Monteiro, & Alexandra de Gouvêa Vianna</i>	215
Universitárias/os do sul do brasil e a prática do sexting <i>Caroline Amaral Amaral, Paula Regina Costa Ribeiro, & Suzana da Conceição de Barros</i>	229
O Corpo e a sexualidade feminina em um conto de Júlia Lopes de Almeida: Uma análise foucaultiana <i>Patrícia Damiana de Oliveira Pereira Soares, Adrienne Kátia Savazoni Morelato, & Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	245
Parte 5. Educação sexual e formação de professores	267
Educação sexual emancipatória por meio do pensamento crítico: Nas ondas de rádios independentes "comunitárias" de Portugal <i>Marcia de Freitas Brys, Sonia Maria Martins de Melo, & Rui Marques Vieira</i>	269

A questão de gênero nas Ciências da Natureza: Tendências, evolução e silenciamento <i>Virginia de Souza Campos, & Isabela Custódio Talora Bozzini</i>	279
Educação sexual emancipatória e programas de pós-graduação: Cenários do Brasil <i>Raquel Da Veiga Pacheco, Sonia Maria Martins De Melo, & Lourival José Martins Filho</i>	289
Educação sexual, gênero e formação de professores no Brasil: Investigações e publicações no cenário atual <i>Juliana Matos, & Rinaldo Correr</i>	297
Família, gênero e ensino de ciências: Re (velar) as novas famílias <i>Lidia Andrade, & Elenita Pinheiro de Queiroz</i>	305
As tecnologias digitais na educação sexual: Questões de gênero no 2.º ciclo do ensino básico <i>Sônia Gomes, & Isabel Chagas</i>	317
Implementação do planejamento em saúde numa população de alunos do 7º ano de uma escola básica do grande Porto: Projeto Sexual(ID)ade <i>Sofia Feitor, Catarina Rêgo, Vitor Silva, Daniela Gomes, José Lima, Ana Paula Cantante, & Maria José Peixoto</i>	337
Formação docente continuada: Análise da escrita colaborativa produzida no curso Gênero e Sexualidade na Escola - GSE <i>Sirlene Mota Pinheiro da Silva, & Zeila Sousa de Albuquerque</i>	351
Potencialidades do projeto 'Expressa-Te!' para a promoção de sexualidades saudáveis em alunos do 7º ano de escolaridade <i>Eugénia Aragão, António Rodrigues, Rita Araújo, Graça Pereira, & Teresa Vilaça</i>	361
Abordagens de educação em sexualidade na escola básica regular: Revisão dos artigos publicados na REnBio (2005-2018) <i>Jéssica K. Marques, Virginia S. Campos, & Isabela C. T. Bozzini</i>	377
As criações de trabalho sobre corpo, gênero e sexualidade: Perspectivas e desafios da Base Nacional Comum Curricular no Brasil <i>Camila Rocha Cardoso, & Elenita Pinheiro de Queiroz Silva</i>	391
Educação infantil: Produção de culturas infantis e construções de gênero nos espaços de interação – Brasil e Portugal <i>Marília Frassetto de Araujo, & Célia Regina Rossi</i>	399

Gênero e sexualidade na pesquisa e em ações educativas no Maranhão - Brasil <i>Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Tatiane da Silva Sales, & Zeila Sousa de Albuquerque</i>	409
Parte 6. Desafios atuais em investigação em sexualidade	419
A literatura com conteúdo erótico e sexual no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985): Algumas reflexões <i>Solange Aparecida de Souza Monteiro, Maria Regina Momesso, Monique Delgado, & Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	421
Sexualidade e espiritualidade nos idosos: Uma revisão sistemática da literatura nacional <i>Rute F. Meneses</i>	427
Satisfação sexual e traços de personalidade: Análise da sua relação em estudantes universitários <i>Carla Bernardett Santos, Ana Carina Peixoto, & Rute F. Meneses</i>	435
Traços de personalidade: Indicadores para a busca de sensações sexuais em universitários <i>Ana Carina Peixoto, Carla Bernardett Santos, & Rute F. Meneses</i>	445
Forças armadas e transgeneridade: Análise de documentos legais <i>Luis Felipe Hatje, Paula Regina Costa Ribeiro, & Joanalira Corpes Magalhães</i>	453
Parte 7. Relatos de práticas em educação sexual	463
Formação de estudantes universitárias/os na não-violência: O “porquê”, por detrás de crimes passionais <i>Judite Zamith-Cruz, & Ana Filipa Gomes</i>	465
Sexualidade e deficiência: Um olhar para a educação sexual em contexto institucional <i>Isabel Oliveira Florindo</i>	483
Produção de vídeos figurativos de dilemas que inquietam os jovens e seu papel na cocriação de bem-estar ao nível da sexualidade e igualdade de género <i>Ana Cunha</i>	491
Análise textual: Porque há pessoas que gostam de experienciar algo desagradável, como sexo agressivo? <i>Judite Zamith-Cruz, & Ana Filipa Gomes</i>	497
“A Descoberta do Ser...” Educação para a saúde e sexualidade <i>Vera Abecasis, Ana Lourenço, Anabela Reis, Inês Agostinho, & Melanie Tavares</i>	515

As questões de género na atividade lúdica das crianças

Ana Lourenço, Anabela Reis, Vera Abecasis, Inês Agostinho, & Melanie Tavares

525

Preface

This eBook brings together the best articles presented at the “5th International Conference on Sexuality and Sexuality Education (5th CISES): Interaction, Interdependence and Intersectionality”, and, for this reason, they are written in English, Portuguese or Spanish. The purpose that unifies the selection of these articles, submitted to a blind peer review, is the study of sexuality as an interdisciplinary theme that unfolds in several areas of research and intervention, including sexuality education.

The theme of this eBook reflects one of the main current controversies in sexuality and sexuality education, by assuming as a central concern (re) thinking the ways of conceptualizing, working and investigating the implications of interaction, interdependence and intersectionality in social relations in this area.

Kimberlé Crenshaw (1991) gave rise to the concept of intersectionality as a theoretical framework to conceptualize a comprehensive analysis mode for the studies of women, gender and sexuality, when considering that aspects of a person's social and political identities, such as sexuality, sex, gender, race/ ethnicity, age, social class, religion, physical appearance, among others, are mutually constituting intersectional structures. People experience these multiple aspects of identity simultaneously and the meanings of different aspects of identity are shaped by each other, combining to create different modes of discrimination and privilege (Cole, 2009; Puar 2012). These overlapping identities can be both empowering and oppressive (Ferber, 2009; Holley, Mendoza, Del-Colle, & Bernard, 2016; Zinn, & Dill, 1996). Collins (1991, 2015) developed a strong intersectional structure through her discussion of race, gender and sexuality, in her historical analysis of representations of black sexuality in the United States. The researcher shows, for example, how contemporary white American culture erotizes black men and black women, explaining that at the historical root of this conception lies the often forced sexual reproduction

among slaves for the financial benefit of plantation owners, despite these owners reformulate these coercion and rape as evidence of the “natural” and uncontrollable sexuality of the people of the African continent. Collins (1998, 2000, 2007, 2010, 2012, 2015) is an outstanding researcher in the discussion of the definition of intersectionality and the dilemmas that arise in this discussion.

Thus, an intersectional analysis requires a particular way of thinking about identity, that is, it is impossible to continue to analyse identity as determined by a single social marker, for example gender, or by an additive model of identities. Intersectionality refers, as already explained, to the mutually co-constitutive nature of multiple aspects of identity. This is the challenge posed to the readers of this eBook, entitled “Interaction, Interdependence and Intersectionality in Sexuality and Sexuality Education: (In) Visibilities and Challenges in Research and Practice”, when reading and critically reflecting on the investigations and practices included in it.

The first part of this eBook, entitled “Interaction, Interdependence and Intersectionality in Sexuality Education” includes eight chapters. In the first chapter, Sarah Riley argues that postfeminism “offers to any young woman who is prepared to work for it, the enticing possibility of being sexy, strong, confident, entrepreneurial and desirable, which is associated with neoliberal ideals of citizenship and with the wider cultural values of gender equality” (p.4). In the last part of the chapter, reviewing research in education, she examines how young women make sense of themselves and their sexuality in this postfeminist scenario, which the author assumes as complex and often contradictory. In the second chapter, Enrique Javier Díez Gutiérrez argues that video games are exerting a powerful influence in shaping the collective imagination of future generations, and shows that a good part of these video games tend to promote violence as a conflict coping strategy, competitiveness and victory as indisputable goals or the contempt for weak or different people, arguing the author that the school, the family and society in general, cannot remain passive seeing this model of socialization. In the third chapter, Félix López Sánchez presents the

models of sexuality education at school and a specific proposal of the Biographical and Ethical Model, in the context of the Integral Model, clarifying the functions that the family, the school and the health professionals should have. In the fourth chapter, Paula Regina Costa Ribeiro starts with the Sexuality and School Research Group (Gese), from the Federal University of Rio Grande - FURG / Brazil, to present one of her actions, the Cultural Exhibition on Sexual and Gender Diversity, in order to analyse and discuss poetry and drawings as resistance strategies. In the fifth chapter, Jorge Gato analyses the National Study on the School Environment (ENAE), conducted in 2016/2017 in Portugal, revealing that many LGBTI young people perceive the school as an unsafe place, in which insults and other discriminatory behaviours are frequent. The author also gave a voice to the young people themselves through a qualitative analysis of their reports. In the sixth chapter, María Victoria Carrera-Fernández presents a critical analysis of Trans-Exclusive Radical Feminism and proposes the development of a transinclusive and Queer feminist educational practice as a privileged tool for questioning the sex-gender-sexual orientation categories. In the last two chapters of this part of the eBook, the authors focus their studies on sexuality and well-being in old age. Thus, in the seventh chapter, Sofia von Humboldt analyses sexual well-being from the perspective of older adults and examines the potential explanatory mechanisms of a sexual well-being overall model. In the eighth chapter, Feliciano Villar, Montserrat Celdrán, Rodrigo Serrat and Josep Fabà present the results of two studies on the attitudes and reactions of professionals working in nursing homes facing situations of a sexual nature that occur in them, and point out possible practical implications of results and courses of action to improve care in the field of sexual rights and needs of the elderly people.

The second part of the eBook, entitled “Sexuality, Health and Human Rights”, consists of three chapters. In the first chapter, Carla Bernardett Santos and Rute F. Meneses systematize the scientific literature on sexual satisfaction, in order to facilitate the design of new studies necessary for health professionals to understand and promote sexual satisfaction throughout the life cycle. In the second chapter,

Fernanda Lyrio Heinzemann, Mariana Fagundes de Almeida Rivera and Ianni Regia Scarcelli start from the concept that gender reveals power relations established historically and socially, to discuss how this concept is articulated in the public policies of the Ministry of Health in Brazil, for example in the National Policy for Comprehensive Health Care for Women and the National Policy for the Comprehensive Health of Lesbians, Gays, Bisexuals, Transsexuals and Transvestites, and what are the consequences of the absence of a conceptual debate on gender in these policies. In the third chapter, Pedro Raimundo Mathias de Miranda, Cleusa Suzana Oliveira de Araujo, Teresa Vilaça, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior and Graça Simões de Carvalho discuss the feeling of protection and / or vulnerability of high school students from two schools in Manaus, Brazil, in relation to HIV / AIDS, showing that the feeling of protection or vulnerability to HIV / AIDS depends on several factors, among them, knowledge about HIV / AIDS, but that it is not the only factor or the most important.

The third part of the eBook, entitled “Sexuality, Gender, Diversity and Inclusion” consists of five chapters. In the first chapter, Laura Canha and Alexandra Oliveira, based on previous studies that show that homosexual relations in prisons have been considered a coping mechanism to deal with the deprivations of imprisonment, talking about a situational homosexuality and reproducing heteronormativity, investigate the perceptions of inmates with loving connections about their involvement, specifically motivations, gender roles, dynamics and the meanings of relationships. In the second chapter, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes and Gisele Adriana Maciel Pereira investigate the meanings attributed by educators to the dispute expressed in the National Education Plan of Brazil 2014/2024 in removing the social markers of difference, showing that the majority of educators understand the school as a space that needs to dialogue and emphasize the promotion of equality, in the direction of overcoming inequalities. In the third chapter, Camila Rocha Cardoso, and Elenita Pinheiro de Queiroz Silva map and reflect on the production of doctoral theses, from teaching and research

institutions in Brazil, which dealt with the theme body, gender and sexuality in Early Childhood Education, and demonstrate that issues related to the body that are intertwined with gender and sexuality have been addressed in the Brazilian national scene. According to the authors, this is of paramount importance for the production of knowledge in view of the political and social context that is currently experienced in Brazil, in which increasingly heated debates emerge about conflicts and perspectives on working with this theme, with children in Basic Education. In the fourth chapter, Fabiani Caseira, Joanalira Magalhães and Paula Regina Ribeiro, based on feminist and gender studies, in their poststructuralist perspective, analyse narratives of some project coordinators approved in the National Council for Scientific and Technological Development contest (CNPq), “Girls and Youth Doing Exact Sciences, Engineering and Computing”. The authors discuss an investigation, rich in evidence, that shows that the majority of interviewees felt the need to make visible the actions carried out in the projects, encouraging discussions about gender and science, with the partnerships established and the sorority between the researchers being considered by them as important aspects for the continuity of the actions, even after the validity of the Project. In the fifth, and last chapter, Sirlene Mota Pinheiro da Silva discusses the construction of the body of Brazilian women and their place in the national identity. Her analysis of the work of Gilberto Freyre (1989), *Casa-Grande & Senzala*, shows that since the beginning of Brazilian history, the colonizer was responsible for defining the anatomical and aesthetic-bodily qualities of women, according to their criteria and sexual preferences. The author's reflections on the popular saying “White woman to marry, mulatto woman to fuck and black woman to work”, makes her mobilize again the work of Freyre who referred that the mulatto woman, the genuine mark of the Brazilian woman, voluptuous and sensual was preferred to calm the desires and pleasures of the colonizer 's body, "male and white", leaving racist and sexist representations, as well as sexuality and the female body in Brazilian historiography.

The fourth part of the eBook, entitled “Body, Eroticism and Sexuality”, consists of four chapters. In the first

chapter, Ana Cláudia Bortolozzi and Tamires Giorgetti Costa resort to a case study to discuss the need for interventions in sexuality education to minimize situations of exclusion of the “fat body”. The authors show that the “fat body” can generate emotional and social conflicts related to self-image and sexuality, since the experience of the fat body stigma goes beyond the deviation from aesthetic standards, as it influences the construction of subjectivity and makes the experience of sexuality complex. In the second chapter, Laís Landes Monteiro and Alexandra de Gouvêa Vianna discuss, from a psychoanalytic perspective, the role of pornography in the construction of desires, discourses and subjectivities. Discussing the duality between autonomy and freedom of speech versus hate speech, the authors do not intend to present a solution to what should be done with pornography, but rather to raise questions and encourage debate on violence against women and the subjective field in that it settles down. In the third chapter, Caroline Amaral Amaral, Paula Regina Costa Ribeiro, and Suzana da Conceição de Barros present an investigation about sexting in university students in southern Brazil, showing that, in their investigation, sexting is practiced as a form of seduction, however, students understand that the non-consensual sharing of their content would influence their academic performance. In the fourth chapter, Patrícia Damiana de Oliveira Pereira Soares, Adrienne Kátia Savazoni Morelato and Paulo Rennes Marçal Ribeiro analyze the short story “Under the Stars” by Júlia Lopes de Almeida published in 1903, to show that it is already a text that subverts the logic of patriarchy, dealing with the subject of female sexuality that was not usual for the literature of that historical period.

The fifth part of the eBook, called “Sexuality Education and Teacher Training” includes thirteen chapters that show different perspectives of research in sexuality education. In the first chapter, Marcia de Freitas Brys, Sonia Maria Martins de Melo and Rui Marques Vieira present an investigation carried out in three independent community radios in Portugal, showing that these radios have programs with awareness project indicators related to sexuality education, and can contribute in this way for the development of listeners' emancipation processes through the

development of their critical thinking. In the second chapter, Virginia de Souza Campos and Isabela Custódio Talora Bozzini analyze the research published in the SciELO database (2008-2018) in relation to trends, continuities and ruptures in the relationship between gender and science education, and show that university education has not yet been able to change the gender stereotypes that permeate the scientific field, revealing gaps that need to be investigated and reflected in new proposals for teacher training. In the third chapter, Raquel da Veiga Pacheco, Sonia Maria Martins de Melo and Lourival José Martins Filho analyze the contributions of academic productions, in the institutionalization and consolidation of knowledge in the area that subsidize regular formal education and the in-service training of educators, carried out in the Postgraduate Program in Education of the University of the State of Santa Catarina in the Southern Region of Brazil, showing that there is a preponderance of an emancipatory pedagogical approach to sexuality education. In the fourth chapter, Juliana Matos and Rinaldo Correr analyze the themes that are being studied in relation to sexuality education, gender issues and teacher training in two special editions of the *Ibero-American Journal of Education Studies (Sexuality, Gender and Sexuality Education in debate and 15 Years of the Sexuality Studies Nucleus: From Research Group to Postgraduate Program)*, showing that there is a predominance of studies that address the current public debate on sexuality education, namely the new challenges faced in face of the growing wave of the conservative discourse. In the fifth chapter, Lidia Andrade and Elenita Pinheiro de Queiroz identify the types of family configurations represented in a set of Science Textbooks, in the chapters entitled "Family", from the early years of Elementary Education, showing that in these books there are contents and images that convey hegemonic notions of the idea of family, which show the importance of promoting discussions both about what the Brazilian Federal Constitution affirms and about the resistance and proposals in circulation through the textbook and science teaching in the Brazilian context. In the sixth chapter, Sônia Gomes and Isabel Chagas analyze the effects of the realization of Learning Scenarios using digital technologies on the knowledge and attitudes of students in the 2nd cycle

of Basic Education about gender roles, showing that, in the sample under study, the Learning Scenarios were motivating and well received by students, promoting meaningful learning, encouraging problematization, collaborative work, reflection, creativity and the development of skills in relation to the topic and digital technologies. In the seventh chapter, Sofia Feitor, Catarina Rêgo, Vitor Silva, Daniela Gomes, José Lima, Ana Paula Cantante and Maria José Peixoto show how the health planning steps were implemented (situation diagnosis, setting priorities, setting goals, selection strategies, elaboration of programs and projects, preparation of execution, execution and evaluation), with 7th grade students, showing that it is possible to apply, in practice, the stages of health planning, outlining a project suitable to the population and their problems / health needs. In the eighth chapter, Sirlene Mota Pinheiro da Silva and Zeila Sousa de Albuquerque discuss the results of an experience obtained in the in-service training course "Gender and Sexuality at School - GSE", from the Federal University of Maranhão, in the semi-presential modality, discussing how the course provided a reflection on topics involving gender and sexuality issues. In the ninth chapter, Eugénia Aragão, António Rodrigues, Rita Araújo, Graça Pereira and Teresa Vilaça discuss the potential of a project, implemented in the subject of Citizenship and Development in the 7th grade classes of the school, which aims to develop students' skills in the area of communication and of emotions, skills that are described in the citizenship education strategy and in the profile of students who finish compulsory education. According to the authors, there was the development of global health promotion skills in most of the students involved and, more specifically, personal and social skills which are crucial to the experience of a healthy sexuality, such as respect for others and differences, assertiveness, self-esteem and commitment to health promotion. In the tenth chapter, Jéssica K. Marques, Virginia S. Campos and Isabela CT Bozzini analyze the approaches related to sexuality in the Teaching of Natural Sciences through a bibliographic survey in the *Revista de Ensino de Biologia (REnBio)* of the Brazilian Society of Biology, showing that there are Medical / Biologizing, Incipient Politics and Critical Politics approaches to sexuality,

which implies, according to the authors, the need to overcome the Medical / Biological Approach in Science and Biology Teaching and a greater commitment to Justice and Social Transformation. In the eleventh chapter, Camila Rocha Cardoso and Elenita Pinheiro de Queiroz Silva analyze the Common National Curriculum Base in the stage of Early Childhood Education (2018), an official document approved by the current Minister of Education, characterizing the creations on body, gender and sexuality in order to identify the sayings and silences on this theme in the curriculum proposal for Early Childhood Education. According to the authors, this analysis shows that the curriculum documents are part of the speeches related to the Brazilian political and social context, marked by a growing conservative and moral wave, with numerous manifestations contrary to actions focused on human rights and discussions on gender and sexuality, which constitute the main challenges and perspectives to be discussed in Basic Education and in teacher education for Early Childhood Education. In the twelfth chapter, Marília Frassetto de Araujo and Célia Regina Rossi discuss the interactions between children, as well as children and teachers, seeking to identify transgressions and submissions to gender norms and standards established by the school community, and how the processes of gender construction and deconstruction by children aged 4 to 6 years old in Piracicaba, SP – Brazil are elaborated. Finally, in the thirteenth chapter, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Tatiane da Silva Sales and Zeila Sousa de Albuquerque discuss gender and sexuality relations in the discussions of the Study Cycle of the Study and Research Group on Gender and Sexuality in Educational Practices - GESEPE of the Federal University of Maranhão and in academic productions, of which the following stand out: the Gender and Sexuality Research Project in Maranhenses Educational Practices, developed with the support of the Maranhão Foundation for Research and Technological Development - FAPEMA, and the Course of Extension Gender and Sexuality at School - GSE.

In the sixth part of the eBook, called “Current Challenges in Research on Sexuality”, five investigations are presented focusing on emerging and

little investigated areas of human sexuality. In the first chapter, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Maria Regina Momesso, Monique Delgado and Paulo Rennes Marçal Ribeiro analyse the relationship of the military regime resulting from the 1964 Coup d'État in the Literature, specifically that of erotic and sexual content that, according to the authors, was one of the forms of resistance to the regime and its policy of censorship, which in all its forms allowed the maintenance of a discourse of freedom within novels and poems. In the second chapter, Rute F. Meneses presents a systematic review of national literature on spirituality and sexuality in the elderly, showing important data on the sexuality of Portuguese elderly people and their correlates, with clear educational and clinical implications, but did not provide information on the relationship of this with spirituality. In the third chapter, Carla Bernardett Santos, Ana Carina Peixoto and Rute F. Meneses analyze the relationship between sexual satisfaction and personality traits, and whether personality traits predict sexual satisfaction, in a sample of higher education students. The authors show that personality traits are correlated and predicted the dimensions of sexual satisfaction, with significant correlations between Neuroticism (negative) and Extroversion (positive) and the Centering on the Self and Total Sexual Satisfaction, standing out that Extroversion was the best predictor. In the fourth chapter, Ana Carina Peixoto, Carla Bernardett Santos and Rute F. Meneses check if there is a relationship between the dimensions of personality and the search for sexual sensations, in a sample of students from three higher education institutions in Northern Portugal. They found that there were statistically significant correlations between personality dimensions and the global score on the Sexual Sensation-Seeking Scale, as well as with eight of the items on the scale. The authors state that the results suggest the relevance of studying the relationship between personality and the search for sexual sensations, as a contribution to sexual education in this population. In the fifth chapter, Luis Felipe Hatje, Paula Regina Costa Ribeiro and Joanalira Corpes Magalhães analyze legal documents about the entry of trans people in the Armed Forces of Brazil, showing that the documents observed enable the entry and remain of subjects in the Armed Forces and

recommends that institutions establish functions compatible with the gender of which these subjects identify themselves, as well as recommend that the Armed Forces implement programs to combat discrimination based on gender.

This eBook ends, in the seventh part, with a set of six "Reports of Practices in Sexuality Education" that show a true integration between the theory in sexuality education and sexuality and the practices of sexuality education carried out in contexts from pre-school education to University education. In the first chapter, Judite Zamith-Cruz and Ana Filipa Gomes present an account of practices carried out in the 1st year of an Education Course, in the context of the "Introduction to Educational Psychology" course, in the "relationship" topic. In this topic, the authors applied a pedagogical approach based on the exchange of arguments, with the method of permanent comparison between types of love. Throughout the description of the learning process, the authors show how successful the practices were. In the second chapter, Isabel Oliveira Florindo presents the perceptions related to the sexuality education of people with disabilities by a psychologist from a non-profit organization, which currently offers specialized care to people with physical, intellectual or multiple disabilities, through the Educational and Therapeutic areas. The description presents a sequence of very rich sexuality education projects, centred both on children, adolescents and adults with disabilities, and on professionals (teachers, assistants, physiotherapists, speech therapists and occupational therapists) and family members to promote intentional sexuality education in people's daily lives with disabilities. In the third chapter, Ana Cunha describes and analyses the class projects of a Group of Schools in the north of Portugal, in which students debate the themes / problems that most concern them regarding their physical, social and mental well-being, guided by teachers from each class council. At the end of the project, students produce a short video per class with the final summary of the project carried out throughout each school year, to be disseminated during the Youth Seminar, on an annual basis. The author stresses that both the development of the project and the final video produced are co-created by the students of each class,

with adults from the school and the community that students consider relevant to help to solve the problem related to health promotion. In her view, this co-creation process leads to a greater openness of students to expose problems and seek support at school for the respective resolution. In the fourth chapter, Judite Zamith-Cruz and Ana Filipa Gomes critically analyse a pedagogical approach used in a module of the subject Adult Psychology of the Master of Education Course, in the area of specialization of Adult Education and Community Intervention, at the University of Minho. In this module, the pedagogical strategy breaks down, emotionally and cognitively, "negative affect", by asking questions about the way people feel, think and act and answering those questions using scientific knowledge, based on the creation of a "scientific community". According to the authors, the main value of this pedagogical practice is that students understand their practices and the events they are faced with. This book closes with a golden key, giving voice to two inspiring reports of practice developed at the Portuguese Instituto de Apoio à Criança (Institute of Child Support). In the fifth chapter, Vera Abecasis, Ana Lourenço, Anabela Reis, Inês Agostinho and Melanie Tavares describe the project "A Discovery of Being...", which emerged shortly before sexuality education became mandatory in Portuguese schools, with the intention of filling gaps in the training of education professionals and to become a reference in supporting these professionals to promote an integrated approach to sexuality in the classroom. The authors also describe a project of three sessions with each class, starting from a first one whose methodology serves as a needs assessment, which is designed for all teaching cycles (1st cycle of basic education to secondary education). Most of the students and adults involved evaluated this project very positively. In the sixth and final chapter, Ana Lourenço, Anabela Reis, Vera Abecasis, Inês Agostinho and Melanie Tavares describe the work of the Instituto de Apoio à Criança (the Child Support Institute) in the creation of "Mirror, I...", an online page where news, texts, videos and national interviews among other content related to gender in childhood, to provide a formative and informative response not only to LGBTQ + children, but also to those around them (families, teachers and other professionals). The

authors also described the project “Leave the toys alone, they are not for girls or boys!” which was born in 2016 and was implemented with children from kindergarten and 1st cycle of basic education, families and professionals from the districts of Lisbon, Beja and Guarda in Portugal.

References

- Cole, E.R. (2009). Intersectionality and Research in Psychology. *American Psychologist*, 64(3), 170-80.
- Collins P.H. (1998). The tie that binds: race, gender and U.S. violence. *Ethn. Racial Stud.* 21, 918–38
- Collins P.H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge
- Collins P.H. (2007). Pushing the boundaries or business as usual? Race, class, and gender studies and sociological inquiry. In C Calhoun (Ed.), *Sociology in America: A History* (pp. 572–604). Chicago: Univ. Chicago Press
- Collins P.H. (2010). The new politics of community. *Am. Sociol. Rev.* 75, 7–30.
- Collins PH. (2012). *On Intellectual Activism*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- Collins, P.H. (1991). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nova Iorque: Routledge.
- Collins, P.H. (2015). Intersectionality’s Definitional Dilemmas. *Annu. Rev. Sociol.*, 41, 1–20.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Ferber, A. (2009). Keeping Sex in Bounds: Sexuality and the (De)Construction of Race and Gender. In A. L. Ferber, K. Holcomb, & T. Wentling (Eds.), *Sex, Gender, and Sexuality. The New Basics* (pp. 136-142). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Holley, L.C., Mendoza, N.S., Del-Colle, M.M., & Marquita Lynette Bernard, M. L. (2016). Heterosexism, racism, and mental illness discrimination: Experiences of people with mental health conditions and their families, *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 28(2), 93-116, DOI: 10.1080/10538720.2016.1155520
- Puar, J. K. (2012). “‘I would rather be a cyborg than a goddess’: Becoming-Intersectional in Assemblage Theory.” *PhiloSOPHIA*, 2(1): 49-66.
- Zinn, M. B., & Dill, B. T. (1996). Theorizing difference from multiracial feminism. *Feminist Studies*, 22, 321–331.

Teresa Vilaça

CieC- Research Centre on Child Studies, Institute of Education, University of Minho, Portugal
E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt

Prefácio

Este eBook reúne os melhores artigos apresentados no “5º Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual (5º CISES): Interação, Interdependência e Interseccionalidade”, e, por essa razão, estão escritos em inglês, português ou espanhol. A finalidade que unifica a seleção destes artigos, submetidos a uma revisão cega por pares, é o estudo da sexualidade como tema interdisciplinar que se desdobra em várias áreas de investigação e intervenção, entre elas a educação sexual.

O tema deste eBook reflete uma das principais controvérsias atuais na sexualidade e educação sexual, ao assumir como preocupação central (re)pensar as formas de conceitualizar, trabalhar e investigar as implicações da interação, interdependência e interseccionalidade nas relações sociais nesta área.

Kimberlé Crenshaw (1991) fez emergir o conceito de interseccionalidade como uma estrutura teórica para conceitualizar um modo de análise integral para os estudos de mulheres, gênero e sexualidade, ao considerar que os aspetos das identidades sociais e políticas de uma pessoa, como a sexualidade, sexo, gênero, raça/ etnia, idade, classe social, religião, aparência física, entre outros, são estruturas intersectoriais mutuamente constitutivas. As pessoas experimentam esses múltiplos aspetos da identidade simultaneamente e os significados dos diferentes aspetos da identidade são moldados uns pelos outros, combinando-se para criar diferentes modos de discriminação e privilégio (Cole, 2009; Puar, 2012). Essas identidades sobrepostas tanto podem ser empoderadoras quanto opressoras (Ferber, 2009; Holley, Mendoza, Del-Colle, & Bernard, 2016; Zinn, & Dill, 1996). Collins (1991, 2015) desenvolveu uma forte estrutura interseccional por meio da sua discussão sobre raça, gênero e sexualidade, na sua análise histórica das representações da sexualidade negra nos Estados Unidos. A investigadora mostra, por exemplo, como a cultura americana branca contemporânea erotiza homens negros e mulheres negras, explicando que na raiz histórica desta

conceção encontra-se a frequentemente forçada reprodução sexual entre escravos para o benefício financeiro dos proprietários de plantações, apesar desses proprietários reformularem essa coerção e estupro como evidência da sexualidade “natural” e incontrolável do povo do continente africano. Collins (1998, 2000, 2007, 2010, 2012, 2015) é uma investigadora de relevo na discussão da definição da interseccionalidade e dos dilemas que se colocam a esta discussão.

Assim, uma análise interseccional exige uma maneira particular de pensar a identidade, isto é, é impossível continuar a analisar a identidade como determinada por um único marcador social, por exemplo, gênero, ou por um modelo aditivo de identidades. A interseccionalidade refere-se, como já explicitado, à natureza mutuamente coconstitutiva de múltiplos aspetos da identidade. Este é o desafio colocado aos/ às leitores/as deste eBook, intitulado “Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Sexualidade e Educação Sexual: (In)visibilidades e Desafios em Investigação e Prática”, quando estiverem a ler e a refletir criticamente sobre as investigações e práticas nele incluídas.

A primeira parte deste eBook, designada “Interação, Interdependência e Interseccionalidade em Educação Sexual” inclui oito capítulos. No primeiro capítulo, Sarah Riley argumenta que “o pós-feminismo oferece a qualquer jovem que esteja preparada para trabalhar por ele, a atraente possibilidade de ser sexy, forte, confiante, empreendedora e desejável, o que está associado a ideais neoliberais de cidadania e a valores feministas e culturais mais amplos de igualdade de gênero” (p.4). Na última parte do capítulo, revendo investigações em educação, examina como as mulheres jovens se compreendem a si mesmas e à sua sexualidade neste cenário pós-feminista, que a autora assume como complexo e frequentemente contraditório. No segundo capítulo, Enrique Javier Díez Gutiérrez argumenta que os videojogos estão a exercer uma influência poderosa na modelação do imaginário coletivo das gerações futuras, e mostra que uma boa parte destes videojogos tendem a promover a violência como estratégia de enfrentamento dos conflitos, a competitividade e a

vitória como metas incontestáveis ou o desprezo por pessoas fracas ou diferentes, argumentando o autor que a escola, a família e a sociedade em geral, não podem permanecer passivas perante este modelo de socialização. No terceiro capítulo, Félix López Sánchez apresenta os modelos de educação sexual na escola e uma proposta específica do Modelo Biográfico e Ético, no contexto do Modelo Integral, clarificando as funções que devem ter a família, a escola e os profissionais de saúde. No quarto capítulo, Paula Regina Costa Ribeiro parte da atuação do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/Brasil, para apresentar uma das suas ações, a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, com o objetivo de analisar e discutir as poesias e desenhos como estratégias de resistência. No quinto capítulo, Jorge Gato analisa o Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar (ENAE), conduzido em 2016/2017 em Portugal, revelando que muitos/as jovens LGBTI percebem a escola como um local inseguro, no qual os insultos e outros comportamentos discriminatórios são frequentes. O autor também deu voz aos/às próprios/as jovens através de uma análise qualitativa dos seus relatos. No sexto capítulo, María Victoria Carrera-Fernández apresenta uma análise crítica do Feminismo Radical Trans-Exclusivo e propõe o desenvolvimento de uma prática educativa feminista transinclusiva e Queer como ferramenta privilegiada de questionamento das categorias sexo-gênero-orientação sexual. Os dois últimos capítulos, desta parte do eBook, são focados na sexualidade e bem-estar na velhice. Assim, no sétimo capítulo, Sofia von Humboldt analisa o bem-estar sexual na perspectiva dos/as adultos/as mais velhos/as e examina os mecanismos explicativos potenciais de um modelo geral de bem-estar sexual. No oitavo capítulo, Feliciano Villar, Montserrat Celdrán, Rodrigo Serrat e Josep Fabà apresentam os resultados de dois estudos sobre as atitudes e reações dos/as profissionais que atuam em lares de idosos frente às situações de natureza sexual que neles ocorrem, e apontam possíveis implicações práticas dos resultados e cursos de ação para melhorar a atenção no campo dos direitos e necessidades sexuais dos/as idosos/as.

A segunda parte do eBook, intitulada “Sexualidade, Saúde e Direitos Humanos”, é constituída por três capítulos. No primeiro capítulo, Carla Bernardett Santos e Rute F. Meneses sistematizam a literatura científica sobre satisfação sexual, de modo a facilitar o delineamento de novos estudos necessários para que os/as profissionais de saúde possam compreender e promover a satisfação sexual ao longo do ciclo vital. No segundo capítulo, Fernanda Lyrio Heinzemann, Mariana Fagundes de Almeida Rivera e Ianni Regia Scarcelli partem do conceito de que o gênero revela relações de poder estabelecidas historicamente e socialmente, para discutirem como é que esse conceito está articulado nas políticas públicas do Ministério da Saúde no Brasil, por exemplo na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher e da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, e quais são as consequências da ausência de um debate conceitual sobre gênero nestas políticas. No terceiro capítulo, Pedro Raimundo Mathias de Miranda, Cleusa Suzana Oliveira de Araujo, Teresa Vilaça, Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior e Graça Simões de Carvalho discutem o sentimento de proteção e/ou vulnerabilidade de estudantes do ensino médio de duas escolas de Manaus em relação ao HIV/AIDS, mostrando que o sentimento de proteção ou vulnerabilidade ao HIV/AIDS depende de vários fatores, dentre esses, o conhecimento em relação ao HIV/AIDS, mas que não é o único e nem o mais importante.

A terceira parte do eBook, designada “Sexualidade, Gênero, Diversidade e Inclusão” é constituída por cinco capítulos. No primeiro capítulo, Laura Canha e Alexandra Oliveira fundamentadas em estudos prévios que mostram que as relações homossexuais nas prisões têm sido consideradas um mecanismo de coping para lidar com as privações da reclusão, falando-se de uma homossexualidade situacional e reprodutora da heteronormatividade, investigam as percepções de reclusas com ligações amorosas sobre o seu envolvimento, especificamente as motivações, os papéis de gênero, as dinâmicas e os significados das relações. No segundo capítulo, Patrícia de Oliveira

e Silva Pereira Mendes e Gisele Adriana Maciel Pereira investigam os significados atribuídos por educadores/as para a disputa expressa no Plano Nacional de Educação do Brasil 2014/2024 na retirada dos marcadores sociais da diferença, mostrando que a maioria dos/as educadores/as compreende a escola como um espaço que precisa dialogar e enfatizar a promoção da igualdade, na direção da superação das desigualdades. No terceiro capítulo, Camila Rocha Cardoso, e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva mapeam e refletem sobre as produções de teses de doutoramento, de instituições de ensino e investigação do Brasil, que tratam da temática corpo, género e sexualidade na Educação Infantil, e demonstram que as questões relativas ao corpo que se entrelaçam com género e sexualidade têm sido contempladas no cenário nacional brasileiro. Segundo as autoras, isto é de suma importância para a produção de conhecimento diante do contexto político e social que se vive atualmente no Brasil, em que emergem debates cada vez mais acirrados sobre os conflitos e perspectivas do trabalho dessa temática com crianças na Educação Básica. No quarto capítulo, Fabiani Caseira, Joanalira Magalhães e Paula Regina Ribeiro, baseadas nos estudos feministas e de género, na sua vertente pós estruturalista, analisam narrativas de algumas/alguns coordenadoras/es de projetos aprovados no concurso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação”. As autoras apresentam-nos uma investigação rica em evidências que mostram que as/os entrevistadas/os sentiam a necessidade de visibilizar as ações realizadas nos projetos fomentando as discussões sobre género e ciência, sendo as parcerias realizadas e a sororidade entre as/os pesquisadoras/es, para a maioria das entrevistadas, aspetos importantes para a continuidade das ações, mesmo após a vigência do Projeto. No quinto, e último capítulo, Sirlene Mota Pinheiro da Silva discute a construção do corpo da mulher brasileira e o seu lugar na identidade nacional. A sua análise da obra de Gilberto Freyre (1989), *Casa-Grande & Senzala*, mostra que desde o início da história do Brasil o colonizador foi o responsável por definir as qualidades anatómicas e estético-corporais das mulheres, segundo os seus critérios e

preferenciais sexuais. As reflexões das autoras sobre o ditado popular “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”, fazem-na mobilizar novamente a obra de Freyre que referia que a mulata, marca genuína da mulher brasileira, voluptuosa e sensual, era a preferida para acalmar os desejos e os prazeres do corpo do colonizador, “macho e branco”, deixando representações racistas, sexistas, bem como da sexualidade e do corpo feminino na historiografia brasileira.

A quarta parte do eBook, intitulada “Corpo, Erotismo e Sexualidade”, é constituída por quatro capítulos. No primeiro capítulo, Ana Cláudia Bortolozzi e Tamires Giorgetti Costa recorrem ao estudo de caso para discutirem a necessidade de intervenções em educação sexual para minimizar as situações de exclusão do “corpo gordo”. As autoras mostram que o “corpo gordo” pode gerar conflitos de ordem emocional e social relacionados com a autoimagem e a sexualidade, uma vez que a vivência do estigma do corpo gordo vai além do desvio dos padrões de estética, pois influencia a construção da subjetividade e torna complexa a experiência da sexualidade. No segundo capítulo, Laís Landes Monteiro e Alexandra de Gouvêa Vianna discutem, a partir de uma perspectiva psicanalítica, o papel da pornografia na construção de desejos, discursos e subjetividades. Discutindo a dualidade entre autonomia e liberdade de expressão versus discurso de ódio, as autoras não pretendem apresentar uma solução para o que deve ser feito com a pornografia, mas sim suscitar questões e fomentar o debate sobre a violência contra a mulher e o campo subjetivo em que ela se estabelece. No terceiro capítulo, Caroline Amaral, Paula Regina Costa Ribeiro e Suzana da Conceição de Barros apresentam uma investigação sobre sexting em estudantes universitários no sul do Brasil, mostrando que, na sua investigação, o sexting é praticado como forma de sedução, porém, os estudantes compreendem que o compartilhamento não consensual de seus conteúdos influenciaria no seu desempenho académico. No quarto capítulo, Patrícia Damiana de Oliveira Pereira Soares, Adrienne Kátia Savazoni Morelato e Paulo Rennes Marçal Ribeiro analisam o conto “Sob as Estrelas” de Júlia Lopes de Almeida publicado em 1903, para mostrar

que já é um texto que subverte a lógica do patriarcado, tratando do tema a sexualidade feminina que não era usual para a literatura da época.

A quinta parte do eBook, designada “Educação Sexual e Formação de Professores” inclui treze capítulos que mostram diferentes perspectivas de investigação em educação sexual. No primeiro capítulo, Marcia de Freitas Brys, Sonia Maria Martins de Melo e Rui Marques Vieira apresentam uma investigação realizada em três rádios independentes comunitários em Portugal, mostrando que esses rádios possuem programas com indicadores de projetos de sensibilização relacionados com a educação sexual, podendo contribuir dessa maneira para o desenvolvimento de processos de emancipação dos/as ouvintes através do desenvolvimento do seu pensamento crítico. No segundo capítulo, Virginia de Souza Campos e Isabela Custódio Talora Bozzini analisam as pesquisas publicadas na base SciELO (2008-2018) em relação às tendências, continuidades e rupturas da relação entre gênero e educação em ciências e mostram que a formação universitária ainda não foi capaz de alterar os estereótipos de gênero que permeiam o campo científico, revelando lacunas que precisam ser investigadas e refletidas em novas propostas de formação docente. No terceiro capítulo, Raquel Da Veiga Pacheco, Sonia Maria Martins De Melo e Lourival José Martins Filho analisam as contribuições de produções acadêmicas, na institucionalização e na consolidação de conhecimentos na área que subsidiem a educação formal regular e a formação contínua de educadores e educadoras, realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina na Região Sul do Brasil, mostrando que há uma preponderância de uma abordagem pedagógica emancipatória de educação sexual. No quarto capítulo, Juliana Matos e Rinaldo Correr analisam as temáticas que estão a ser estudadas em relação à educação sexual, questões de gênero e formação de professores/as em duas edições especiais da Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (Sexualidade, Gênero e Educação Sexual em Debate e 15 Anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação), mostrando que há predominância de

estudos que abordam o debate público atual sobre a educação sexual, nomeadamente os novos desafios enfrentados perante a onda crescente do discurso conservador. No quinto capítulo, Lidia Andrade e Elenita Pinheiro de Queiroz identificam os tipos de configurações de família representados num conjunto de Livros Didáticos de Ciências, nos capítulos intitulados “Família”, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mostrando que nos livros há conteúdos e imagens que veiculam noções hegemônicas da ideia de família, o que mostra a importância das discussões acerca do que afirma a Constituição Federal brasileira e das resistências e propostas em circulação por meio do livro didático e do ensino de Ciências no contexto brasileiro. No sexto capítulo, Sônia Gomes e Isabel Chagas analisam os efeitos da concretização de Cenários de Aprendizagem com recurso às tecnologias digitais nos conhecimentos e atitudes dos alunos do 2ºCEB acerca dos papéis de gênero, mostrando que na amostra em estudo os Cenários de Aprendizagem foram motivadores e bem recebidos pelos/as alunos/as, promovendo aprendizagens significativas, encorajando a problematização, trabalho colaborativo, reflexão, criatividade e o desenvolvimento de competências em relação ao tema e às tecnologias digitais. No sétimo capítulo, Sofia Feitor, Catarina Rêgo, Vitor Silva, Daniela Gomes, José Lima, Ana Paula Cantante e Maria José Peixoto mostram como foram implementadas as etapas do planeamento em saúde (diagnóstico de situação, definição de prioridades, fixação de objetivos, seleção de estratégias, elaboração de programas e projetos, preparação da execução, execução e avaliação), com estudantes do 7º ano, mostrando que é possível aplicar, na prática, as etapas do planeamento em saúde, delineando um projeto adequado à população e aos seus problemas/necessidades de saúde. No oitavo capítulo, Sirlene Mota Pinheiro da Silva e Zeila Sousa de Albuquerque discutem os resultados de uma experiência obtida no curso de formação contínua “Gênero e Sexualidade na Escola – GSE”, da Universidade Federal do Maranhão, na modalidade semipresencial, discutindo a forma como o curso proporcionou uma reflexão sobre temas envolvendo as questões sobre gênero e sexualidade. No nono capítulo, Eugénia Aragão, António Rodrigues, Rita

Araújo, Graça Pereira e Teresa Vilaça discutem as potencialidades de um projeto, implementado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento nas turmas do 7º ano da escola, que visa desenvolver nos alunos competências na área da comunicação e das emoções, competências que estão descritas na estratégia de educação para a cidadania e no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, observando que houve o desenvolvimento de competências de promoção da saúde global na maior parte dos alunos envolvidos e, mais especificamente, de competências pessoais e sociais cruciais para a vivência de uma sexualidade saudável, como o respeito pelo outro e pelas diferenças, assertividade, autoestima e comprometimento com a promoção da saúde. No décimo capítulo, Jéssica K. Marques, Virginia S. Campos e Isabela C. T. Bozzini analisam as abordagens relacionadas com a sexualidade no Ensino de Ciências da Natureza através de um levantamento bibliográfico na Revista de Ensino de Biologia (REnBio) da Sociedade Brasileira de Biologia, mostrando que existiam abordagens de sexualidade Médica/Biologizante; Política Incipiente e Política Crítica, o que implica, segundo as autoras, a necessidade da superação da Abordagem Médica/Biologizante no Ensino de Ciências e Biologia e um maior comprometimento com a Justiça e a Transformação Sociais. No décimo primeiro capítulo, Camila Rocha Cardoso e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva analisaram a Base Nacional Curricular Comum na etapa da Educação Infantil (2018), documento oficial aprovado pelo atual Ministro da Educação, caracterizando as criações sobre corpo, gênero e sexualidade a fim de identificar os dizeres e silenciamentos sobre essa temática na proposta curricular para a Educação Infantil. Segundo as autoras, esta análise evidenciou que os documentos curriculares são parte dos discursos ligados ao contexto político e social brasileiro, marcado por uma crescente onda conservadora e moral, com inúmeras manifestações contrárias às ações voltadas para os direitos humanos e para as discussões sobre gênero e sexualidade, que se constituem como os principais desafios e perspectivas a serem discutidos na Educação Básica e na formação docente para a Educação Infantil. No décimo segundo capítulo, Marília Frassetto de Araujo e Célia Regina Rossi

problematizam as interações entre as crianças, assim como, crianças e professores/as, visando identificar as transgressões e submissões às normas e padrões de gênero estabelecidos pela comunidade escolar e como são elaborados os processos de construções e desconstruções de gênero em crianças de 4 a 6 anos de Piracicaba, SP - Brasil. Para terminar, no décimo terceiro capítulo, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Tatiane da Silva Sales e Zeila Sousa de Albuquerque problematizam as relações de gênero e sexualidade nas discussões do Ciclo de Estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE da Universidade Federal do Maranhão e em produções acadêmicas, das quais se destacam: as ações Projeto de Pesquisa Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses, desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA e do Curso de Extensão Gênero e Sexualidade na Escola – GSE.

Na sexta parte do eBook, designada por “Desafios Atuais em Investigação em Sexualidade”, apresentam-se cinco investigações centradas em áreas emergentes e pouco investigadas da sexualidade humana. No primeiro capítulo, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Maria Regina Momesso, Monique Delgado e Paulo Rennes Marçal Ribeiro analisam a relação do regime militar resultante do Golpe de Estado de 1964 na Literatura, especificamente a de conteúdo erótico e sexual que, de acordo com os autores/as, era uma das formas de resistência ao regime e sua política de censura, que em todas as suas formas permitia a manutenção de um discurso de liberdade dentro de romances e poemas. No segundo capítulo, Rute F. Meneses apresenta uma revisão sistemática de literatura nacional sobre espiritualidade e sexualidade nos idosos, mostrando dados importantes sobre a sexualidade de idosos Portugueses e seus correlatos, com claras implicações educacionais e clínicas, mas não facultou informações sobre a relação desta com a espiritualidade. No terceiro capítulo, Carla Bernardett Santos, Ana Carina Peixoto e Rute F. Meneses analisam a relação entre satisfação sexual e traços de personalidade, e se os traços de personalidade predizem a satisfação sexual, numa amostra de

estudantes do ensino superior. As autoras mostram que os traços de personalidade correlacionaram-se e predisseram as dimensões da satisfação sexual, verificando-se correlações significativas entre o Neuroticismo (negativa) e a Extroversão (positiva) e a Centração no Eu e a Satisfação Sexual Total, salientando-se que a Extroversão foi o melhor preditor. No quarto capítulo, Ana Carina Peixoto, Carla Bernardett Santos e Rute F. Meneses verificam se existe relação entre as dimensões da personalidade e a busca de sensações sexuais, numa amostra de estudantes de três instituições do ensino superior do Norte de Portugal. Verificaram que existiam correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da personalidade e o score global da Escala de Busca de Sensações Sexuais, bem como com oito dos itens da escala. As autoras referem que os resultados sugerem a pertinência do estudo da relação entre personalidade e busca de sensações sexuais, como contributo para a educação sexual nesta população. No quinto capítulo, Luis Felipe Hatje, Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães analisam documentos legais acerca do ingresso de pessoas trans nas Forças Armadas do Brasil, mostrando que os documentos observados possibilitam o ingresso e a permanência de sujeitos trans nas Forças Armadas e recomenda que as instituições estabeleçam funções compatíveis com o género do qual esses sujeitos se identificam, bem como recomendam que as forças armadas implementem programas de combate à discriminação por causa do género.

Este eBook termina, na sétima parte, com um conjunto de seis “Relatos de Práticas em Educação Sexual” que mostram uma verdadeira integração entre a teoria em educação sexual e sexualidade e as práticas de educação sexual realizadas em contextos desde a educação pré-escolar ao ensino universitário. No primeiro capítulo, Judite Zamith-Cruz e Ana Filipa Gomes apresentam um relato de práticas realizadas no 1º ano de um Curso de Educação, no contexto da unidade curricular de “Introdução à Psicologia da Educação”, no tópico “relacionamento”. Neste tópico, as autoras aplicaram uma abordagem pedagógica assente na troca de argumentos, com o método de comparação permanente entre tipos de amor. Ao

longo da descrição do processo de aprendizagem, as autoras vão mostrando até que ponto as práticas foram bem-sucedidas. No segundo capítulo, Isabel Oliveira Florindo apresenta as percepções relativas à educação sexual de pessoas com deficiência de uma psicóloga de uma organização sem fins lucrativos, que atualmente oferece atendimento especializado a pessoas com deficiência física, intelectual ou múltipla, através das áreas Educacional e Terapêutica. A descrição apresenta uma sequência de projetos de educação sexual muito ricos, centrados quer em crianças, adolescentes e adultos/as com deficiência, quer em profissionais (professoras/es, auxiliares, fisioterapeutas, fonoaudiólogas/os e terapeutas ocupacionais) e familiares para promover educação sexual intencional no cotidiano das pessoas com deficiência. No terceiro capítulo, Ana Cunha descreve e analisa os projetos de turma de um Agrupamento de Escolas no norte de Portugal, em que os/as alunos/as debatem os temas/ problemas que mais os inquietam relativos ao seu bem-estar físico, social e mental, orientados pelos/as professores/as de cada conselho de turma, e produzem um pequeno vídeo por turma com a súmula final do projeto realizado ao longo de cada ano letivo, para divulgar durante o Seminário Juvenil, aberto à comunidade local, com periodicidade anual. A autora realça que quer o desenvolvimento do projeto quer o vídeo final produzido são cocriados pelos alunos de cada turma, com adultos da escola e da comunidade, que eles consideram relevantes para ajudar a resolver o problema relacionado com a promoção da saúde que decidiram ajudar a resolver. Na sua perspetiva, este processo de cocriação leva a uma maior abertura dos alunos para exporem problemas e procurarem apoio, na escola, para a respetiva resolução. No quarto capítulo, Judite Zamith-Cruz e Ana Filipa Gomes analisam criticamente uma abordagem pedagógica que utilizam num módulo da Unidade Curricular de Psicologia do Adulto, do Mestrado de Educação, da área de especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho, em que se decompõe, emocional e cognitivamente, “o afeto negativo”, através da colocação de questões sobre o modo como as pessoas sentem, pensam e agem, e responde-se a essas questões usando o conhecimento científico, com base na criação de uma “comunidade científica”.

De acordo com as autoras, o principal valor desta prática pedagógica é que os estudantes compreendem as suas práticas e os acontecimentos com os quais se veem confrontados. Este eBook termina com chave de ouro, dando voz a dois inspiradores relatos de prática desenvolvidos no Instituto de Apoio à Criança Português. No quinto capítulo, Vera Abecasis, Ana Lourenço, Anabela Reis, Inês Agostinho e Melanie Tavares descrevem o projeto a “A Descoberta do Ser...”, que surgiu pouco antes da educação sexual se tornar obrigatória nas escolas portuguesas, com a intenção de colmatar lacunas na formação de profissionais de educação e se constituir como referência no apoio a estes profissionais para promoverem uma abordagem integrada da sexualidade em contexto de sala de aula. As autoras também descrevem um projeto de três sessões com cada turma, partindo de uma primeira cuja metodologia serve de avaliação de necessidades, que está pensado para todos os ciclos de ensino (1º ciclo ao secundário). A maior parte dos alunos e adultos envolvidos avaliou muito positivamente este projeto. No sexto e último capítulo, Ana Lourenço, Anabela Reis, Vera Abecasis, Inês Agostinho e Melanie Tavares descrevem a ação do Instituto de Apoio à Criança na criação de “Espelho Eu”, uma página online onde são publicadas notícias, textos, vídeos, entrevistas nacionais e internacionais entre outros conteúdos relacionados com o género na infância, para dar uma resposta formativa e informativa não só às crianças LGBTQ+, mas também a quem as rodeia (famílias, professores/as e outros/as profissionais). As autoras ainda descreveram o projeto “Deixem os brinquedos em paz, não são de rapariga nem de rapaz!” que nasceu em 2016 e foi implementado com de crianças Jardim de Infância e 1º ciclo, famílias e profissionais dos distritos de Lisboa, Beja e Guarda.

Referências

- Cole, E.R. (2009). Intersectionality and Research in Psychology. *American Psychologist*, 64(3), 170-80.
- Collins P.H. (1998). The tie that binds: race, gender and U.S. violence. *Ethn. Racial Stud.* 21, 918–38
- Collins P.H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge
- Collins P.H. (2007). Pushing the boundaries or business as usual? Race, class, and gender studies and sociological inquiry. In C Calhoun (Ed.), *Sociology in America: A History* (pp. 572–604). Chicago: Univ. Chicago Press
- Collins P.H. (2010). The new politics of community. *Am. Sociol. Rev.* 75, 7–30.
- Collins PH. (2012). *On Intellectual Activism*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- Collins, P.H. (1991). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nova Iorque: Routledge.
- Collins, P.H. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annu. Rev. Sociol.*, 41, 1–20.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Ferber, A. (2009). Keeping Sex in Bounds: Sexuality and the (De)Construction of Race and Gender. In A. L. Ferber, K. Holcomb, & T. Wentling (Eds.), *Sex, Gender, and Sexuality. The New Basics* (pp. 136-142). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Holley, L.C., Mendoza, N.S., Del-Colle, M.M., & Marquita Lynette Bernard, M. L. (2016). Heterosexism, racism, and mental illness discrimination: Experiences of people with mental health conditions and their families, *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 28(2), 93-116, DOI: 10.1080/10538720.2016.1155520
- Puar, J. K. (2012). “I would rather be a cyborg than a goddess’: Becoming-Intersectional in Assemblage Theory.” *PhiloSOPHIA*, 2(1): 49-66.
- Zinn, M. B., & Dill, B. T. (1996). Theorizing difference from multiracial feminism. *Feminist Studies*, 22, 321–331.

Teresa Vilaça

Ciec- Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt



Parte 1
Interação,
Interdependência e
Interseccionalidade em
Educação Sexual



‘Neoliberalism for girls’: The implications of postfeminism for understanding young women’s sense of sexuality and self

Sarah Riley

Abstract

Postfeminism offers to any young woman who is prepared to work for it, the enticing possibility of being sexy, strong, confident, entrepreneurial and desirable. This heady mix is coupled with neoliberal ideals of citizenship and with feminist and wider cultural values of gender equality. Through this, postfeminism offers a route for young women to understand themselves – and be recognised by others – as a valued person. But critical scholars suggest that this hope is more of a cruel optimism, whereby young women are bound to insidious forms of sexual objectification and control, which are masked through the language of freedom and empowerment. Such scholars also point to the significant resources of effort, time, money and skills needed to perform postfeminist sexualities; the anxieties created by expectations of ‘normal’ perfection; and the hidden privileging of those who are white, middle class, slim or otherwise conventionally attractive. Reviewing this research, with special attention to that undertaken by researchers in education, I examine how young women make sense of themselves and their sexuality in this complex and often contradictory postfeminist landscape. I also discuss recent developments including calls for ‘confidence’ and to ‘love your body’, that recognise the toxicity of ideals of femininity while also intensifying expectations to work on the self and body. Seeking to develop a nuanced analysis of the way that power works through psychology, I consider the implications and future directions education research.

Keywords: neoliberalism, young women, postfeminism, sense of sexuality and self.

◆

1. Introduction

There are various meanings for the term postfeminism. In this article, I draw from the seminal work of Rosalind Gill (e.g. 2007) and Angela McRobbie (e.g. 2009), and subsequent developments of their ideas, brought together under the term ‘postfeminist sensibility’. Postfeminist sensibility describes a contemporary and pervasive set of ideas of ideal femininity (particularly young women’s femininity) that tie together, in complex and sometimes contradictory ways, 1) feminist valuing of women’s psychological, sexual and economic empowerment; 2) neoliberal constructs of consumerism, individualism, and personal transformation; and 3) notions of

traditional gender roles and biological essentialism (for overviews see Gill, 2017; Riley et al., 2017). Within this sense-making the physical and psychological work women do to meet cultural ideals of femininity is framed as empowering, pleasurable and driven by individual choice rather than male coercion or cultural prescription. This involves a positive reframing of practices criticised by second-wave feminists¹. One such practice is the sexual objectification of women.

A key trope of postfeminism as it emerged in the 1990s, was a rebranding of sexual objectifying practices as representing women enjoying their sexuality and having sexual agency, and thus a form of empowerment. Through this rebranding, postfeminist-informed media offered a new sexual subjectivity² to

¹ I use the phrase ‘second wave feminism’ for convenience, while recognizing problems with this wave metaphor since it suggests inaccurate levels of coherence

and is intrinsically Anglophone.

² I use this term to reflect the poststructuralist-influenced analysis of postfeminism, but for readers

young women, as desiring sexual subjects who could be celebrated for being sexy, sassy and 'up for it'. These new sexual subjectivities were linked to an increasingly hyper sexual media culture that seeded various moral panics regarding the sexualisation of girls and young women, but which offered new ideas to young women about who they could be and how they could understand their sexuality.

Today, postfeminism has moved out of a media address and into everyday sense making, described variously as a 'hegemonic ideology' or 'all pervasive discourse'. Through postfeminism, many young women across an increasingly globalised world, make sense of themselves. In this article, I take the opportunity to reflect on the emergence of postfeminism and its impact on how young women make sense of their sexuality. To do this, I describe the work of Rosalind Gill and Angela McRobbie in their analysis of postfeminism, particularly as it circulates in media, as well as the work of Adrienne Evans and myself in exploring the sense making of young women 'living out' postfeminist sexual subjectivities. I then turn to contemporary issues related to postfeminism, focusing on the contradictions within postfeminism; intensification of the transformation imperative through the language of self-love; digital postfeminism and the rise of public expressions of both feminism and misogyny. I finish with research in education which speaks to these themes and suggest particular directions for future research.

2. A postfeminist sensibility

One of Angela McRobbie's contributions to our understanding of postfeminism is her idea that postfeminism draws on feminist language while refuting feminism. In early incarnations of postfeminism, a key trope was feminism as irrelevant to the lives of young women. In so doing, postfeminism consigned feminism to 'a retirement home in an unfashionable rundown

unfamiliar with this term, it refers to what we might think

holiday resort' (McRobbie, 2004, p. 512). But while feminism as a political movement was retired off, the issues emphasised by second wave feminists – issues of equality, economic independence and the right to experience oneself as a desiring sexual subject – were articulated in postfeminism but linked to individualism and consumerism, rather than social and political activism.

McRobbie's idea that postfeminism draws on feminist ideas while rejecting feminism is an example of what we might call a 'doubled' moment of postfeminism, whereby an issue is both articulated and rejected. It is an example of just one of a series of contradictory moves within postfeminism that scholars of postfeminism have come to see as characteristic of postfeminism. For example, no make-up selfies encourage the viewer to scrutinise and judge the woman's appearance even as she is saying appearance is not important. Similarly, in postfeminist slogans like 'strong is the new skinny' the thin ideal is critiqued even as it gets reinforced with images of thin (white) women (Riley & Evans, 2018). Such contradictions or 'flips' of logic are part of what give postfeminism its power, because they re-appropriate critiques of postfeminism in the service of postfeminism. That is, postfeminism responds to criticisms of postfeminism by repositioning itself as the offering solution to these criticisms.

The sexual subjectivities offered in postfeminist sensibility are another example of a 'doubled' moment. In her 2007 seminal article on postfeminist sensibility, Rosalind Gill argued that one of the elements of postfeminism was a shift from sexual objectification to sexual subjectification. In this shift, a hypersexual look gets rebranded so that it no longer represents the objectification of women that was critiqued by feminists, but women's ability to represent themselves as knowing, active and desirable sexual subjects, and thus a form of

of as identity.

empowerment. To facilitate this argument, sexualized clothing was also understood as being done by women for themselves and not for a man. This produced an auto-sexualised element to postfeminism, since they were 'doing it for themselves'. Thus, highly sexualized performances of femininity that drew implicitly or explicitly on pornography, came to represent an empowered, knowing sexual subject. In contrast to historical constructs of women's passive sexuality, postfeminism thus offered a radical new way to understand female sexuality, while also tying practices once considered objectifying and coercive to female empowerment. This Gill (2007) argued, represented both a cultural and psychological shift, a form of sexual subjectification rather than objectification.

The concept of sexual subjectification is part of a set of elements that Gill (2007) argues made up early iterations of postfeminist sensibility. These elements are not necessarily coherent, and indeed might be contradictory, but they come together to produce a particular form of sense making that shaped women's ways of being and thinking. Below, I outline these elements.

Along with the shift from sexual objectification to subjectification is an understanding of femininity as a bodily property. That is, work on their body is the vehicle through which women understand themselves as feminine. This work is facilitated by a proliferation of body techniques, products, and services that include make-up, skin creams, hair and skin bleaching, tanning, waxing, facials, cosmetics, surgery, epilation, manicures, hair extensions that many women now experience as normative feminine practices. These practices take up time, money, skill and effort, and are policed by others so that they are prescriptive as well as normative. Yet they are made sense of through discourses of self-care, pleasure and 'pampering'.

To know what to work on, women need to survey themselves to identify where action is

needed. Thus, postfeminism involves self-surveillance, monitoring and self-discipline. But, this work is understood as empowering, so that, in another doubled moment, discipline becomes the route to freedom, and the work women do to produce themselves into culturally valued embodiments of femininity is understood as the choices of individuals who have agency and power. So when women participate in sexualised cultures they are understood – and understand themselves – to be doing this as their individual choice.

The expectation to work on the body in this way, Gill argues, is facilitated by the dominance of the makeover paradigm on TV, which has now spread to other media (Banet Weiser & Portwood-Stacer, 2006). The makeover paradigm "requires people to believe . . . [that they are] amenable to reinvention or transformation by following the advice of relationship, design or lifestyle experts" (Gill, 2007, p. 156). In the makeover paradigm the body is transformed, with the expectation that this bodily transformation will be transformative in other ways too, for example, making people happier, or able to forge new relationships. The makeover paradigm also implies that the body is malleable, that women have control over their bodies and appearance. As argued elsewhere, this logic supports a judgmental culture, since the women who are not conventionally attractive can be understood as choosing this appearance – and so the fat, ugly, or those who do not participate in a lot of beauty practices are understood as choosing not to be good women, legitimising shaming and other forms of bullying and aggressive behaviour towards them (Riley, Evans & Robson, 2018).

Gill (2007) also argued that despite the language of individualism and choice, postfeminism is predicated on the idea of essential differences between men and women. This represented a resurgence of ideas about natural sexual difference, whereby women's participation in new sexual subjectivities were understood as being underpinned by their

biology. Such biological arguments were used to further refute feminism, with the argument that feminists were wrong when they argued that objectification and traditional gender roles were the result a sexist socialisation, since now that women have choice, they choose these things. Thus, despite all its apparent radicalism, postfeminism orients to the status quo and to past traditional gender roles. This is an example of another doubled moment, where women's empowerment and individualism are tied to traditional gender roles.

Combined, these elements of a postfeminist sensibility make postfeminism difficult to argue against. Participation in postfeminist new sexual subjectivities, however objectifying they might first appear, are constructed as both the outcomes of women's individual choices and driven by their biology. While for young women, postfeminism is an attractive sensibility, offering cool and edgy subjectivities because they are about sex, and the promise that you can be whoever you want to be, if you work hard enough for it. This promise gives postfeminism a democratic flavour – a woman does not have to be naturally beautiful to be beautiful anymore, rather she can turn herself into a beauty by buying the right products and learning the right beauty techniques (Evans & Riley, 2013).

To understand postfeminism as researchers, we need to be mindful of the promises postfeminism offers young women, and the positive intent potentially represented in young women's engagement with postfeminist sexualities, in terms of being desirable, agentic individuals. Without which, we are in danger of reproducing a moral panic around women's sexuality that ties into long-historical problematisations of women's sexuality. Equally, we need a nuanced analysis of the postfeminist promise to consider, not just what possibilities are opened up for young women, but what limits are placed on these possibilities, and for whom. This dual approach – of paying

attention to pleasures as well as limitations - is essential if we are to engage deeply enough with how power works in our contemporary age and to understand its implications for how women can make sense of their sexuality.

3. Theoretical framework – A technology of sexiness

Much of the research on postfeminist sensibility takes a poststructuralist approach, particularly informed by the work of Michel Foucault, and his analysis of power. This directed researchers to consider the wider discourses enabling and shaping postfeminism, including neoliberalism. Neoliberalism is a term with several uses, and within scholarship on postfeminism, researchers tend to refer to it a regime of governance – a rationality that produces a particular kind of ideal citizen that best fits with a market economy. The ideal neoliberal subject is an economic citizen who contributes to state resources rather than drawing on them, and who is able to do this through an ability to assess risk and respond flexibly to a fluctuating market economy. To respond flexibly people need to understand themselves as individually responsible for themselves, and to work on, and transform themselves into whatever kind of worker or person is needed. For example, workers of a factory that was closing might go to night classes to retrain for a new occupation. Often this kind of work on the self is linked to consumerism. For women, this can be linked to expectations to have a highly styled appearance for work, including for example, expectations to wear makeup or wear high heels. This can tie together elements of new sexual subjectivities and economic citizenship for women, when a 'professional' look is one that blurs boundaries between being sexually attractive and being dressed for work.

The expectations to work on the self, often through consumption of products or services, are shared by both neoliberalism and postfeminism. There are other commonalities

too. Within neoliberal sense making, the self is understood as a project to be worked on, so that both postfeminism and neoliberalism create a normative expectation for people to participate in self-surveillance and scrutiny in order to identify aspects of themselves that need improvement, and then to work on themselves to produce the desired form of self-transformation. And in both postfeminist sensibility and neoliberal rationality this work on the self is understood through discourses of freedom, choice and pleasure. Neoliberalism and postfeminism thus work through an incitement of desire – to feel desirable, sexy, or look good at work. And because this desire is experienced from within, it feels like it is a personal desire – coming from the individual.

Postfeminist sensibility that ties together notions of choice and individualism with work on the self, is thus supported by wider neoliberal logic. Working on yourself to produce yourself into a culturally valued form of subjectivity or personhood is a dominant trope of our times and for young women, this gets a sexualized spin within postfeminism. The outcome is that young women apparently objectify themselves. But when researchers ask them about it, they say it is their choice. Some feminist researchers agree, and see new sexual subjectivities as evidence of sexual liberation, but for those who are not so celebratory, the ‘my choice’ argument produces a problematic dilemma since they either have to deny young women’s voice or ignore the concerning similarities between sexual subjectification and sexual objectification. Further, feminist scholars critical of postfeminism found they had lost their language from which to assess gendered practices – asking questions like ‘is this empowerment?’ seemed to fall short of how to interpret a postfeminist sensibility that used the language of empowerment to define itself.

Addressing the issue, Adrienne Evans and myself, in conjunction with other colleagues, have been developing a framework to ‘think through’ postfeminism and the dynamics

between media representations and the sense making of individual young women. Through this work, we have developed a set of analytic tools that seem particularly useful. We do not use all of them for every analysis – rather we think of them as a set of tools we can take out of our analytical tool box as and when we need them. In doing so, our work aligns with Guattari’s statement that he is an ideas thief and a shuffler of second hand concepts and with Foucault’s statement: ‘I would like my books to be a kind of tool-box which others can rummage through to find a tool which they can use however they wish in their own area’ (Foucault, 1974[1994], p. 523).

Poststructuralist thinkers such as Foucault and Deleuze and Guattari feature heavily in our work, as do those who have subsequently developed their ideas – and here I’m including sociologist Nik Rose, but also the range of feminist work that has significantly developed poststructuralism, but which often gets missed in our recognition of the great white (and often dead) men who preceded them – so here I note amongst the many women whose work informs ours - Bronwyn Davies, Judith Butler, Laurent Berlant, Sara Ahmed, Patti Lather. And of course, we are indebted to the many scholars of postfeminism, including Rosalind Gill, Angela McRobbie, Amy Dobson, Virginia Braun, Jessica Ringrose, Jess Butler to name a few. We have also found useful some psychoanalytic concepts as used in cultural studies, including othering and recognition (e.g. Benjamin, 1997; Evans & Riley, 2014). Below, I briefly outline the analytic tools we use, before giving an example from an interview and focus group study with young adult women on sex, identity and consumer culture (Evans & Riley, 2014).

Discourses are “practices which form the objects of which they speak” (Foucault, 1972, p.49), they are relatively coherent forms of sense-making that produce particular understandings of, for example, ‘femininity’ or ‘sexuality’. In any given society, multiple discourses circulate, constructing that issue

differently, these discourses vary in their levels of cultural acceptance and may run alongside or directly contest each other (see Owen & Riley, 2019 and Riley et al., 2018 for examples of how this can be applied in gender analysis). Discourses are often linked to institutions, but circulate across a range of actors, so that they represent a diffuse, rather than centralised top-down power, directing the researcher to explore the different actors and sites where a discourse is reproduced.

Power is productive and disciplinary, in the sense that people are constituted through discourses, so that they cannot understand themselves or others without drawing on discourse. Thus, discourses structure what people think, feel, say and do, creating desires within an individual that feel personal and coming from within. These desires might lead people to work on themselves in order to be understood positively within a discourse. Such work, Foucault (1988) called technologies of self.

In our research on postfeminism, we understand technologies of self to be the practices people do on themselves to produce themselves into their desired self, but that the desire motivating this work is often structured by culturally dominant discourses of what it means to be a good person or live a good life. Technologies of self, can therefore offer an experience of agency and self-mastery (e.g. in learning to use contouring makeup techniques to radically enhance appearance), while also folding the person back into cultural discourses that support the status quo (e.g. that women's value is predicated on appearance work). Discourses may produce a form of cruel optimism, as women put their hopes and desires into something they think will allow them to flourish (e.g. beauty, new sexual subjectivities) but which might actually be an obstacle to their flourishing or which might be impossible to accomplish (Berlant, 2011; Moreno Figueroa, 2013). Technologies of self

are therefore neither purely practices of freedom or of control, but represent a complex and nuanced dynamic between an individual and their wider discursive and material contexts.

Further complexity occurs, because not all people are interpellated by a discourse. Drawing on Althusser's notion of interpellation, we note the dynamic between an individual and their wider discursive context, because something in the individual psyche makes some discourses 'speak to' some individuals more than others. Using Althusser's (1971) example, if a policeman shouted 'hey you', not everyone in the street where the policeman was standing would turn around thinking the policeman was hailing them, only those who recognised themselves as the subject of the policeman's attention. The concept of interpellation opens up questions for researchers in terms of who is interpellated and why. And the need to answer these questions without locating blame or pathology in the individual, which is a critique critical psychologists have for mainstream body image research (Riley, Evans & Robson, forthcoming).

People are exposed to multiple and contradictory discourses, which means that while they are constituted through discourse, they may shift dynamically between different discourses to make sense of themselves or others. Such dynamic repositioning may be agentic and/or subversive (such as using a moral discourse to justify drug use, see for example, Riley, Thompson & Griffin, 2010). But this agency is limited in several ways: discourses have their own genealogical histories, so that discourses currently constituted as liberating may have historical sexist legacies; the multiplicity of discourses means that women participating in postfeminist sexual subjectivities might have to also negotiate other discourses that constitute their sexuality in racist, classist or sexist ways; and the complexity of postfeminism, and wider

consumer culture that is stratified by notions of 'taste', means that women are always vulnerable to having their attempts to position themselves within a discourse rejected (Evans, Riley & Shankar, 2010; Evans & Riley, 2014; Riley, Evans & Robson, 2018). We see this potential for rejection as a form of misrecognition, whereby a person's claim to an identity is constituted by another as illegitimate. Misrecognition is in, for example, the 'dirty look' that young women can give each other in a nightclub that symbolizes their failure to perform successful femininity (Riley, Evans & Mackiewicz, 2016).

Agency and resistance can also be limited by re-appropriation. In a consumer culture, where the 'new' and 'edgy' are quickly commodified, attempts to do something different are often brought back into the status quo. Buying t shirts with feminist slogans is an example of this, since it has the potential to turn feminism from a form of political activism to a fashion statement – that in the logic of fashion - must ultimately go out of fashion.

4. Postfeminist pleasure pursuers

My colleagues and I have found the above set of analytics useful in thinking about postfeminism. Some of these concepts we used in a research project with women aged 21-35 years. Part of that project involved an indepth engagement with a friendship group of women embodying young, white, heterosexual and middle class femininity; who were interpellated by postfeminism and who positioned themselves within postfeminist sexual subjectivities. We called these women the 'pleasure pursuers' because seeking out sexual experiences was key to how they made sense of their sexual selves.

These participants performed being knowing sexual connoisseurs in a range of talk, including consumer review-style discussions of sex toys and making claims to a range of sexual experiences, so that as Faye put it, she could

not imagine a new sexual experience: 'I just think there's nothing, like there's nothing that I would get up the next day and go "oh my God, I can't believe it, no one's ever don't that before". At other times these participants described themselves and identified as 'dirty', a term they used to position themselves as sexually knowledgeable and adventurous. They also demonstrated a curiosity and interest in working on themselves to maintain their sexual connoisseur status, asking questions to learn about experiences other women in the group. Their talk thus aligned with both postfeminist and neoliberal constructs of ideal femininity and citizenship. The link between consumption and sexuality that is characteristic of postfeminism was also evident in their admiration of female celebrities who use their sexuality in entrepreneurial ways for financial gain.

These participants also described seeking out extreme sexual videos online, such as those featuring bestiality or that were scatological. These were not necessarily viewed for sexual arousal, rather they were constituted as a form of extreme consumption, demonstrating their sexual connoisseur status, as one who "seeks out exposure to the grotesque images as a marker of a knowingness that that to be worked at" (Evans & Riley, 2014, p. 70).

As outlined above in the introduction, postfeminism offers a form of sexiness that permits women to understand themselves as desirable and desiring, empowered and self-determining. Our group of women embraced these ideas, and participating in new sexual subjectivities enabled them to construct themselves as being sexually agentic, confident, knowledgeable consumers. In effect – as cool women with cultural capital. This self-construction was clearly experienced as positive, and firmly located within postfeminist, neoliberal and consumerist discourses.

But there were other elements that secured their position as knowing sexual connoisseurs, which was the process of 'othering' other

women. Othering is a process by which a category of people are positioned as problematically different to oneself, sometimes in ways that also make them abject. The 'others' in our participants' talk included women who thought they were dirty but were not (demonstrated by a lack of knowledge or experience); or those who publicly demonstrated sexual agency, but in tasteless ways. This second 'other' were produced in the figure of the hen nighter³, who in drinking from penis shaped straws and engaging in other apparently unsophisticated amusements, we constructed by our postfeminist pleasure pursuers through a form of class disgust as cringeworthy, embarrassing, tacky and grim. Finally, there were their younger selves, who, as Amy remembered, had looked at older women and thought "all these people are like doing things and I don't know what they're doing". That Amy was now not only someone who knew what they're doing, but was an expert in that 'doing' was a source of great pleasure.

But gaining pleasure from subject positions predicated on ever increasing knowledge, constant boundary pushing and the othering of other women was a vulnerable and insecure place to inhabit. Given that desire is created but not sated within consumerism, making sense of oneself through a discourse of individualist consumption meant that these women could never be a finished product themselves. The technologies of the self that these women employed to produce themselves into the valued position of sexual connoisseur meant that they were always in pursuit and never in possession of pleasure. These women were also vulnerable to becoming the 'other' – the less knowledgeable, the unsophisticated – someone who might also be understood as contemptible and disgusting. A vulnerability made more possible in the context of celebrity culture and the levels of consumption practices required for the kind of postfeminist sexiness they saw embodied in contemporary celebrities.

The extract below develops from Amy discussing how celebrities they considered classy, like Dita von Teese "probably takes ages just doing hair and make-up".

Laura: You know, you don't see pictures in Heat magazine, of Dita at the coffee shop looking rough. You know, in a jumper

[Laughing]

Laura: She just wouldn't got out with a jumper on, she always

Zoë: 'Cause that's part of her job isn't it. She has to maintain that

Laura: And, you know, you're like 'Wow'

Zoë: I just wouldn't have the time to do it

In a postfeminist sensibility where women develop a sense of identity through comparisons, there is thus a very real fear of not being good enough or having the resources to be good enough, as Zoë's says, "I just wouldn't have the time to do it". Within a postfeminist framework, located in consumerism and individual neoliberalism, there is always something else that women could do or have, meaning that individuals within this framework are never content. Taking up neoliberal subjectivities that require people to create a sense of self through consumerism and lifestyle thus sets people up to fail, while encouraging them to locate these failures as their own individual failure to consume appropriately rather than the social structure, or in the logic of neoliberalism itself. As one of our interview participants stated, her experience of postfeminist sexual subjectivities involved 'there's never a kind of, phew I can relax, I know what I have to be now... But there is none of that. It's just this constant search' (Jay, aged 35). The postfeminist promise of sexual agency, thus turns out to be a form of cruel optimism, creating insecurities and a matrix of judgemental appraisals between women.

Fearing judgment by other young women is a repeated refrain in a variety of projects on postfeminist sensibilities. What appears to be happening is a postfeminist gaze – where

engagement of another woman, going on a 'hen night'.

³ A colloquialism for women going out to celebrate the

women are both the object and the subject – looking at other women as objects but in the process of doing so, creating the critical eye with which they will review and judge themselves (Riley, Evans & Mackiewicz, 2016). In this context, sometimes the best young women can hope for is that another women will say something nice:

you go into the loo, typical girly meeting up place, some girl'll be like "your hair looks wicked [fantastic], I love your outfit", that makes you feel even better than when a guy says it to you because girls are so bitchy, you get a couple of drinks down and a typical female round here (.) you know, they don't care (.) they don't care if they hurt your feelings or give you a 'look' (Esmee, aged 20, from Riley, Evans & Mackiewicz, 2016, p. 104).

Relationships with women are important within postfeminist sensibility. See for example, Winch (2012) for her analysis of how female friendships are privileged in postfeminist media but tied to consumer practices (e.g. in notions of the "girly shopping trip" and the "girls-night-in") and through this, linked to forms of self-regulation in which women maintain body hatred by assessing each other's appearance. In Serena's talk above, and the patterns identified by Winch (2012) and others (e.g. Coleman, 2008; Evans & Riley, 2013; Moreno Figueroa, 2013; Ringrose, 2013), we see women's looking and positive comments as having important subjective effects because women's judgements are a key process by which women can understand of themselves as successful or not in their performance of femininity⁴. Such judgements evoked powerful feelings in our participants, which we interpret as occurring because they bestow or otherwise recognition and validation. Validation was associated with pleasure, but positive evaluations bound our participants to a postfeminist sensibility where success was measured through their ability to achieve hyper-feminine sexy appearance.

⁴ Although see Martinussen, Wetherell, & Braun (2019) for research showing friendship groups as sites for

In sum, what we and other researchers have found, is that participating in postfeminist sexual subjectivities is often hard work. Postfeminism turned sexual liberation into an 'always up for it' sexual identity, of being knowledgeable and confident, but with the need to keep working on it, the ever present danger of failure, and the need to negotiate a nexus of judgmental looks between women.

5. Postfeminism 2.0: The reboot

Since Gill's (2007) paper, postfeminism and scholarship on postfeminism has developed considerably, highlighting contradictions, structural inequalities, intensified expectations of work on the self and body, and the role of the digital. I discuss each of these briefly below.

Contradictions: Postfeminist sensibility requires women to negotiate a range of contradictions and 'doubled' moments. These contradictions create confusion and an atmosphere of insecurity and anxiousness – shown for example in the talk given earlier about fears of being judged. In the introduction section, I discussed the the idea that postfeminist sexual subjectivities may be understood as being both liberating and disciplining, that feminism is rejected while feminist ideas celebrated, and how women's empowerment and individualism are tied to traditional gender roles.

Other contradictions include an expectation that perfection is normal; that artifice demonstrates authenticity; that prescriptive beauty practices are made freely; that women should love their bodies but want to transform them; that they should think appearance is important, but understand that caring about their appearance is shallow; that they can be free in their sexuality but with the assumption it will end in a heterosexual relationship; that heterosexual women should put their man's emotional and sexual needs before their own, or consider

support and protection from neoliberal/postfeminist anxieties.

cosmetic surgery so their vulvas look like those in porn films, while understanding these as acts of an empowered woman; that women should not diet for appearance reasons, but they should restrict calorific food to eat and *look* healthy; and that they might consider sexual practises like fisting on a one night stand to show what an exciting lover they are, while also only doing these kinds of practices with someone they really trust (for discussions of these contradictions, see for example, Braun, 2007; Dobson, 2015; Gill, 2009; McRobbie, 2015; Riley, Evans & Robson, 2018).

Socially structured inequalities: Postfeminism primarily addresses white, slim, cis-gender, middle class, youthful, able bodied heterosexual women with financial resources. These women find expectations for perfection stressful, but they also expect that participating in postfeminist sexualities will give them confidence (Ringrose, Tolman & Ragonese, 2018), while media representations of white celebrities are more positive. Dobson (2015) for example, argued that Paris Hilton was able to represent the ideals of postfeminism - consumerist, wealthy, able to constantly transform herself, and sexually agentic - because she was white (also see Butler, 2013) an intersectional analysis of postfeminism).

The continued existence of colonial racist discourses also intersect with how Black, Asian and other ethnic minority women might participate in postfeminist sexual subjectivities. See for example, Railton and Watson's (2005) analysis of the different ways that Beyoncé's and Kylie Minogue's sexuality is represented in their music videos. And although media representations of postfeminist sexuality have more recently included a wider range of skin shades and body sizes, Ringrose, Tolman and Ragonese (2018) for example, showed that in both London and New York, Black girls and young women had to negotiate their bodies being read as either not sexy or hyper-sexy,

forcing them to navigate racist and classed interpretations of sexiness that were not experienced by middle class white girls. Rice (2014), also offers an analysis of the racialised frameworks that structured young women's experiences of their sexuality, in this case Canadian women. Her work showed that many young women experienced their sexuality as a risk to be managed in relation to the sexual desire of adult men, (other than disabled women who were not afforded a sexuality). But Black young women were made particularly vulnerable, so that they grew up learning that their sexuality was a problem. Such work points to the importance of an intersectional approach in the study of postfeminism.

Relatedly, recent research also highlights the transnationalism of postfeminism. Like neoliberalism, postfeminism is now a globalized phenomenon, successfully expanding into new cultures by incorporating local sensibilities into its rationality. For example, the way that cute-sexy replaces hyper-sexy in postfeminist performances of sexuality with Asian influences (Evans & Riley, 2017; also see Elias, Gill & Scharff, 2017) book *Aesthetic Labour* for examples of research from other countries including Singapore and Nigeria).

Intensified expectations of work on the self and body through the language of self-love: Current postfeminist sensibility has intensified normative expectations to work on the body, see for example, You Tube videos of 'everyday' makeup routines that take an hour to do. But there has also been a new emphasis on working on the mind. Work on the mind is linked to optimal living, but it also ties into historical ideas of female psychology as inherently pathological and flawed. The postfeminist twist that frame's contemporary women's emotional distress⁵ is the expectation for women to work on their psychology to improve themselves and become more confident or resilient. Far from representing liberation, then, this affirmative

⁵ At least some of it we might suggest being produced

by postfeminism.

turn is implicated in further regulation of women (Banet-Weiser, 2015; Gill & Elias, 2014; Gill & Orgad, 2016).

An example of this affirmative turn is the ‘love your body’ discourse, which spoke back to the judgmental tone of earlier postfeminist media culture. ‘Love your body’ postfeminism often has an affective tone, moving the consumer emotionally, potentially to tears. This affective shift represents a marketing tool to increase online sharing (e.g. Dove’s Real Beauty Sketches has, at the time of writing, been viewed 62 million times on YouTube), but it also works because it names the anxieties of postfeminism and offers relief in encouraging women to feel okay about themselves (e.g. Lynch, 2011).

An example is the Glamour magazine video (access at <http://bit.ly/2x3LZGm>) which uses female bonding and expertise to teach women to love their bodies and in the process come to enjoy wearing sexy lingerie. The video is affective (designed to move the viewer emotionally) and offers an implicit feminist critique of the harm done to women living in a postfeminist body-judgmental culture, while presenting postfeminist solutions of consumption, transformation, and sexual subjectivity to this problem.

Digital. The digital is curiously absent in Gill’s (2007) paper, but addressed in a range of contemporary research on postfeminism. Nearly every element of postfeminism has a digital element, for example in uploading videos of performances of sexual subjectivities (Dobson, 2015). Here, I highlight how the digital intersects with an emerging issue in the literature, the increased visibility of feminism and misogyny.

Feminism has a new legitimacy and visibility in contemporary postfeminism. Seen for example, in the 2017 Women’s March on Washington, the largest public demonstration in US history and in new forms of online feminist activism including #timesup, #metoo, #wokeaf,

#nomakeupselfie (Banet-Weiser, 2018; Kanai, 2018; Portwood-Stacer & Berridge, 2014; Ringrose & Lawrence, 2018). These forms of feminism often have a postfeminist flavour, for example, on the Women’s March, women re-appropriated the word ‘pussy’ in a variety of ways including carrying banners reading “Pussy strikes back”, this appeared to articulate a form of sexual subjectification (reclaiming/owning the word ‘pussy’) that enabled them to object to objectification.

Alongside this new visibility of postfeminist feminism are intense forms of misogyny, seen for example, in #gamergate, revenge porn, viral rape videos, and celebrity nude image hacking and the Incel (involuntary celibate) movement (e.g., Jane 2015, 2016; Ging, 2017; Massanari, 2017). This shift highlights a need to focus on the impact of postfeminism on masculinities (O’Neil, 2015; Owen & Riley, 2019) and the dynamics between feminism and misogyny (Banet-Weiser, 2018).

6. And in school?

Young people in school often negotiate a discursive context that includes postfeminism, neoliberalism and consumerism; visible feminism and misogyny; and lives lived where the digital and physical seamlessly blur into each other. Research finds that young women recognize and engage with media representations that tie empowerment to a highly sexualized femininity, but these are differently experienced at the intersections of class and race.

Jessica Ringrose and colleagues’ work on contemporary sexual subjectivities and practices in schools shows how girls and young women have to negotiate a school environment where their bodies are sexually objectified in a variety of ways. Examples include the way boys ‘trade’ images of girls breasts taken on phones, or persuade their girlfriend to write their name on their bodies and send them a photograph, which can also get traded or shown to others to

enhance the boy's status amongst his peers, thus images of young women operate as a form of commodity or currency (Ringrose, Gill, Livingstone & Harvey, 2012; Ringrose, Harvey, Gill & Livingstone, 2013).

Such research shows that girls are caught in impossible spaces, to participate in these digitally mediated sexualized practices is to risk 'exposure' in having their images shared, but to not to participate is to fail as a sexual being. Further, girls often had to negotiate sexual violence, such as having their breasts or bottoms grabbed. This led to their school experience being structured by a series of defensive measures being taken as routine, for example, wearing shorts in response to having skirts flicked up or paying attention to conspiratorial behaviours between boys which were a sign to leave the area or risk harassment or assault. The study concluded that far from living a sexually agentic and empowered life, deeply rooted notions of girls and young women's bodies as the property of boys and young men structured the lives of these inner city London school pupils (Ringrose, Gill, Livingstone & Harvey, 2012).

These objectifying practices were also enabled through homophobia. When asked, young men explained that they did not challenge other young men when objectifying women for fear of being labeled gay (Ringrose, Gill, Livingstone & Harvey, 2012). Homophobia is an established element of hegemonic masculinity (Connell, 1995) but recent research in UK schools suggested that homophobia has decreased, replaced with 'inclusive' masculinities characterized by homosocial relationships between young men that do not required them to police behaviours once associated with femininity or homosexuality (McCormack, 2011). Other research suggests though, that there are more complex dynamics than suggested by this progressive narrative, and more research is needed to look at the relationships between women and men, as well

as between men in educational contexts (Owen & Riley, 2019).

Responding to concerns on the welfare of girls and young women in schools, Emma Renold's research offers an important direction through the use of participatory action research (e.g. Renold, 2019). Her AGENDA programme (see www.agendaonline.co.uk) uses feminist conscious raising to facilitate girls and young women to collaboratively work to change norms in school cultures. Other work also points to feminist conscious raising either elicited by researchers, or as with Sue Jackson's (2018) work, produced at the volition of young women themselves. Such activism enables young women to open up discursive space to talk about inequalities previously closed down by postfeminist individualism.

7. Conclusion

In this article, I outlined how postfeminism offered new sexual subjectivities, that in contrast to earlier constructions of women's sexuality as passive, celebrated an agentially sexual woman, who seeks and enables her own pleasure. But while offering a vision of sexual liberation serviced with a range of consumer products, postfeminism also operates as a disciplinary force, requiring women to always be 'up for it', to participate in a form of 'choiceful' sexual objectification, and to understand herself as a project to be continuously worked on. A key shift in recent years is the intensification of this work, so that the early language of empowerment is hard to uphold in a context where research and lived experience point to anxieties, inequalities and continued sexism. Often though, the solution presented to these problems is a new version of postfeminism, what I have playfully called a 'postfeminism 2.0', which in an affective tone of love and care, ties women back into a promise of liberation through their sexuality and participation in consumer culture.

In this context, education researchers need to reflect on how their research supports or challenges wider discourses of postfeminism, neoliberalism and consumerism (e.g. does it take a critical approach to 'resilience' training?); how it might facilitate young women and men to create their own forms of resistance or structure their communities differently through participant action research; and how they might develop a nuanced analysis of the complexities of contemporary gendered power that operate through contradictions – including control through freedom.

References

- Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays* (B. Brewster, trans.). New York: Monthly Review Press.
- Banet-Weiser, S. (2015). Confidence you can carry!': Girls in crisis and the market for girls' empowerment organizations. *Continuum Journal of Media & Cultural Studies*, 29 (2), 182-193.
- Banet-Weiser, S. (2018). *Empowered: Popular feminism and popular misogyny*. London: Duke University Press.
- Banet-Weiser, S., & Portwood-Stacer, L. (2006). 'I just want to be me again!' Beauty pageants, reality television and postfeminism. *Feminist Theory*, 7(2), 255–272.
- Benjamin, J. (1997) *Shadow of the Other: Intersubjectivity and Gender in Psychoanalysis*. London: Routledge.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Braun, V. (2007). 'The women are doing it for themselves': The rhetoric of choice and agency around female genital cosmetic Surgery. *Australian Feminist Studies*, 24(60), 233–249.
- Butler, J. (2013). For white girls only?: Postfeminism and the politics of inclusion. *Feminist Formations*, 25(1), 35-58.
- Cairns, K., & Johnston, J. (2015). Choosing health: Embodied neoliberalism, postfeminism, and the 'do-diet.' *Theory and Society*, 44(2): 153-175.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Los Angeles: University of California Press.
- Dobson, A. (2015). *Postfeminist Digital Cultures: Femininity, Social Media and Self Representation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Elias, A.S., Gill, R., & Scharff, C. (2017). *Aesthetic Labour: Rethinking Beauty Politics in Neoliberalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Evans, A., & Riley, S (2013). Immaculate consumption: negotiating the sex symbol in postfeminist celebrity culture. *Journal of Gender Studies*, 2 (3), 268-281.
- Evans, A., & Riley, S. (2014). *Technologies of Sexiness: Sex, Identity and Consumption*. New York: Oxford University Press, USA.
- Evans, A., Riley, S. (2017). The Entrepreneurial Practices of Becoming a Doll. In Elias, A. S., Gill, R. & Scharff, C. (eds) *Aesthetic Labour: Rethinking beauty politics in neoliberalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Evans, A., Riley, S., & Shankar, A. (2010). Technologies of sexiness: Theorizing women's engagement in the sexualization of culture. *Feminism & Psychology*, 20(1), 114-131.
- Favaro, L. & Gill, R. (2019). Pump up the positivity: Neoliberalism, affective entrepreneurship and the victimhood/agency debate. In, M.J. Gámez Fuentes, S. Núñez Puente, E. & Gómez Nicolau (Eds.), *Re-writing Women as Victims: From Theory to Practice*. London: Routledge.
- Figuroa, M. G. M. (2013). Displaced looks: The lived experience of beauty and racism. *Feminist Theory*, 14(2), 137–151.
- Foucault, M. (1972). *Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language* (trans. AM Sheridan Smith). London: Tavistock.

- Foucault, M. (1974[1994]) 'Prisons et asiles dans le mécanisme du pouvoir'. In *Dits et Ecrits*, t. II. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. Martin, H. Gutman & P. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp.16-49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147-166.
- Gill, R. (2009). Mediated intimacy and postfeminism: A discourse analytic examination of sex and relationships advice in a women's magazine. *Discourse and Communication*, 3(4), 345-369.
- Gill, R. (2017). The affective, cultural and psychic life of postfeminism: A postfeminist sensibility 10 years on. *European Journal of Cultural Studies*, 20(6), 606-626.
- Gill, R. & Elias, A.S. (2014). 'Awaken your incredible': Love your body discourses and postfeminist contradictions. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 10(2), 179-188.
- Gill, R. & Orgad, S. (2016). The confidence cult(ure). *Australian Feminist Studies*, 30 (86), 324-344.
- Jackson, S. (2018). Young feminists, feminism and digital media. *Feminism & Psychology*, 28(1), 32-49.
- Jane E (2016) Online misogyny and feminist digilantism. *Continuum*, 30(3), 284-297.
- Jane, E (2014) 'Back to the kitchen, cunt': speaking the unspeakable about online misogyny, *Continuum*, 28(4), 558-570.
- Lynch, M. (2011). Blogging for beauty? A critical analysis of Operation Beautiful. *Women's Studies International Forum*, 34(6), 582-592.
- Martinussen, M., Wetherell, M., & Braun, V. (2019). Just being and being bad: Female friendship as a refuge in neoliberal times. *Feminism & Psychology*. On line first, <https://doi.org/10.1177/0959353519857752>
- Massanari, A (2017) #Gamergate and The Fapping: How Reddit's algorithm, governance, and culture support toxic technocultures. *New Media and Society*, 19(3), 329-346.
- McCormack, M. (2011). Hierarchy without hegemony: Locating boys in an inclusive school setting. *Sociological Perspectives*, 54(1), 83-101.
- McRobbie, A. (2004). Postfeminism and Popular Culture. *Feminist Media Studies*, 4(3), 255-264.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. London: Sage.
- McRobbie, A. (2015). Notes on the Perfect. *Australian Feminist Studies*, 30(83), 3-20.
- O'Neill, R. (2015). Whither critical masculinity studies? Notes on inclusive masculinity theory, postfeminism, and sexual politics. *Men and Masculinities*, 18, 100-120.
- Owen, C. & Riley, S. (2019) A poststructuralist-informed inclusive masculinity theory (PS-IMT): developing IMT to account for complexities in masculinities, using learning to dance Latin and ballroom as an example, *Journal of Gender Studies*, online first at: 10.1080/09589236.2019.1675498
- Railton, D. and Watson, P. (2005). Naughty Girls and Red Blooded Women: Representations of Female Heterosexuality in Music Video. *Feminist Media Studies*, 5 (1), 51-63.
- Renold, E. (2019). *Primary AGENDA: Supporting children in making positive relationships matter*. Cardiff: Cardiff University, Children's Commissioner

- for Wales, NSPCC Cymru/Wales, and Welsh Women's Aid.
- Rice, C. (2014). *Becoming women: The embodied self in image culture*. Toronto: UT Press.
- Riley, S., & Evans, A. (2018). Lean light fit and tight: Fitblr blogs and the postfeminist transformation imperative. In, Toffoletti, K., Thorpe, H. & Francombe-Webb, J. (Eds.), *New Sporting Femininities: Embodied Politics in Postfeminist Times*. London: Palgrave Macmillan.
- Riley, S., Evans, A. & Mackiewicz, A. (2016). It's just between girls: Negotiating the postfeminist gaze in women's 'looking talk'. *Feminism & Psychology*, 26 (1), 94-113.
- Riley, S., Evans, A. & Robson, M. (2018). *Postfeminism and Health*. London: Routledge.
- Riley, S., Evans, A. & Robson, M. (forthcoming). *Postfeminism and Body Image*. London: Routledge.
- Riley, S., Evans, A., Elliott, S., Rice, C. & Marecek, J. (2017). A critical review of postfeminist sensibility. *Social and Personality Psychology Compass*, 11:e12367.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12367>
- Riley, S.C.E., Thompson, J. & Griffin, C. (2010). Turn on, tune in, but don't drop out: The impact of neo-liberalism on magic mushroom users (in)ability to imagine collectivist social worlds. *International Journal of Drug Policy*, 21, 445–451.
- Ringrose, J. (2013). Postfeminist education?: Girls and the sexual politics of schooling. *Foundations and Futures of Education*. Routledge.
- Ringrose, J., Harvey, L. Gill, R and Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and 'sexting': Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305-323.
- Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S. and Harvey, L. (2012) *A qualitative study of children, young people and 'sexting': a report prepared for the NSPCC*. London, UK: National Society for the Prevention of Cruelty to Children,
- Ringrose, J., Tolman, D., & Ragonese, M. (2019). Hot right now: Diverse girls navigating technologies of racialized sexy femininity. *Feminism & Psychology*, 29(1), 76–95.
- Winch, A. (2012). The girlfriend gaze. *Soundings*, 52, 21–32.

Sarah Riley

School of Psychology, Massey University, New Zealand

Twitter @sarahrileybrown

SARAH RILEY

'Neoliberalism for Girls': The Implications of Postfeminism for Understanding Young Women's Sense of Sexuality and Self

Género y medios: ¿Es posible la igualdad con los actuales videojuegos?

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Resumen

La educación de las nuevas generaciones ya no depende solo de la familia y la escuela. Ha entrado un tercer actor social imprescindible para entender el modelo social que se está generando: los medios de comunicación. Actualmente se puede decir que los medios de comunicación son casi la primera fuerza que moldea una buena parte del imaginario colectivo de las futuras generaciones. Uno de ellos, los videojuegos, está influyendo poderosamente en este sentido. A partir del análisis de los contenidos y de los valores que transmiten los videojuegos más vendidos, así como los que promueve la publicidad que los promociona, y la percepción que tienen los propios jóvenes que los utilizan, hemos llegado a la conclusión de que buen parte de estos videojuegos, diseñados con la finalidad comercial fundamental de obtener rentabilidad económica, tienden a potenciar valores contrarios a los que aseguramos promover desde la educación familiar o escolar: la violencia como estrategia de afrontamiento de los conflictos, la competitividad y el triunfo como metas incuestionables o el menosprecio hacia las personas débiles o diferentes. Este enfoque tiene que ver con que los videojuegos más comerciales y más jugados mayoritariamente están hechos fundamentalmente por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y el papel del modelo de masculinidad tradicional. Nos estamos socializando así en unos valores que impregnan de manera subliminal el inconsciente colectivo de nuestra sociedad. De ahí que se terminan asumiendo como “normal” en los esquemas de comprensión de la realidad, en los comportamientos y en las pautas de relación. La escuela, la familia, la sociedad en general, no puede permanecer pasiva ante este modelo de socialización. Ha de facilitar herramientas y estrategias para que sus jóvenes (hijos e hijas, alumnado o nuevas generaciones) sean capaces de comprender y analizar críticamente estos poderosos “juguetes”.

Palabras claves: género, medios de comunicación, videojuegos.



1. Introducción

La educación de las nuevas generaciones ya no depende solo de la familia y la escuela. Ha entrado un tercer actor social imprescindible para entender el modelo social que se está generando: los medios de comunicación. Actualmente se puede decir que los medios de comunicación son casi la primera fuerza que moldea una buena parte del imaginario colectivo de las futuras generaciones. Uno de ellos, los videojuegos, está influyendo poderosamente en este sentido.

A partir del análisis de los contenidos y de los valores que transmiten los videojuegos más vendidos, así como los que promueve la publicidad que los promociona, y la percepción que tienen los propios jóvenes que los utilizan,

hemos llegado a la conclusión de que buen parte de estos videojuegos, diseñados con la finalidad comercial fundamental de obtener rentabilidad económica, tienden a potenciar valores contrarios a los que aseguramos promover desde la educación familiar o escolar: la violencia como estrategia de afrontamiento de los conflictos, la competitividad y el triunfo como metas incuestionables o el menosprecio hacia las personas débiles o diferentes. Este enfoque tiene que ver con que los videojuegos más comerciales y más jugados mayoritariamente están hechos fundamentalmente por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y el papel del modelo de masculinidad tradicional.

Nos estamos socializando así en unos valores que impregnan de manera subliminal el inconsciente colectivo de nuestra sociedad. De

ahí que se terminan asumiendo como “normal” en los esquemas de comprensión de la realidad, en los comportamientos y en las pautas de relación. La escuela, la familia, la sociedad en general, no puede permanecer pasiva ante este modelo de socialización. Ha de facilitar herramientas y estrategias para que sus jóvenes (hijos e hijas, alumnado o nuevas generaciones) sean capaces de comprender y analizar críticamente estos poderosos “juguetes”.

2. Investigando sobre videojuegos

Hemos realizado tres investigaciones a lo largo de un período de 12 años (2003-2014), coordinadas desde la Universidad de León y solicitadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (en concreto el Centro de Investigación y Documentación Educativa), el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (en concreto el Instituto de la Mujer) y la Dirección General de Prevención de la violencia de género. En ellas han participado equipos de investigación de otras Universidades y un numeroso grupo de profesionales de diferentes ámbitos (psicología, sociología, etc.).

La finalidad era descubrir el tipo de contenidos y valores que transmiten los videojuegos comerciales. Para ello se pasaron 5.000 cuestionarios en toda España a chicos y chicas de entre 6 y 24 años de edad; se realizaron 22 estudios de caso con 44 “sujetos”; 60 entrevistas a informantes clave; 13 grupos de discusión y 20 observaciones de campo en diferentes situaciones y contextos. Pero, sobre todo, se ha realizado el análisis videográfico exhaustivo de 300 de los videojuegos más vendidos. Dado que el objetivo era analizar la visión que transmiten los contenidos de los videojuegos, era necesaria esta “inmersión” jugando con ellos y conociendo su dinámica “por dentro”.

Puesto que el juego es un elemento de socialización básico y que a través de ellos los chicos y las chicas aprenden a mirar el mundo

que les rodea y a comprender la realidad, queríamos analizar cómo aprenden a mirarlo a través de esta potente herramienta de socialización, dado que se pasan muchas horas jugando con ellos (Gómez del Castillo, 2007), pues terminar un videojuego puede llevar en algunos casos más de 100 horas, lo que equivale a medio curso escolar.

3. Los videojuegos son juegos

Los videojuegos no son más que juegos. No podemos olvidar esta afirmación de “perogrullo” que, a veces, tendemos a obviar. Y el juego es uno de los elementos básicos en la socialización de las jóvenes generaciones (Del Moral, 2010). A través de él, los niños y las niñas aprenden a relacionarse entre sí y con el mundo. No sólo constituyen instrumentos mediante los que el niño y la niña comprenden el medio cultural que les rodea, sino que representan simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno que potencia actitudes y valores, desarrolla capacidades cognoscitivas y de lenguaje, reglas y normas para la convivencia (Durkin, 2006). En definitiva, el juego es un aprendizaje para la vida. El objetivo del juego simbólico es aprender el mundo de las personas adultas, sus relaciones, sus actividades, sus transacciones y sistemas de organización y de comunicación.

De ahí su influencia. No podemos obviar que, desde la década de los 80, los videojuegos se han transformado en un fenómeno de masas a nivel mundial, cuya industria se ha convertido en multimillonaria. Actualmente, pocos son los niños y niñas españoles que no han jugado alguna vez con algún videojuego.

Los videojuegos se han convertido así en una poderosa herramienta de influencia y conformación de opinión y visión sobre la realidad. “El factor más importante por medio del cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores” (Puggelli 2003, p.118). Los valores los vamos

aprendiendo en interacción con la realidad y las personas que nos rodean. Y los videojuegos

constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno, lo que debe permitirnos comprender sus contenidos y, a la vez, sus posibilidades como transmisores de valores. Terry Toles afirma que el juego y las actividades de entretenimiento configuran una sutil expresión de los modos de percibir la realidad que una cultura determinada posee (Estalló, 1995, p. 117).

4. Se aprende con los videojuegos

La mayoría de los videojuegos son o pueden ser fuente de aprendizajes para quienes los utilizan. Pero nos preguntamos ¿qué es lo que se aprende?, y si lo que se aprende es lo que queremos que las futuras generaciones aprendan.

A diferencia de otros juguetes, los videojuegos unen múltiples estimulaciones sensoriales: efectos especiales visuales, auditivos y táctiles, que los hacen mucho más potentes, seductores y con mucha mayor capacidad de influencia en la mente y las expectativas de los jóvenes (Vilella Miró y Gros, 2005). Además, frente a la contemplación de la televisión o el cine que, aunque mantengan intelectualmente estimulados y activen la imaginación, dejan poca iniciativa al espectador o espectadora, los videojuegos exigen una implicación activa en el propio desarrollo de los mismos. Quienes juegan se ven obligados a tomar decisiones que les involucran en el proceso del juego. El jugador o la jugadora se sienten incluidos en el juego, protagonistas del mismo, porque el programa les ofrece desempeñar un rol en la trama. El juego de implicarse en un rol produce una fuerte identificación en quien juega al asumir como propias las coordenadas del relato. Esto es lo que los hace esencialmente diferentes al resto de los fenómenos audiovisuales contemporáneos.

Es cierto que diversos autores y autoras destacan las posibilidades de aprendizaje que puede facilitar el jugar con videojuegos: son motivadores; potencian la coordinación oculo-manual; la organización del espacio y la lateralidad; favorecen habilidades psicomotrices de carácter general, que se mejoran progresivamente con el ejercicio; mejoran los reflejos; son instrumentos de aprendizaje en el área de informática, etc. Incluso, algunos aseguran que pueden mejorar el razonamiento espacial; ampliar la capacidad de predecir problemas mediante el pensamiento matemático y lógico; aumentar la materia gris en el hipocampo derecho y el cerebelo que estimulan la memoria; potenciar la estrategia estímulo de superación; desarrollar el poder de socialización o volver más inteligente... (Estalló, 1995; Gros y otros, 1998; Etxeberria, 1999; Marqués, 2000; Sanger, 2000; Licona y Picolotto, 2003; Boot et al., 2008; Gros Salvat, 2008; Dye, Green & Bavelier, 2009; Bavelier et al., 2012; Belchior et al., 2013; Kühn et al., 2013; Martín del Pozo, 2015; Bediou et al., 2017; Massa, 2017; West, Konishi & Bohbot, 2017; West et al., 2017; Escobar & Buteler, 2018; West et al., 2018; Galindo Domínguez, 2019; Marín Díaz, Morales Díaz, & Reche Urbano, 2019; Martín Cáceres & Cuenca López, 2019).

No obstante, parecen olvidar que muchas de esas destrezas pueden lograrse con o sin ayuda de un joystick. Que, en este sentido, no aportan nada esencial a cualquier otro juego. Y que, como se dice irónicamente: la velocidad de reflejos, la puntería (coordinación óculo-manual), la capacidad para simular un vuelo, la toma de decisiones instantáneas para matar a un enemigo, la repetición instantánea de los disparos, etc., sólo son útiles para aquellos que quieran salir de cacería.

Pero también hay expertos e investigaciones que rebajan e incluso cuestionan o contradicen estas conclusiones (Green & Bavelier, 2006; Ferguson, 2007; Anderson al., 2008; Murphy & Spencer, 2009; Anderson al., 2010; Boot et al.,

2011; Irons et al., 2011; Green et al., 2012; Blacker & Curby, 2013; Oei & Patterson, 2013; Gobet et al., 2014; Gozli et al., 2014; Van Ravenzwaaij et al., 2014; West et al., 2015; Unsworth et al., 2015; Gabbiadini et al., 2016; Sala et al., 2017; Navarro, 2019). Lo cierto es que como ocurre con la mayor parte de la investigación sobre los efectos de los videojuegos, en términos generales, los resultados de estos estudios no son concluyentes y definitivos (Wang et al., 2016; Tiraboschi et al., 2019).

Además, hay que tener en cuenta que las conclusiones a las que llegan buena parte de las investigaciones responden a los objetivos e intereses de las entidades que financian las mismas. Pues las grandes empresas de mercado de videojuegos se han apresurado a encargar y financiar investigaciones que han pretendido contrarrestar la imagen pública con cierta polémica que gira en torno a muchos videojuegos.

No vamos a entrar aquí en la discusión sobre si los videojuegos potencian todas esas habilidades que algunos expertos y expertas opinan que favorecen, ni si las investigaciones han demostrado o no que desarrollan habilidades, motivación, capacidades o hipocampos... No ha sido ese el objetivo de nuestras investigaciones.

No dudamos que buena parte de los videojuegos potencian algunas de esas habilidades y destrezas. Pero, insistimos, son las mismas que favorecen y desarrollan los juegos en general. En este sentido no aportarían mucho más, salvo lo que significa de poder multiplicador la tecnología que acompaña a los videojuegos.

Por eso el objeto de análisis de nuestra investigación no ha sido el tipo de aprendizajes que se pueden lograr con los videojuegos. Sin obviar las oportunidades de aprendizaje que nos ofrecen, lo que hemos querido investigar es si estas potencialidades se ven empañadas por

el tipo de valores que transmiten explícita o implícitamente.

5. Reproducen estereotipos

En primer lugar, nos sorprendió que los videojuegos más comerciales y más jugados mayoritariamente están hechos fundamentalmente por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y el papel del modelo de masculinidad tradicional. No solo la representación femenina en los videojuegos suele ser mucho menor (17% frente a 64%), sino que generalmente está minusvalorada y en actitudes dominadas y pasivas (Downs & Smith, 2010). Además, sus modelos corporales son tendentes a la exageración (90%) con idealizaciones de personajes sacados del cómic o hasta del cine erótico. Incluso su vestimenta no responde, en muchas ocasiones, a las necesidades del momento, de la historia, del trabajo o de la acción que se realiza en el videojuego, sino a mostrarse “insinuante” o “seductora” ante la mirada masculina (73%). En definitiva, parecen estar pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de lo que se ha atribuido tradicionalmente a una masculinidad patriarcal.

Esto supone un fuerte impacto sobre la imagen que las niñas y adolescentes se construyen de ellas mismas y contribuye especialmente a que los niños y jóvenes asuman pautas de comportamiento respecto a la mujer elaboradas a partir de una visión estereotipada y limitada de lo femenino. De esta forma las chicas aprenden la dependencia y los chicos la dominación.

No obstante, ante las extendidas críticas desde hace años de este sexismo estereotipante tan burdo, el mundo de los videojuegos ha creado un nuevo tipo de protagonista femenino que asume un rol activo en el desarrollo del videojuego. Pero este nuevo tipo de personaje, no trae, salvo con su propia presencia, nada

nuevo. Reproduce los esquemas de comportamiento agresivo y competitivo de los “héroes masculinos”. Pero eso sí, con trajes escasísimos de tela, dejando entrever un cuerpo escultural entre el armamento que portan. De esta forma reafirman la idea de que, para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres en la brutalidad y la violencia, imitando ese modelo masculino, pero con una imagen “sexy”.

Es decir, que el horizonte de la igualdad en los videojuegos tiende a reducirse a la masculinidad tradicional. Así, la igualdad entre mujeres y hombres es asimilada a la masculinización de las mujeres y la equiparación al modelo masculino tradicional más estereotipado. Lo más preocupante es que ese modelo masculino, dentro de esta visión androcéntrica del mundo, se tome como modelo, como norma incuestionable de la conducta humana. Por ello, en el mundo virtual de los videojuegos, se ve normal que la conducta adecuada de las nuevas “heroínas” sea aproximarse cada vez más a esa conducta de los hombres.

6. Cultura macho

Pero esta investigación no ha querido quedarse sólo en el análisis del sexismo explícito plasmado en el rol que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en los mismos, ni siquiera en la imagen tan estereotipada de la mujer que en ellos se presenta, sino que nos hemos adentrado, especialmente, en los valores implícitos que hay en el trasfondo de esos videojuegos.

Hemos constatado, en este sentido, la intensa construcción de ese mundo virtual basado en los valores más primitivos del modelo de masculinidad hegemónica tradicional: lo que se ha caracterizado en esta investigación como la “cultura macho”. En ella una idea distorsionada de lo masculino es elevada a categoría universal y válida: lo significativo, lo valioso, es

aquello que se ajusta más fácilmente al “esquema viril” propio de la cultura patriarcal. Es el denominado “síndrome de John Wayne”, un código de conducta explícito, aunque no escrito, un conjunto de rasgos ligados a la masculinidad tradicional hegemónica que nos han enseñado a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982).

Este modelo cultural, que se transmite a través de la estructura, el contenido, los argumentos, el desarrollo y la dinámica de estos videojuegos, aclama unos determinados “valores”, si es que así los podemos denominar, ligados a una visión del mundo como una especie de “gran juego” en el que dominar se convierte en el objetivo primordial. Es en este contexto, esos “valores” se convierten en “virtudes”, donde parece que se vuelve la mirada hacia lo más instintivo, lo ‘salvaje’, lo más biológico y primitivo, exaltando actitudes como la agresividad, el desprecio a los sentimientos, la impulsividad instantánea, el riesgo desmedido, la competitividad, la conquista, el poder, la fuerza, el “honor”, la venganza, el desafío, el desprecio, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse y buscar situaciones de peligro... Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

De hecho, en el análisis de esos videojuegos más vendidos, las acciones que predominan en los mismos son competir (93%), sino también atacar, combatir, agredir, destruir, eliminar, matar (73%). Y los valores, en coherencia con estas acciones, que se ensalzan son la competitividad (72%), vale el que gana (98%), la venganza por encima de justicia (30%), el empleo de la fuerza para conseguir los objetivos (81%), la violencia como estrategia (84%), la exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), la consideración de “los/as otros/as” como mis enemigos (83%).

La consecuencia de este modelo de interacción virtual es la primacía de la victoria sobre la justicia, de la competición sobre la colaboración, de la violencia sobre el diálogo o

la comprensión. El juego que provoca emoción, que involucra intensamente a sus participantes, es el que implica que haya un ganador y todos los demás se conviertan en perdedores. Son escasos, prácticamente inexistentes, los juegos que exigen la cooperación para conseguir los objetivos o las metas que pretenden. Incluso aquellos juegos de estrategia en los que se persigue la construcción de un imperio o un mundo, los medios que se utilizan (el comercio, la producción, las relaciones, etc.) son vías para fortalecerse económicamente y poder conquistar, ampliar o tener más. Y aquellos que favorecen una opción multijugador, aunque “cooperen” entre algunos, el objetivo final es competir con los oponentes y derrotarles. Esto potencia una visión de la competencia como única forma de relacionarse, que la realidad está dividida entre quien gana y quienes pierden y que lo mejor es estar en el “bando de los que vencen”.

De esta forma se va asumiendo una lógica “normalizada”, en esta visión paranoide de la realidad, en la que el otro diferente a mí, es siempre un rival, un enemigo que debe ser eliminado. Y en muchos videojuegos es un enemigo “marcado” ideológicamente. Es decir, no es cualquier enemigo, sino supuestos enemigos creados en función de unos intereses ideológicos y culturales delimitados: se ha pasado del enemigo comunista al enemigo terrorista que coincide con el árabe o el sudamericano. Potenciándose un racismo de baja intensidad, implícito y solapado, pero que es tremendamente potente en la conformación de la visión ante el “otro” diferente (Levis, 1997).

Incluso en muchos videojuegos hay una clara politización de los villanos. Juegos que basan su discurso en una imagen que alienta la xenofobia al identificar la inmigración con la delincuencia, o el terrorismo con el mundo árabe, o el comunismo con el mal. Aparece así una visión estereotipada de la realidad donde los colombianos son traficantes de droga, los árabes fanáticos adoradores de Alá que

practican el terrorismo contra los occidentales, los militares rusos tienen veleidades totalitarias, Venezuela es una dictadura ante la que se tiene que promover un golpe de estado... El Eje del Mal, acuñado por Bush Jr., dice Pita (2004, p.31), se transmuta en videojuego.

Videojuegos donde las revueltas, las rebeliones y todos los síntomas de descontento entre la población y la clase trabajadora se presenta como negativa para el país y la aceptación de sus demandas conlleva caos y destrucción de la estabilidad de los países, por lo que las respuestas apuestan por acabar con estas revueltas de forma violenta. Los protagonistas de clase obrera y de minorías étnicas solo suelen estar sobrerrepresentados en videojuegos que presentan modelos de comportamientos negativos y en personajes criminales y mentalmente inestables (Venegas, 2016).

Es sorprendente que no hemos encontrado ningún videojuego cuyo protagonista, masculino o femenino, pertenezca a una minoría (gitanos, gays, minusválidos, migrantes, etc.). Excepto, claro está, cuando tienen que exhibir sus cualidades físicas, que no intelectuales, en competiciones (boxeo, fútbol, baloncesto...), en estos videojuegos donde se les asocia con personajes criminales y en alguna guerra como “carne de cañón”, como si sólo se les permitiera sobresalir y ser protagonistas en aquello que es considerado como lo más “instintivo” o “primitivo” del ser humano. Y en todo caso, es claro que la mayoría de los protagonistas de los videojuegos más vendidos son hombres, blancos, del norte, heterosexuales, etc., es decir, que reproducen un modelo etnocéntrico y eurocéntrico.

En estos videojuegos de acción están claramente delimitados el éxito –matar o ganar– y el fracaso –morir o perder–; el bien –nosotros– y el mal –los distintos a nosotros–; lo justo –la venganza, que yo mate, que yo gane– y lo injusto –que yo pierda–. No hay “grises”, ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni

explicaciones. Se pierden por el camino los sentimientos en favor de la fuerza bruta y matar a los “enemigos” sin miramientos.

El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, en el sustituto de la reflexión y del juicio personal. No hay diálogo, sólo destrucción, en este mundo virtual no se pretende estimular el pensamiento complejo o con distintivos enfoques o puntos de vista, sólo se actúa. Incluso se obvia mucho el lenguaje oral, predominando la imagen visual y la respuesta mecánica, el instinto y los reflejos. El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan. El tiempo se comprime, todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia. Se configura así una visión de la vida y del entorno dominada por la compulsividad, por la inmediatez.

Esta concepción de los videojuegos supone una visión de la vida unidimensional. No hay posibilidad de empatía, de comprender y acercarse al otro o la otra diferente. Los valores ligados al cuidado, la atención del débil, la expresión de los afectos, quedan fuera de cualquier consideración posible. Se debe de actuar, según esos patrones, sin piedad ni compasión. La destrucción, la lucha o el combate son los elementos centrales y la finalidad esencial que motiva la acción a través de todo el videojuego.

Lo cual genera, a su vez, una visión maniquea de la realidad. Con “malos” perversos que se les presenta como alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etc. y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder. Esta división maniquea de la realidad supone no sólo una visión distorsionada de lo que nos rodea, sino que fomenta el partidismo fanático e inquebrantable ligado a relaciones afectivas que nos implican emocionalmente

con “los nuestros” y nos hacen rechazar, temer y odiar a “los otros”.

Los “buenos” son los protagonistas, es decir, el propio jugador o jugadora. Es quien gana, triunfa y tiene asegurada la victoria final. Nos identificamos porque jugamos siempre desde su perspectiva, como si fuera nuestro alter-ego. Nos identificamos con su sufrimiento o con su exaltación. Justificamos sus acciones y reacciones y nos sentimos emocionalmente próximos. Los malos son los antagonistas. Nuestro objetivo es derrotarles, eliminarles, destruirles. Generalmente no simpatizamos con ellos, ni se nos permite situarnos “en su piel” o intentar comprender sus acciones. Son malos o malas previsibles, cortados por el mismo patrón.

7. La socialización en la violencia

Los contenidos de los videojuegos nos colocan, en general, ante los abismos del ser. Es decir, la lucha a muerte, el reto absoluto –del todo o nada- la persecución implacable, la prueba imposible... y, sobre todo, la violencia. Una violencia total que se recrea con morbosidad en la destrucción y aniquilación del contendiente y que, además, simula ser infinita. Los videojuegos parecen vulnerar para los niños y adolescentes terrenos que los adultos hasta entonces han considerado tabúes. En un videojuego –siempre simulada, pero cada vez más gráficamente- se puede no sólo matar a cientos de contrincantes, sino despedazarlos, reventarles el cráneo, quemar sus intestinos, aplastarles el estómago o despeñarlos por el abismo más insondable” (Pérez Tornero, 1997, p.14).

Si analizamos la mayoría de los videojuegos de acción podemos ver cómo éstos construyen un universo dantesco. Mundos apocalípticos y terminales, donde predomina la fuerza y las armas. Violencia y muerte te rodean de una forma constante. Pero incluso la publicidad de las revistas de videojuegos establece una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad. Como ya denunciaba hace años Amnistía Internacional (2001, p.1), en estas revistas “se encontrará que resaltan las torturas, las matanzas y la sangre como

elementos lúdicos relevantes en el ámbito publicitario o de promoción”. Cuanto mayor es la violencia que en él se puede ejercer, con mayores eslóganes de calidad aparece en la propaganda para el mercado de consumo. De hecho, los estudios de mercado muestran que “cuanto más violento es el juego más se incrementan las ventas” (Bonder, 2001, p.17), porque el verdadero problema de fondo radica en que la violencia vende.

En este universo paranoide, no es de extrañar que los comportamientos más denostables de la experiencia humana, como la tortura o la guerra, pasen incluso a convertirse en una aventura, en una oportunidad de diversión y entretenimiento.

La violencia de género promovida por algunos videojuegos (Díez Gutiérrez & Terrón Bañuelos, 2014), que se han comercializado o se pueden descargar de la red, ha sido también denunciada por colectivos y asociaciones feministas señalando que

ponen de manifiesto la forma en que se trivializa, en el imaginario machista, la violencia contra las mujeres, sus derechos humanos y legales, el horror de la violación... con una larga serie de títulos que, sin declararlo entre sus objetivos de juego, permiten realizar acciones brutales o vejatorias –o en estrategia combinada- contra personajes femeninos” (López Muñoz, 2010, p.310).

Videojuegos que incluyen escenas de violación o subgéneros, como eroge y hentai, donde la violencia sexual contra niñas y mujeres se convierte en el tema central (Cacho, 2009) y en donde las mujeres aparecen representadas como menores de edad sobresexualizadas (o al menos se comportan y tienen proporciones físicas de menores), en algunos casos siendo penetradas por todos sus orificios por monstruos diversos con múltiples extremidades (López Muñoz, 2010; Downs & Smith, 2010). Los estudios de la Fundación Directa titulado Claves no sexistas para el desarrollo de software (2007) o el del Instituto Andaluz de la mujer, dirigido por Bertomeu (2005) explican cómo este tipo de videojuegos son frecuentes

en la red. Algunos de ellos con gran difusión, con guías de juego que explicitan textualmente: “mientras la chica te va haciendo un “trabajito fino”, tú vas recuperando vida a la vez que baja tu dinero. Por cierto, si quieres recuperar la pasta que te has gastado, o incluso ganar más, elimina a la muchacha nada más bajar del coche...”

Amnistía Internacional, ya en el 2000, a través del informe antes citado, titulado “Haz clic y tortura; videojuegos, tortura y violaciones de derechos humanos”, investigaba la difusión de prácticas degradantes, como la tortura, entre el público infantil y juvenil a través de los videojuegos y analizaba ejemplos de videojuegos que aplauden con impunidad la tortura, la matanza o las ejecuciones. Concluyendo que las prácticas que estos videojuegos potencian son “atentatorias contra los derechos humanos” (Amnistía Internacional, 2001).

Lo mismo podemos aplicar al mundo de la guerra. En estos videojuegos se idealiza la guerra y se presenta como un espacio de juego y diversión que no conlleva dolor. La guerra y la violencia no sólo se aceptan como parte integrante de la experiencia humana, sino que se las convierte en hechos heroicos y excitantes. De esta forma, la violencia, el asesinato de otros seres humanos, se vacía de carga moral negativa. Se considera que la guerra es una forma aceptable de resolver los conflictos o de acceder al poder.

De hecho, no hay ni una sola guerra moderna que no tenga su versión en algún videojuego. Y cada vez se retrocede más en el tiempo para ir completándolas. Cualquier máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etc. A partir de la demanda de más detalle, más ambientación, y más realidad, las simulaciones modernas de combate pretenden ser más reales que lo real. Ya no basta con modelar hasta el último tornillo las máquinas de guerra,

también hay que crear un conflicto, una justificación, un entorno propicio para una intervención armada. Estas simulaciones, con sus detalles exhaustivos y su extensa documentación son auténticos compendios del “saber militar”.

Cada vez con más frecuencia la fórmula para crear un videojuego de acción bélica pasa por utilizar conflictos reales. El más llamativo es uno de los videojuegos más populares que desde 2013, está usando Venezuela como un virtual escenario para sus “misiones” de guerra. Pero han ido apareciendo cada vez más títulos que incluso pretenden convertirse en sistemas de entrenamiento virtual para soldados. La prensa de videojuegos admite que suelen ser "propaganda de principio a fin", pero se centran en las bondades que ofrece al género de la simulación militar el hecho de que los propios militares hayan pasado de ser asesores a productores del contenido. De hecho, miembros y veteranos de las fuerzas armadas son contratados como expertos por los desarrolladores para asesorarles en las simulaciones militares. Los videojuegos son también adaptados para su uso en el entrenamiento, completándose así el círculo de colaboración entre las dos industrias.

8. La insensibilización ante la violencia

El problema de fondo es que escudados en el latiguillo de que deben dar al mercado o a la gente lo que pide –ya lo decían los césares de Roma con el “pan y circo”-, la industria multimillonaria del videojuego se desliga de cualquier responsabilidad moral o ética acerca del contenido de los videojuegos que crea y comercializa. Además, se preguntan, por qué van a tener ellos más responsabilidad que los directores y productores de películas de cine o de “programas basura” de televisión, a los cuales se les puede aplicar un análisis crítico similar al que aquí se refleja respecto a los videojuegos de acción.

Pero no olvidemos que los juegos de ordenador violentos pueden ser aún más peligrosos que las películas de igual signo y que las imágenes de violencia contenidas en televisión. En este caso, quien ve las imágenes puede sentirse o no impactado, pero de cualquier manera es un observador o una observadora y adopta una actitud pasiva. En el caso de los videojuegos, como ya he comentado, la persona asume un papel de protagonista activo que es premiado por sus acciones. Se exige a quien los utiliza identificarse con el personaje, actuar por él o ella, involucrándose en las decisiones que se toman. Si además, tenemos en cuenta que las consolas de juego son cada vez más potentes y están incorporando nuevas tecnologías que permiten una calidad de imágenes cada vez mayor añadiendo realismo a la acción, podremos darnos cuenta de hasta qué punto pueden ser peligrosos en el proceso de identificación de la fantasía con la realidad.

Algunas personas alegan que no tiene por qué influir en la visión, el comportamiento y las creencias de las personas que juegan a videojuegos.

Quando de niños jugábamos a ‘policías y ladrones’, a vaqueros, a guerra... ¿estábamos potenciando nuestra agresividad? ¿Éramos más agresivos después de jugar que antes de hacerlo? O más bien nos íbamos tan contentos y relajados después de haber jugueteado y compartido un tiempo y una afición con nuestros amigos (Begoña Gros, 1998, pp.56-57).

En este sentido, algunas autoras y expertos afirman que la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real. Gros (1998) asegura que

la violencia fantástica que contiene este tipo de entretenimiento no tiene nada que ver con la realidad que muestra la televisión. El juego presenta la violencia como una válvula de escape; mientras juega, el niño o adolescente descarga su agresividad en una dinámica interactiva con los personajes del juego; en tanto que otros medios ejercen una presión psíquica,

el espectador no puede incidir ni variar los acontecimientos, hay aceptación, pasividad o impotencia, en definitiva, no posee el control de lo que sucede en la pantalla. (p.52)

Es el argumento más reiterado. La violencia de los videjuegos como espacio de catarsis, que permite “sacar afuera” todas las tensiones de la vida cotidiana, lo que contribuiría a reducir la agresividad en la vida real de los jóvenes (Males, 1999). Permite experimentar la trasgresión de las normas de forma virtual y sin consecuencias, ayudando a las personas jóvenes a usar sus fantasías agresivas de forma inteligente, porque les permitiría profundizar en sus emociones, controlar su ansiedad y mantenerse serenos en momentos de extremo peligro (Jones, 2002). Pero el problema no es el control que tengas sobre la violencia, ni que ésta sea una válvula de escape o no, sino el aprendizaje continuo de la violencia como forma de resolver los conflictos, lo que acaba por convertirse en un elemento cotidiano más de la realidad.

Se muestra una violencia sin consecuencias para el que la perpetra o para la víctima, enviando el mensaje de que la violencia es un modo aceptable de alcanzar objetivos, divertido y sin daño, y de que los jugadores o las jugadoras pueden ser héroes si hacen uso de ella.

Lo cierto es que este tipo de videjuegos, al menos, no parece favorecer excesivamente la comprensión de la realidad desde una perspectiva compleja, cuidando el lado emocional y sensible de la interacción, facilitando la resolución dialogada de los conflictos y estableciendo formas prosociales y asertivas de construcción social. Pero lo peor de este modelo virtual violencia es que trivializa la violencia real y que los niños y niñas acaban volviéndose inmunes a su horror.

El problema no es que los videjuegos conviertan a los niños y las niñas en adultos agresivos. El mayor peligro es que integran la violencia como algo normal y se insensibilizan

ante ella. Según Francisco Javier Fernández, responsable de Amnistía Internacional en Asturias,

si se acostumbran a jugar desde muy pequeños con este tipo de videjuegos, para ellos se convierte en una cosa normal el utilizar una serie de instrumentos con los cuales amenazan a gente, o la someten a malos tratos. Aunque sea una cosa virtual, para ellos se convierte en algo normal. Como consecuencia no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como moralmente malo. Les parece que son prácticas normales, que las realiza la gente a diario y que no son condenables. Desde el punto de vista educativo eso les insensibiliza a muchas cosas, de manera que luego es muy difícil trabajar con ellos en cuestiones de valores, para que sepan discernir entre lo que es positivo o lo que es negativo. Sobre todo, se tiene más tolerancia con respecto a casos reales. Como en el juego están acostumbrados a verlo a diario, no se dan cuenta de que está mal hecho. (Fernández, 2003)

Todo eso pasa su factura a la hora de hablar de Derechos Humanos y de hacerles comprender la importancia de respetarlos.

Los resultados van en la línea de lo que experimentos de psicología social de los años 60 ya demostraron, y es que la exposición continua a la agresividad disminuye la empatía hacia otras personas, nos acostumbramos a ella y nos deja de sorprender, volviéndonos más insensibles ante el dolor y el sufrimiento del otro (Betella & Verschure, 2016; Gabbiadini et al., 2016).

9. Educar en el análisis de los videjuegos

Lo más preocupante es que las personas jóvenes encuestadas y entrevistadas creen mayoritariamente que los videjuegos no les afecta. No son conscientes de cómo influye en su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus relaciones con las personas que les rodean. Y no hay influencia más marcada que aquella que no es consciente, pues no permite una racionalización de la misma, induce a creer que no es necesario

generar mecanismos conscientes de análisis y crítica frente a ella.

Además, en la investigación se constató que la mayoría de las personas adultas desconocen los contenidos y los valores de este mundo en el que están inmersos los niños y niñas: sólo el 40% de los chicos y chicas encuestadas tenían un seguimiento del uso de sus videojuegos por parte de una persona adulta y sólo a uno de cada cuatro de ellos y ellas se les controlaban los contenidos de los videojuegos con los que jugaban. Es decir, casi el 75% de las personas adolescentes y jóvenes que usan videojuegos, manifiestan que sus familias no saben cuáles son los contenidos de los mismos ni los valores que transmiten.

Por su parte, las multinacionales creadoras y distribuidoras de videojuegos se desentienden de su responsabilidad sobre los contenidos de los videojuegos, desplazándola hacia el consumidor o consumidora que, según ellas, ha de ser quien “elija en el libre mercado”, en función de la información que les ofrecen los propios fabricantes a través de unos códigos PEGI que clasifican los videojuegos por edades y otros criterios. Es como encomendar al zorro que guarde el gallinero: estos códigos son voluntarios y no todas las empresas y multinacionales de videojuegos están suscritas a él; estos códigos están creados y regulados por la propia industria (con criterios tan peregrinos como si tiene “lenguaje soez”). Además, su incumplimiento no supone sanciones, más allá de la exclusión de la propia asociación. Y, finalmente, no dejan de ser una recomendación que quienes se encargan de vender no tienen por qué realizar una labor de control al respecto y siempre hay amistades y conocidos que los pueden conseguir.

Está claro que estas grandes empresas no tienen ningún pudor ni complejo en poner sus intereses comerciales o de lucro por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia. Para estas multinacionales es el mercado el gran regulador del consumo en

función de la oferta y la demanda. Por lo tanto, es la persona individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se está pasando así de una regulación pública y social, convenida por toda la sociedad de forma democrática y participativa, a la “libertad de mercado”; “libertad” individual construida y manejada por la presión publicitaria. Se hurta a la discusión pública y política los contenidos y valores en los que educamos a las nuevas generaciones. Se trata de remitir a la decisión individual, a la libertad de elección del consumidor o de la consumidora. Como si de ellas y ellos dependiera el programa de televisión o los tipos de videojuegos que se ofertan en el mercado. Mientras que lo que se oculta al debate social es qué contenidos y valores son los que tienen que promover los medios masivos de socialización como los videojuegos.

Esto significa que la socialización de nuestras futuras generaciones está siendo dirigida esencialmente por el mercado. Y se tiende a responsabilizar a las familias de las salvajes condiciones que impone el dios contemporáneo: el mercado global. Es el sujeto individual quien tiene que combatir contra él. Porque “el mercado se autorregula”, asegura la ideología neoliberal. Es la “divinidad” de la libertad de mercado la que se nos impone y nos culpabiliza a las familias y los “consumidores” que no sabemos elegir. Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y les hace sentirse como tales.

La solución no puede encomendarse, por lo tanto, únicamente a la persona individual que compra o utiliza un videojuego. Es responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto: multinacionales que los diseñan y fabrican, autoridades administrativas y gobiernos que los autorizan, medios de comunicación que ganan ingentes cantidades de dinero con su publicidad, organizaciones educativas y sociales que enseñan a comprender la realidad, investigadores y empresas editoriales y multimedia que no invierten en crear otros juegos alternativos más

creativos, familias o chicos y chicas que invierten dinero en su compra, etc.

La tecnología tiene que estar al servicio de la comunidad, al servicio de la sociedad no al servicio únicamente del beneficio económico de unos pocos. La responsabilidad social está antes del mercado, antes de que esos productos lleguen al mercado. ¿Y si hacemos otros productos conforme a los derechos humanos y a los principios y valores que defendemos, al menos teóricamente? ¿Y si ponemos el mercado al servicio de los seres humanos?

Por eso las propuestas que planteamos van en tres direcciones: a) Se necesita exigir a las multinacionales que diseñan y crean videojuegos un nuevo enfoque en la creación de videojuegos auténticamente “valiosos” (con valores sociales positivos que son los que proclamamos en las declaraciones públicas). b) Establecer un marco legal y normativo que regule el mercado de los videojuegos, principalmente en lo referido a la adecuación de los contenidos y valores de los productos. c) Promover un clima de apoyo a los agentes educativos fundamentales (familias y escuelas) para que eduquen en el análisis crítico de los contenidos y valores que transmiten estos videojuegos.

Por eso, fruto de esta investigación se ha generado una guía didáctica y un material multimedia, un cd-rom interactivo, para trabajar con los jóvenes el análisis de los videojuegos y sus consecuencias. En él se proponen una serie de actividades de trabajo interactivas que pueden ser incorporadas al curriculum de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el análisis de los videojuegos en el ámbito escolar o utilizarlas en otros espacios educativos más informales o próximos al entorno familiar. La metodología de trabajo que se propone se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación, puesto que el mero conocimiento intelectual de los contenidos de los videojuegos, de los

valores que promueven, no lleva a un cambio de actitudes. Es necesario analizar y experimentar cuáles son los mecanismos y las estrategias que generan un tipo de pensamiento, una serie de creencias, para poder cambiarlas.

Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero conocer, segundo reflexionar y tercero actuar. Se parten de aquellas actividades que ayudan a “aprender a mirar” los videojuegos hasta llegar a proponer una actuación transformadora que provoque un cambio de actitudes y de valores. De cara a su inclusión en el curriculum escolar, para cada una de las actividades se especifican las áreas en las que se pueden desarrollar, así como los niveles para las que son más adecuadas. Y en los bloques de actividades se concretan los objetivos de aprendizaje que se pretenden en función del currículo establecido, así como los contenidos que se desarrollan y los criterios de evaluación que se pueden aplicar.

Referencias

- ADESE (2009). Anuario 2009. Madrid: ADESE. [Consultado el 4/05/2010 en <http://www.adese.es/pdf/Anuario2009aDeSe.pdf>]
- Aministía Internacional. (2001): *Haz clic y tortura. Videojuegos, tortura y violación de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional - Sección española.
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., ... & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122(5), e1067-e1072.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic

- review. *Psychological bulletin*, 136(2), 151-164.
- Bavelier, D., Green, C. S., Pouget, A., & Schrater, P. (2012). Brain plasticity through the life span: Learning to learn and action video games. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 391–416.
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2017). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77–110.
- Belchior, P., Marsiske, M., Sisco, S. M., Yam, A., Bavelier, D., Ball, K., & Mann, W. C. (2013). Video game training to improve selective visual attention in older adults. *Computers in Human Behaviour*, 29(4), 1318–1324.
- Betella, A. & Verschure, P. (2016). The Affective Slider: A Digital Self-Assessment Scale for the Measurement of Human Emotions. *PLoS ONE*, 11(2), e0148037
- Blacker, K. J., & Curby, K. M. (2013). Enhanced visual short-term memory in action video game players. *Attention, Perception & Psychophysics*, 75(6), 1128–1136.
- Bonder, G. (2002). *Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Boot, W. R., Blakely, D. P., & Simons, D. J. (2011). Do action video games improve perception and cognition? *Frontiers in Psychology*, 2(SEP), 1–6.
- Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., & Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, 129(3), 387–398.
- Del Moral Pérez, M.E. (2010). Aportaciones y riesgos de los videojuegos: entretenimiento de los jóvenes en contextos virtuales. *Padres y maestros*, 331, 12-16.
- Diez Gutiérrez, E.J. & Terrón Bañuelos, E. (2014). Sexismo y violencia de género en videojuegos. *Exedra, Suplemento Exedra de 2014 "Sexualidade, género e Educação"*, 222-232.
- Downs, E., & Smith, S. L. (2010). Keeping abreast of hypersexuality: A video game character content analysis. *Sex roles*, 62(11-12), 721-733.
- Durkin, K. (2006). Game playing and adolescents' development. En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (pp.415-428). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dye, M. W., Green, C. S., & Bavelier, D. (2009). The development of attention skills in action video game players. *Neuropsychologia*, 47(8–9), 1780–1789.
- Eastin, M. S. (2006). Video Game Violence and the Female Game Player: Self- and Opponent Gender Effects on Presence and Aggressive Thoughts. *Human Communication Research*, (32), 351-362.
- Escobar, M. del R., & Buteler, L. (2018). Resultados de la investigación actual sobre el aprendizaje con videojuegos. *Revista de Enseñanza de La Física*, 30(1), 25–48.
- Esnaola Horacek, G. (2007). Jugar para aprender a vivir... Aprender a jugarse la vida. ¿Qué narran los videojuegos? Claves culturales para la construcción del conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, feb, 159, 71-74.
- Esnaola Horacek, G.A. (2003): "Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos". *Etic@net*, 1, 1-10.
- Estalló, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Farrar, K.M.; Krcmar, M. & Nowak, K.L. (2006). Contextual Features of Violent Video Games, Mental Models, and Aggression. *Journal of Communication*, 56, 387-392.

- Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, 78(4), 309–316.
- Fernández, C. (2003): “Videojuegos peligrosos”. *Fusión*, marzo (suplemento de Asturias).
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C., & Bushman, B. J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, & empathy for female violence victims. *PLoS one*, 11(4), e0152121.
- Galindo Domínguez, H. (2019). Los videojuegos en el desarrollo multidisciplinar del currículo de Educación Primaria: El caso Minecraft. Pixel-Bit: *Revista de Medios y Educación*, (55), 57–73.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 147-168.
- García Pernia, M.R. & García, C. (2010). Videojuegos en el aula. *Cuadernos de pedagogía*, 398, 74-76.
- Gerzon, M. (1982): *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Gobet, F., Johnston, S. J., Ferrufino, G., Johnston, M., Jones, M. B., Molyneux, A., Terzis, A., & Weeden, L. (2014). “No level up!”: No effects of video game specialization and expertise on cognitive performance. *Frontiers in Psychology*, 5(NOV), 1–9.
- Gómez Del Castillo Segurado, M^a. T. (2007). Videojuegos y transmisión de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 6.
- Gozli, D. G., Bavelier, D., & Pratt, J. (2014). The effect of action video game playing on sensorimotor learning: Evidence from a movement tracking task. *Human movement science*, 38, 152-162.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2006). Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32(6), 1465–1478.
- Green, C. S., Sugarman, M. A., Medford, K., Klobusicky, E., & Bavelier, D. (2012). The effect of action video game experience on task-switching. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 984–994.
- Gros Salvat, B. (2008). Videojuegos y aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa* (176), 7.
- Gros, B. (Coord.) (1998): *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Irons, J. L., Remington, R. W., & McLean, J. P. (2011). Not so fast: Rethinking the effects of action video games on attentional capacity. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 224–231.
- Ivory, J. D. (2006). Still a man's game: Gender representation in online reviews of video games. *Mass Communication & Society*, 9 (1), 103-114.
- Jones, G. (2002): *Killing Monsters*. London: Sega.
- Kühn, S., Gleich, T., Lorenz, R. C., Lindenberger, U., & Gallinat, J. (2013). Playing super Mario induces structural brain plasticity: Gray matter changes resulting from training with a commercial video game. *Molecular Psychiatry*, 19(August 2013), 265–271.
- Levis, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Males, M. (1999): *Framing Youth*. New York: Basic books.
- Marín Díaz, V., Morales Díaz, M., & Reche Urbano, E. (2019). Educational possibilities of video games in the Primary Education stage according to teachers in training: A case study. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 42–49.
- Martín Cáceres, M. J., & Cuenca López, J. M. (2019). Evaluar aprendizajes con

- videojuegos de historia. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (95), 30–36.
- Martín del Pozo, M. (2015). Videojuegos y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (281), 16–21.
- Massa, S. (2017). Videojuegos en el aprendizaje: Oportunidades y desafíos. *Prometeica*, (15), 50–58.
- Méndez, D. (2010). Videojuegos: industria cultural. *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 215-216, 117-124.
- Murphy, K., & Spencer, M. (2009). Playing video games does not make for better visual attention skills. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 6(1), 1–20.
- Navarro, V. (2019). La promoción del neoliberalismo fascista a través de los videojuegos. *Público*, 20 de febrero de 2019.
- Oei, A. C., & Patterson, M. D. (2013). Enhancing cognition with video games: A multiple game training study. *PLoS One*, 8(3), e58546.
- Pérez Martín, J. (2010). Videojuegos educativos: el ocio como inversión. *Padres y maestros*, 330, 21-25.
- Pérez Tornero, J.M. (1997): Presentación. En LEVIS, D. (Eds.), *Los videojuegos, un fenómeno de masas* (pp.13-15). Barcelona: Paidós.
- Pita, X. (2003). Las flores del mal. Los antagonistas virtuales también hacen historia. *Game-Live PC*, 29, 27-31.
- Puggelli, F.C. (2003). I videogiochi e il processo di socializzazione. In R. Maragliano, M., Melai, & A. Quadrio, Joystick (Eds.), *Pedagogia y videogame* (pp.115-125). Milan: Disney Libri.
- Sala, G., Tatlidil, K. S., & Gobet, F. (2017). Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 144(2), 111–139.
- Salisch, M. Von, Oppl, C., & Kristen, A. (2006). What attracts children? In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (pp.147-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sanford, K. Y Madill, L. (2006). Resistance through Video Game Play: It's a Boy Thing. *Canadian Journal of Education* 29, 1: 287-306.
- Sort, J. (2005). El componente ludicomilitar en el uso político de los juegos digitales después del 11-S. *Trípodos*, Extra(2), 839-850.
- Steen, F. F., Greenfield, P. M., Davies, M., & Tynes, B. (2006). What went wrong with The Sims Online: Cultural learning and barriers to identification in a massively multiplayer online role-playing game. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* (pp. 307-324). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tiraboschi, G. A., Fukusima, S. S., & West, G. L. (2019). An Expectancy Effect Causes Improved Visual Attention Performance After Video Game Playing. *Journal of Cognitive Enhancement*, March, 1-9.
- Unsworth, N., Redick, T. S., McMillan, B. D., Hambrick, D. Z., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2015). Is playing video games related to cognitive abilities? *Psychological Science*, 26(6), 759–774.
- Vaca Vaca, P. & Romero Serrano, D. (2007). Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años. *Acta Colombiana de Psicología*, (10), 1, 35-48.
- Valleur, M. & Matysiak, J.C. (2005). *Las nuevas adicciones del siglo XXI: sexo, pasión y videojuegos*. Barcelona: Paidós.
- Van Ravenzwaaij, D., Boekel, W., Forstmann, B. U., Ratcliff, R., & Wagenmakers, E.-J. (2014). Action video games do not improve the speed of information

- processing in simple perceptual tasks. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(5), 1794–1805.
- Venegas, A. (2016). La ideología neoliberal en los videojuegos. *Presura*, 16 de junio. Recuperado de <http://ito.mx/Loqp>
- Vilella Miró, X. & Gros Salvat B. (2005). Uso y abuso de los videojuegos. *Comunicación y Pedagogía*, 208, 49-52.
- Vorderer, P., & Bryant, J. (Eds.). (2006). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, P., Liu, H.-H., Zhu, X.-T., Meng, T., Li, H.-J., & Zuo, X.-N. (2016). Action video game training for healthy adults: A meta-analytic study. *Frontiers in Psychology*, 7(June), 1–13.
- West, G. L., Drisdelle, B. L., Konishi, K., Jackson, J., Jolicoeur, P., & Bohbot, V. D. (2015). Habitual action video game playing is associated with caudate nucleus-dependent navigational strategies. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 282(1808), 20142952.
- West, G. L., Konishi, K., & Bohbot, V. D. (2017). Video games and hippocampus-dependent learning. *Current Directions in Psychological Science*, 26(2), 152-158.
- West, G. L., Konishi, K., Diarra, M., Benady-Chorney, J., Drisdelle, B. L., Dahmani, L., & Bohbot, V. D. (2018). Impact of video games on plasticity of the hippocampus. *Molecular Psychiatry*, 23, 1566–1574.
- West, G. L., Zendel, B. R., Konishi, K., Benady-Chorney, J., Bohbot, V. D., Peretz, I., & Belleville, S. (2017). Playing super Mario 64 increases hippocampal grey matter in older adults. *PLoS One*, 12(12), e0187779.

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León, León, España

Web: <http://educar.unileon.es>

Twitter: @EnriqueJDiez

Facebook:

<https://www.facebook.com/enriquejdiez>

El tratamiento de la educación sexual en la actualidad

Félix López Sánchez

Resumen

Presentamos los Modelos de educación sexual en la Escuela (Modelo de Riesgos, Abstinencia Sexual, Impositivo, Consumo en la sociedad de Mercado e Integral) y una propuesta específica de nuestro Modelo Biográfico y Ético, en el contexto del Modelo Integral. Resumimos también la especificidad de las funciones que deben tener la Familia, la Escuela y los Profesionales de la Salud. Proponemos la necesidad de que la educación sexual, en el contexto de la promoción de la calidad de vida o salud, tenga un lugar específico en el currículum, con personal educador formado, justo para desde este espacio se consiga una transversalidad en la Escuela, con la Familia y con los Servicios de Salud.

Palabras claves: educación sexual, modelo biográfico y ético, familia, escuela, servicios de salud.

◆

1. Introducción

Todas las sociedades socializan conforme a costumbres, valores y normas a cada niño o niña que nace. También lo hacen en relación con la sexualidad y las relaciones amorosas. Incluso lo han hecho cuando, durante siglos, “de la sexualidad se hablaba para no hablar, para reducirla a lo secreto” (Foucault, 1976), el secreto de la alcoba y del confesionario.

En la actualidad, en las sociedades secularizadas, no confesionales, estamos ya muy lejos de ese pasado. Incluso la mayoría de las personas creyentes actuales (aunque no la mayoría de la jerarquía de las religiones monoteístas) han abandonado todo fundamentalismo en la moral sexual matrimonial.

El cambio ha sido tan radical, en esta sociedad liberal de mercado, que tenemos nuevos problemas. Los viejos mitos o falsas creencias sobre sexualidad están siendo sustituidos por nuevas falsas creencias, con el riesgo, ya en parte consumado, de convertir la sexualidad en un producto más de consumo. Las familias, el profesorado, agentes educadores, y sanitarios,

salvo excepciones, guardan silencio, mientras los púberes y adolescentes tienen como fuente de información la oferta que les hace el mercado: pornografía y otros productos que usan los contenidos sexuales como reclamo. Información que se obtiene en secreto y se usa en secreto, ante el desconcierto de las personas adultas, el aumento de las prácticas de riesgo y la alta prevalencia de abusos sexuales, violaciones y acosos, entre otros problemas. Mientras, desde la transición democrática en España, un gobierno tras otro, se han lavado las manos o han elaborado leyes educativas sobre los supuestos contenidos transversales (uno de ellos, la educación sexual) que no se han llevado a la práctica.

Tenemos más libertades, y eso es un gran logro, pero no educamos para los buenos usos de la libertad. Como elemento favorable, ya no discutimos si es necesaria la educación sexual, sino cual debe ser el modelo de educación sexual, los agentes educativos fundamentales, los contenidos y la organización docente. A ello dedicamos este breve artículo.

2. Modelos de educación sexual

En educación sexual hay varios modelos que

solo podemos resumir aquí (López, 2005). Tomar conciencia de ellos es necesario, porque de forma explícita o implícita definen los objetivos, los contenidos y la metodología, así como los roles de los diferentes agentes educativos.

2.1. Modelo de riesgos

Fue la reacción del sistema sanitario ante el problema de las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados. El SIDA, en los años ochenta, el alto porcentaje de embarazos no deseados en la actualidad y la conciencia de todos los problemas relacionados sobre los abusos y la violencia sexuales han aumentado el peso y la vigencia de este modelo. Es el modelo predominante, en el que más han invertido los gobiernos hasta la actualidad.

Los objetivos se centran en prevenir los riesgos, disminuir los costes económicos asistenciales y hospitalarios, así como el sufrimiento de las personas afectadas. Se interviene preferentemente con campañas publicitarias ("Póntelo, Pónselo", la más significativa y programas específicos aislados de tipo sanitario o educativo.

Pero su efecto es coyuntural y refuerzan, aun sin deseirlo, la asociación entre sexualidad y peligro. No es un modelo educativo y de hecho se olvida de las familias y agentes educadores. En la escuela tiene una versión concreta: convertir la educación sexual en prevención de las prácticas de riesgo, hacer programas aislados sobre abusos sexuales o violencia de género, etc. No puede ser el modelo de educación sexual en la escuela.

2.2. Modelo religioso

Las iglesias, no solo la católica, han reaccionado proponiendo diferentes modelos basados en la doctrina religiosa y moral. Los nombres son muy diversos: Educación para el

amor, educación para el respeto, educación para el matrimonio, educación para la abstinencia, educación de carácter, etc.).

Los objetivos son bien precisos: educar en la abstinencia antes del matrimonio, que debe ser heterosexual y sin divorcio, dar sentido cristiano a la dimensión sexual humana y ofrecer conocimientos y habilidades para resistir la tentación y la presión del grupo o de esta sociedad, etc. Los contenidos se centran en la anatomía y en la reproducción, así como en el valor de la fecundidad y la procreación. No suelen hablar del placer, el deseo y la excitación, tampoco de los preservativos. Defienden el rol de la familia y desconfían de la educación sexual en la escuela, salvo que se siga su modelo. Este modelo no puede ser el modelo de educación sexual en un país no confesional, evita hablar de conocimientos y recursos que son un derecho de ciudadanía, no acepta las diversidades sexuales, etc.

2.3. Modelo impositivo

Entre los años 25 al 33 del siglo pasado, hasta la subida al poder de Nazismo, en Centro Europa, se desarrolló un modelo que defendía la necesidad de una Revolución Sexual, en el marco de una Revolución Política y Social. Se basaba en los primeros escritos de Freud y de Reich (López, 2005, 2019). Según ellos dos males sociales generaban malestar y problemas de todo tipo en las personas: la represión sexual (Freud y Reich) y el capitalismo (Reich).

El objetivo era una revolución sexual basada en el derecho de todas las personas a vivir la sexualidad con libertad. Los contenidos incluyen la anatomía y fisiología sexual, la respuesta sexual, humana, el deseo, la excitación, el placer, los medios para evitar el embarazo y las infecciones, así como las prácticas sexuales. Proponían lugares higiénicos y seguros para que tener relaciones, anticoncepción gratuita, etc. Critican a la familia, considerada transmisora de la moral y

los valores represivos dominantes y apuestan por una educación sexual generalizada en la escuela y en todos los grupos sociales posibles. La actividad sexual es un derecho y una necesidad.

Quienes defendían este modelo en Austria y Alemania sufrieron la represión o tuvieron que huir de la represión Nazi. Este modelo volvió a tener un gran peso social en la llamada revolución sexual de los años sesenta-setenta Estados Unidos y en el mayo francés de 1968. Hoy se mantienen algunos elementos de este modelo en la forma de trabajar de algunos sexólogos y sexólogas y ciertas actitudes de grupos minoritarios que luchan contra los convencionalismos sociales.

2.4. Modelo de la sociedad de mercado

Las doctrinas revolucionarias tienen cada día menos vigencia, pero numerosas ideas positivas son ya patrimonio de toda la sociedad. Pero también algunas falsas creencias de este modelo se han generalizado en esta sociedad de mercado, aprovechándolas para sus intereses y convirtiendo la sexualidad en un producto más de consumo. Por ejemplo: la sexualidad es una necesidad fisiológica como las demás (nuevo mito), la actividad sexual no solo es muy saludable y placentera (que es cierto), sino una condición necesaria a la salud (nuevo mito). Es así como de forma implícita la actividad sexual se hace obligatoria. Por eso algunos agentes educadores trabajan como si en la adolescencia tuvieran o debieran tener actividad sexual, incluso coital. Cosa que también se hace con alguna frecuencia con las personas con discapacidad y las personas viejas. Y estos son solo algunos de los nuevos mitos sobre sexualidad (López, 2019b). Dehecho hemos pasado de la represión (viejos mitos) a la presión para experimentar todo (nuevo mito), de la monogamia (viejo mito) al poliamor como mejor alternativa (nuevo mito), etc. pasando, en no pocos casos, de una sexualidad reprimida a hacer de la actividad sexual “un campo de minas”.

2.5. Modelo biográfico y ético, como desarrollo del modelo integral u holístico

Este modelo está fundamentado en los Derechos Humanos, Derechos de la Infancia, Derechos de la Mujer y Derechos Sexuales reconocidos por instancias Internacionales (López, 2015, 2017).

Desde el punto de vista profesional, la WAS, asociación mundial de sexología (1997) y las Recomendaciones Europeas sobre la educación sexual (OMS, 2010), proponen, frente a los otros modelos, un Modelo Integral u Holístico que incluye un concepto positivo de la sexualidad, los conocimientos básicos que ayudan a vivir de forma satisfactoria la sexualidad, el reconocimiento de las minorías sexuales, la igualdad entre hombres y mujeres, así como la importancia de los afectos y la ética.

Nosotros proponemos, dentro de este modelo Integral, una mayor fundamentación en el concepto de libertad y la necesidad de ética sexual y amorosa. Nuestra propuesta prioriza un enfoque positivo, realista frente a los riesgos, afectivo y ético de la educación afectivo-sexual:

a) Positivo, porque se basa en un concepto científico de la sexualidad humana. Somos sexuados como muchas otras especies, pero la sexualidad humana ha dado un salto cualitativo dejando de ser puramente instintiva. Los seres humanos, mujeres y hombres podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestra vida sexual y amorosa. La libertad sexual nos hace humanos, nos permite construir nuestra biografía sexual y amorosa, fuente de placer y bienestar físico, psicológico y social. Educar en positivo para los buenos usos de la libertad es una de las funciones esenciales de la educación sexual.

b) Realista frente a los riesgos, porque tenemos muchos problemas asociados a prácticas de riesgo, que pueden y deben ser evitadas, y problemas de abusos y violencias sexuales que son intolerables penalmente y socialmente.

c)Afectivo (López, 2009), porque los seres humanos estamos dotados de afectos sexuales y sociales que enriquecen las posibilidades de la vida sexual y amorosa. Los afectos sexuales (Deseo, Atracción y Enamoramiento) nos empujan al encuentro sexual y amoroso y los afectos sociales (Apego, Amistad, Sistema de Cuidados y Empatía-Altruismo) nos permiten sentirnos en situaciones de seguridad y protección por la pareja y familia, ser cuidados y convertirnos en cuidadores, tener una red social de amistades y ser generosos o generosas con las demás personascuando nos necesitan.

d)Ético (López, 2015, 2017). En la especie humana la sexualidad no está regulada solo por hormonas y programada de forma instintiva (lo que hemos llamado “reino de la necesidad”); eso ocurre en casi todas las demás especies, donde las hembras solo aceptan la actividad sexual cuando están en celo y los machos no pueden decir “no” a una oportunidad de aparearse.

Los seres humanos podemos y debemos tomar decisiones sobre nuestra vida sexual y amorosa. Las mujeres pueden desear y disfrutar de la sexualidad en cualquier momento del ciclo, estando embarazadas y aun después de la menopausia. Los hombres pueden decir “sí” o “no” a la actividad sexual. Nuestra sexualidad está “reino de la libertad”. Como consecuencia, los hombres y las mujeres pueden tener biografías sexuales diferentes, pueden y deben decidir lo que quieran porque la naturaleza les ha hecho libres en relación a su actividad sexual y amorosa.

Solo un modelo de educación así tiene cabida en la escuela y en las intervenciones sociales, no renunciando a dar informaciones básicas ni a transmitir una visión positiva de la sexualidad, pero favoreciendo el que toda persona, desde la adolescencia, se sienta libre y responsable para construir su vida sexual y amorosa. En este modelo, no se suplanta con prescripciones, a las personas, quien educa es

solo un agente mediador que les ayuda a vivir sus mejores posibilidades y a no cometer errores y a no hacer daño.

Tres condiciones básicas se requieren en este modelo: conocimientos sobre sexualidad, ética sexual y amorosa y educación para la autonomía en los buenos usos de la libertad.

La ética que proponemos se basa en las grandes tradiciones de la filosofía (Sócrates, Aristóteles, Kant, Habermas, etc), los movimientos por los derechos civiles y de liberación de las mujeres y diversidades sexuales, los conocimientos psicológicos, los derechos humanos y sexuales y, por fin, por la indignación de las víctimas de abusos, violaciones y acosos sexuales. La razón y el buen corazón empático son los mejores recursos para sustentar esta ética de la “vida buena” de Sócrates, la “función del ser” de Aristóteles y, sobre todo, la ética Kantiana. Esta es lapropuesta, abierta a discusión, que ofrecemos (López, 2015, 2017).

1.Ética del consentimiento... En las relaciones sexuales y amorosas debemos tratarnosreconociendo siempre la dignidad y libertad propia y de la pareja, nunca instrumentalizando a la otra persona, ni buscando únicamente el propio provecho, de forma que nos sintamos libres de aceptar o no esas relaciones.

2.Ética del placer y el bienestar compartidos. Cuando dos personas tienen relaciones sexuales-amorosas no solo es bueno que se busque su propio placer, sino que también debe ocuparse e intentar que disfrute la otra parsona, procurando su bienestar.

3.Ética de la igualdad. En las relaciones sexuales-amorosas, las dos personas tienen los mismos derechos y obligaciones; que las normas, la ética o la moral sexual deben ser igualitarias tratándose con justicia y equidad.

4.Ética de la honestidad. En las relaciones sexuales y amorosas hay que ser leales, tener

la honestidad de decir lo que realmente queremos los sentimientos reales que tenemos hacia la otra persona y los compromisos reales que asumimos.

5.Ética de la Salud. En las relaciones sexual- amorosas hay que cuidar la salud propia y de la otra persona, no asumiendo prácticas de riesgo que puedan provocar infecciones, otros problemas de salud o dar lugar a embarazos no deseados.

6.Ética de la Diversidad. Toda diversidad sexual en las relaciones sexuales y amorosas (identidades sexuales, orientaciones del deseo, personas con discapacidad, tipos de pareja, tipos de familias, etc.) deber ser respetada, siempre que sean compatibles con la salud y el bienestar de quienes se implican. Otra diversidad que nos afecta es la diversidad de figura corporal, imponiéndonos modelos de belleza que generan rechazos, acosos escolares, ansiedad y baja autoestima en no pocos menores.

7.Ética de los Cuidados. Los cuidados de las crías: es un deber de las y los progenitores (y de la comunidad de forma subsidiaria) cuidar a las crías de forma que éstas puedan satisfacer sus necesidades fundamentales para desarrollarse adecuadamente, alcanzar su bienestar y formar parte de la comunidad, socializándose de forma adecuada. Los cuidados en la pareja: Las parejas estables tienen el deber de cumplir la alianza y los compromisos establecidos y de cuidarse mutuamente favoreciendo el bienestar de ambos y de la propia pareja.

8.Ética de la vinculación y la desvinculación. Vincularse y desvincularse en una relación amorosa es legítimo, pero debe ejercerse con ética. Esta ética debe ser especialmente sensible evitando sufrimientos innecesarios a la pareja y daños a los hijos e hijas.

3. El rol de la familia, la escuela y los servicios sanitarios

Se habla siempre de sexualidad, mientras la familia, quienes educan y profesionales de la salud guardan silencio. ¿Qué corresponde a hacer a cada agente educativo? Se trata, en definitiva, de romper el silencio en la familia, la escuela y los servicios de salud, justo con la finalidad de conseguir tener menores y adolescentes mejor informados, más saludables y agentes activos de buena ciudadanía (López, 2005, 2006a y 2015 y 2017).

3.1.Las familias tienen el rol fundamental, porque deben ofrecer un sistema de cuidados incondicional, generando seguridad en el apego (saber, sentir y experimentar que hay persona en las que se puede confiar), el código de la intimidad (aprender a mirar y ser mirado o mirada, acariciar y recibir caricias, besar y recibir besos, estar desnudos sin frontera ni aguas territoriales, y desde la empatía, compartiendo emociones), un modelo de relaciones igualitarias, amorosas y de resolución de conflictos, ofrecer informaciones básicas (respondiendo a preguntas e interpretando situaciones) y los valores familiares (sistema de valores y creencias propios de las familias y cultura, siempre que no contradigan los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia).

3.2.Las instituciones educativas deben ofrecer conocimientos (sistemáticos, secuenciados y bien fundamentados sobre anatomía, fisiología sexual, anticoncepción, afectos sexuales - Deseo, Atracción y Enamoramiento- y sociales - Apego, Amistad, Sistema de Cuidados y Altruismo-), diversidades sexuales(-homosexualidad, transexualidad y transgénero, bisexualidad), capacidad crítica (frente a la desigualdad entre sexos, la violencia sexual, los modelos de belleza, el consumo de productos sexuales como la pornografía y los nuevos mitos sobre sexualidad), un currículum oculto (coherente con la educación sexual),

actitudes positivas (hacia la dimensión sexual y afectiva), entrenamiento en habilidades interpersonales (decir Sí y decir No, asertividad educada) y principios éticos de valor universal (buenos usos de la libertad).

3.3. Los y las profesionales de la salud deberían incluir espacios específicos en sus consultas sobre dudas, informaciones básicas y las diferentes formas de maltrato sexual (incluyendo la fobia a las diversidades sexuales) (López, 2014), colaborar con las y los educadores en la escuela y con la sociedad en la prevención de riesgos (López, 2019), tener actitudes positivas hacia la sexualidad.

4. Organización en la escuela

(Harimaguada, 1988; López, 2005; Gómez-Zapiain y Pinedo 2012)

La transversalidad, opción actual de nuestro sistema educativo, solo funciona bien en infantil y primeros años de primaria, cuando una única persona encargada de la docencia puede darle unidad. En el resto plantea varios problemas: dificultad para implicar a todo el equipo educativo, dificultades técnicas para ofrecer un conocimiento global sistemático y coherente y falta de formación del profesorado.

Nos inclinamos por un “área o asignatura nacional” sobre “Calidad de vida personal y comunitaria (o ciudadana)” a través de “módulos”. El contenido incluiría módulos fijos y otros flotantes, sobre todo lo que la Escuela puede hacer para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad. Entre los módulos fijos podrían estar: educación para la salud, educación sexual, educación ecológica-ambiental y educación emocional-habilidades sociales.

References

Gomez-Zapiain, J. y Pinedo J.A. (2012).
Programa de integración de la

educación sexual en el proyecto curricular. Guía para el profesorado. Victoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Harimaguada (1988). *Programa de educación sexual en la escuela: Infantil, Primaria y secundaria.* Las Palmas de gran Canaria: Cabildo Canario.

Foucault, M. (1976). *Historia de la Sexualidad.* Madrid: Siglo XXI.

López F. (2005). *Educación sexual.* Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F (2006). *Educación sexual de los hijos.* Madrid: Pirámide.

López, F (2009). *Amores y Desamores. Procesos de vinculación y desvinculación sexual y afectiva.* Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F. (2014). *Abusos sexuales y otras formas de maltrato sexual.* Madrid: Síntesis.

López, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas.* Madrid. Pirámide.

López, F. (2017). *Educación sexual y Ética.* Madrid: Pirámide.

López, F. (2019a). *Evolución sexual. En Medicina de la Adolescencia.* Madrid: Ergón.

López, F. (2019b) *Viejos y Nuevos Mitos sobre sexualidad en la sociedad de mercado.* Madrid (en prensa).

Organización Mundial de la Salud (2010). *Estándares de Educación Sexual para Europa.* Colgne: Federal Centre for Health Education, BZGA.

Félix López Sánchez

Universidad de Salamanca, España

Email: flopez@usal.es

Traços e versos de resistência: quando as temáticas de gêneros e sexualidades adentram o espaço escolar

Paula Regina Costa Ribeiro

Resumo

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/Brasil, através dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, busca investigar e questionar as assimetrias sociais em decorrência das configurações assumidas pelos gêneros, pelas classes, pelas raças/etnias e pelas sexualidades. Também busca promover ações que visam ao combate ao sexismo, ao racismo, misoginia, a homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e discriminação em diferentes espaços sociais, como a escola e a universidade. A partir dessa atuação, uma das ações do Gese é a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero que tem como proposta contribuir para a promoção da equidade de gênero e a cidadania da população LGBTI+, através da produção e difusão de informações à comunidade sobre as questões relativas aos gêneros e às sexualidades, promovendo discussões acerca dessas questões para a minimização das representações e preconceitos atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBTI+. A Mostra é direcionada aos/as estudantes da Educação Básica das escolas públicas do município do Rio Grande/Rio Grande do Sul/Brasil, que enviam trabalhos nas categorias de desenhos, poesias e vídeos. Para a produção desses trabalhos os/as estudantes devem articular suas produções às seguintes temáticas: combate à violência contra mulheres e homens; enfrentamento à homofobia; promoção da equidade de gênero; promoção da cidadania LGBTI+; igualdade de direitos entre homens e mulheres; discriminação e prevenção ao HIV/Aids e drogas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um recorte das produções enviadas à Mostra Cultural, a fim de analisar e discutir as poesias e desenhos como estratégias de resistência. Para tanto, é importante destacar que estamos entendendo essas produções enquanto forças que resistem ao poder, estratégias de luta que possibilitam essa resistência. Então, tanto através da poesia, quanto por meio do desenho, os/as estudantes estão denunciando a violência vivida pelas mulheres e sujeitos LGBTI+, bem como estão anunciando que abordar temas de gênero e sexualidade na escola significa a arte de “poemar” dias melhores.

Palavras-chave: gêneros, sexualidades, pesquisa, GESE.

◆

1. Algumas palavras introdutórias

O Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (Gese), da Universidade Federal do Rio Grande – Furg/Brasil, por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, busca investigar e questionar as assimetrias sociais em decorrência das configurações assumidas

pelos gêneros⁶, pelas classes, pelas raças/etnias e pelas sexualidades. Também busca promover ações que objetivem combater o sexismo, o racismo, a misoginia, a homo, trans e lesbofobia, entre outras manifestações de preconceito e de discriminação em diferentes espaços sociais, como a escola e a universidade.

A partir dessa atuação, uma das ações do Gese

⁶ Gostaria de ressaltar que a palavra gênero, nesse texto, está sendo utilizada no plural, gêneros, pois, a partir da perspectiva teórica a que nos filiamos, romper com o binarismo de gênero - homem e mulher - é uma potente estratégia para findar com essa lógica polarizada e também é uma possibilidade para desconstruirmos a

linearidade sexo-gênero-sexualidade, bem como possibilita discussões e problematizações sobre a multiplicidade de sujeitos que existem na sociedade, como, por exemplo, homem cis, mulher cis, homem trans, mulher trans, travesti, trans não binário, entre outras posições de sujeito.

é a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, a qual tem, como proposta, contribuir para a promoção da equidade de gênero e à cidadania da população LGBTI+, por intermédio da produção e da difusão de informações, à comunidade, a respeito das questões relativas aos gêneros e às sexualidades, promovendo discussões acerca dessas questões para a minimização das representações e dos preconceitos atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBTI+.

A partir da atual conjuntura, no que tange ao debate das questões de gêneros na escola, é possível perceber que a Mostra Cultural pode ser entendida como um contraespaço, ou seja, uma estratégia de resistência aos avanços da frente contra “ideologia de gênero”, bem como ao enfrentamento diante do contexto de retrocessos no campo da Educação. A autora Marlucy Paraíso nos faz refletir ao suscitar alguns questionamentos:

Como interromper os ataques que os currículos e os temas gêneros e sexualidades, estão sofrendo, hoje, no Brasil? Como introduzir nesse processo uma resistência que não somente “diga não”, mas que crie possíveis, nestes tempos de políticas reacionárias que querem, entre inúmeros retrocessos, impedir qualquer discussão de gênero no currículo escolar? (Paraíso, 2018, p. 07).

Não com o intuito de responder tais questões, mas realizando algumas interlocuções com Foucault, é possível pensar em algumas possibilidades para as provocações de Marlucy Paraíso aborda em seu texto. Os movimentos de resistência constituem-se em lutas que têm por objetivo questionar a forma como o saber funciona e circula, como é acionado para determinar e hierarquizar os sujeitos a partir das relações de poder. Dessa forma, essa luta, esse movimento de resistência,

Não só enfrenta o poder, mas recusa seu funcionamento administrativo e dá vazão a um saber menos comprometido com o potencial reativo e regulador do poder, um saber que se conecta à outra linha de força, aquela linha fantasma que assombra o poder: a linha vital da

criação resistente. (Alvim, 2012, p. 29).

Assim, a Mostra Cultural constitui-se como um movimento de resistência, uma possibilidade de “criar possíveis” nas escolas de Educação Básica do município de Rio Grande/RS/Brasil, por meio do envio de trabalhos pelos/as estudantes. Tais produções se fazem presentes, na Mostra, nas categorias de desenhos, poesias e vídeos e discutem sobre temáticas como: combate à violência contra mulheres e homens; enfrentamento à homofobia; promoção da equidade de gênero; promoção da cidadania LGBTI+; igualdade de direitos entre homens e mulheres; discriminação dos portadores do HIV, e prevenção do HIV/Aids e do uso de drogas.

Desse modo, é possível perceber que os trabalhos que os/as alunos/as submetem, para a Mostra, bem como, o trabalho que o Gese vem desenvolvendo ao longo da sua atuação, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, têm, como foco, a importância do debate acerca da diversidade em sala de aula, seja ela diversidade sexual ou de gênero (Vilaça, Rossi, Ribeiro, & Ribeiro, 2017; Ribeiro, Magalhães, Seffner, & Vilaça, 2018, Ribeiro & Magalhães, 2018). Por esse viés, tomamos, como diversidade de gênero, as diversas posições de sujeito que compõem as masculinidades e as feminilidades. E acerca de diversidade sexual, por sua vez, entendemos como sendo as diversas formas de vivências dos afetos, dos prazeres e dos desejos, as quais são nomeadas de homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade, pansexualidade, assexualidade, entre outras possibilidades.

Consideramos fundamental discutirmos a diversidade em sala de aula, a fim de que possamos desmistificar estereótipos e preconceitos, a partir de um olhar que possibilite a emergência das diferenças, sejam elas de gênero ou de sexualidade, foco desse texto, bem como as demais diferenças, de raças/etnias, gerações, nacionalidades,

crenças religiosas, classes, entre outras. A instituição escolar pode ser considerada um espaço potente para o compartilhar de saberes, possibilitando, dessa forma, que as questões da diversidade façam parte desse debate, com o intuito de promover a igualdade e o respeito, permitindo a convivência social cidadã e democrática (Junqueira, 2013).

A diversidade sexual não é um tema a ser forçosamente discutido em sala de aula devido a concepções teóricas sobre o ser humano e a sexualidade: é um tema a ser discutido porque se faz presente na realidade social, e sua presença é marcada por uma moralidade hegemônica heteronormativa, que se desdobra em sérios prejuízos sociais e violação de direitos para muitos. (Lionço & Diniz, 2009, p. 13).

Nesse sentido, no cenário da Educação Básica, a educação para a diversidade vai desenvolver um papel importante para o enfrentamento do sexismo e da homofobia. Ao incluir, na sala de aula, as questões das diversidades – sejam estas de gênero, sexuais, de raça, classe, etnia, credo, geração, entre outras –, estarão sendo problematizadas e desestabilizadas concepções curriculares hegemônicas, as quais produzem e reproduzem desigualdades e hierarquias entre os grupos sociais.

Logo, esse trabalho tem, como objetivo, analisar as poesias e os desenhos que têm, como temáticas, as questões de gêneros e de sexualidades como estratégias de resistências. O presente trabalho, então, é um recorte das produções enviadas à Mostra Cultural, já que existem outras categorias e também outras temáticas que fazem parte da Mostra e estão retratadas nas produções dos/as estudantes.

Em um primeiro momento do texto, é apresentada a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero; após, são analisadas as poesias e desenhos que estão presentes nos setes livros publicados, nos quais é possível encontrar todos os trabalhos enviados pelos/as estudantes.

É importante destacar que a análise está

alicerçada no campo dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero e Sexualidade, nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como baseada em algumas proposições de Michel Foucault. Finalizamos o artigo buscando destacar como as poesias e os desenhos se configuram como possibilidades de os/as estudantes denunciarem a violência vivida pelas mulheres e pelos sujeitos LGBTI+, além de destacar a potência dessas produções como possibilidades das temáticas de gêneros e de sexualidades estarem presentes no espaço escolar.

2. Apresentando a mostra cultural sobre diversidade sexual e de gênero

Desde o ano de 2013, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – Gese vem realizando a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, estando este ano, 2019, em sua sétima edição.

O referencial teórico que subsidia a Mostra está fundamentado em posicionamentos que entendem as sexualidades e os gêneros como construções históricas, sociais e culturais, as quais se constituem na correlação de elementos sociais presentes na família, na medicina, na educação, na religião, entre outros, por meio de estratégias de poder/saber (Ribeiro, 2002).

Nos últimos anos, o debate sobre as temáticas de gêneros e de sexualidades, nas escolas e em outros espaços educativos, tem se acentuado, o que tem possibilitado que essa discussão possa ser entendida como parte do currículo escolar, atuando na constituição dos sujeitos e de seus corpos, ensinando modos de ser e de estar na sociedade. Desse modo, a Mostra Cultural é direcionada aos/as estudantes da Educação Básica das escolas públicas com a proposta de que esses e essas possam, por intermédio de suas produções, apresentar seus entendimentos sobre as temáticas da Mostra, contestarem-nas e resistirem às normas de gênero e de sexualidade, que, muitas vezes,

são impostas às crianças e aos adolescentes. Pretendemos, igualmente, que entendam que é preciso que lutem contra o preconceito e a violência.

O primeiro movimento realizado pelo Gese, para a realização da Mostra Cultural, foi o de organizar a divulgação dela, a fim de que as escolas, os docentes e os discentes possam conhecer a proposta – ou seja, a promoção de discussões acerca da diversidade sexual e de gênero, visando à minimização do preconceito e da discriminação que as pessoas que não se enquadraram nos padrões de feminilidade, masculinidades e identidade sexual, socialmente produzidos, vivenciam na escola – e as devidas categorias para a premiação. Para tanto, organizamos as instituições públicas de ensino por áreas/bairros e, também, produzimos os materiais que regulamentam a Mostra, tais como: as diretrizes com as normas para submissão dos trabalhos em cada categoria; a ficha de inscrição do/a aluno/a com o termo de consentimento, assinado pelas famílias e também pela escola; e as fichas para inscrição dos trabalhos. Além disso, produzimos folders, adesivos, marcadores de páginas e cartazes, os quais nos auxiliam na divulgação das temáticas que fazem parte da pauta de debate na Mostra (Figura 1).



Figura 1. Cartaz da Mostra do ano de 2013, primeira edição

Em um segundo momento, para efetivar a divulgação da Mostra, entendemos que era preciso mais do que o envio de e-mail e/ou correspondência às escolas via mantenedoras de educação (Secretária Municipal de Educação e Coordenadoria Regional de Educação), já que não era um concurso de poesias, desenhos e vídeos com o assunto que o/a estudante desejasse. Nossa iniciativa tinha um propósito, como já mencionado, que era a discussão das questões referentes às diversidades sexuais e de gêneros. Em decorrência disso, organizamos uma equipe de estudantes/bolsistas do Gese para que realizassem visitas às escolas, municipais e estaduais, do Rio Grande/RS, com o propósito de conversarem com os/as alunos/as e professores/as, em suas salas de aula, a fim de apresentarem e de explicarem a proposta, como ela funcionava e de que forma eles e elas poderiam se inscrever e participar da Mostra.

Cada aluno/a recebe, durante essa divulgação nas escolas, um folder explicativo com detalhes sobre a Mostra, além de um adesivo ou um marcador de livro (Figura 2), feito com os trabalhos enviados nas edições anteriores. Esse momento é significativo, pois reencontramos alunos/as e professores/as premiados/as em anos anteriores, bem como, por meio desse diálogo, é possível já iniciar uma discussão sobre alguns preconceitos que produzimos e também reproduzimos, além da importância de promover a equidade de gênero e a cidadania da população LGBTI+.



Figura 2. Marcadores distribuídos nas escolas no ano de 2018

Além disso, as escolas recebem a ficha de inscrição e o regulamento da Mostra Cultural,

em que está explicitado, detalhadamente, o que é a Mostra, seu objetivo, as temáticas, as modalidades, as atribuições da escola, do/a aluno/a participante e, igualmente, do Grupo de Pesquisa, além das normas gerais para a entrega de trabalhos.

A cada edição da Mostra Cultural o/a aluno/a, junto com a ficha de inscrição, assina um termo de autorização de uso de obras, cedendo os direitos de publicação de suas produções ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola e autorizando o uso gratuito e livre de seu nome, de sua imagem e das produções enviadas para Mostra Cultural, em quaisquer materiais de divulgação que se fizerem necessários, tais como: adesivos, cartazes, marcadores de livros, dentre outros⁷. Por meio dessa autorização para o uso das obras, mediante indicação do/a autor/a delas, o Gese consegue multiplicar o acesso da população às produções dos/as alunos/as e, além disso, é possibilitado que as discussões, a respeito de gêneros e de sexualidades, foco das produções submetidas para a Mostra, ecoem de forma a minimizar preconceitos e discriminações atribuídos às mulheres e aos sujeitos LGBTI+.

Após a divulgação, é iniciado o momento das inscrições, em que cada aluno/a ou escola encaminha seus trabalhos ao Gese. Após o processo de homologação das produções inscritas, todas passam por uma comissão de avaliação, a qual tem, como propósito, escolher, dentre os trabalhos, o primeiro e segundo lugares. É importante destacar que, a cada edição, há uma premiação para os/as alunos/as e, também, para a escola do/a aluno/a vencedor/a, já que a Mostra se caracteriza enquanto um concurso.

Todos os trabalhos dos/as alunos/as, inscritos, nas diferentes categorias da Mostra, são reunidos em livros (Figura 3), a fim de divulgar essas produções e com o intuito de possibilitar

que, por meio da circulação desse material, possamos repensar acerca das temáticas que a Mostra se propõe a problematizar. Os livros são distribuídos, para as escolas, a fim de incitar os/as professores/as a trabalharem os assuntos sugeridos como temática para a realização dos trabalhos. Ainda, com essa distribuição, objetiva-se incentivar a participação dos/as alunos/as nas próximas edições da Mostra Cultural e dar visibilidade às produções já realizadas.



Figura 3. Livros da Mostra Cultural

Nas sete edições da Mostra⁸, foram enviados um total de 1608 trabalhos nas duas categorias em análise nesse texto. Desses, 1190 são desenhos e 418 poesias, distribuídos nos seguintes anos (Gráfico 1).

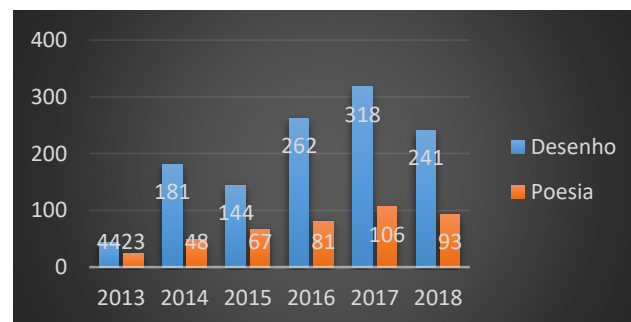


Gráfico 1. Distribuição por ano de desenhos e poesias

Ao analisar os desenhos e poesias, detectamos que as meninas enviaram mais desenhos (709)

enviados para a Mostra Cultural.

⁸ Nesse trabalho, não constam os dados da Mostra que se realizará neste ano de 2019.

⁷ Os familiares/responsáveis pelos/as alunos/as menores de 18 anos assinam a ficha de inscrição, deixando claro que estavam cientes dos trabalhos

e também poesias (295) que os trabalhos dos meninos (481desenhos e 123 poesias), conforme gráfico 2.

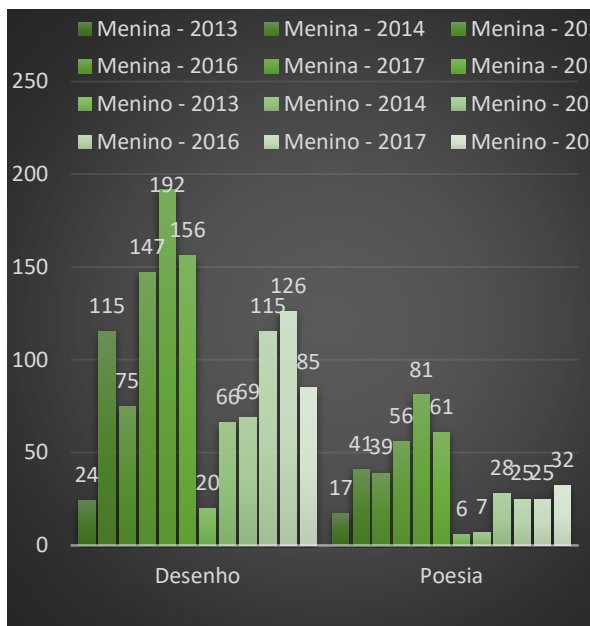


Gráfico 2. Distribuição por gênero de desenhos e de poesias

De acordo com o gráfico 3, igualmente, foi possível conhecer qual o nível de escolaridade dos/as participantes que enviaram os desenhos e as poesias. No que se refere a isso, verificamos, que a maior parte dessas produções foram submetidas por alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

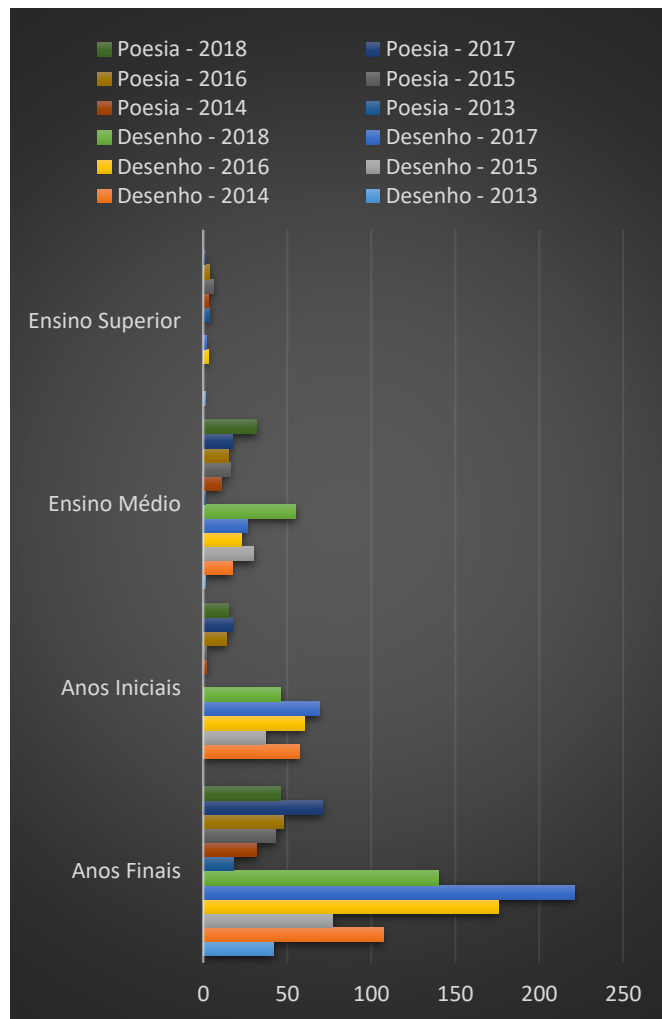


Gráfico 3. Distribuição por nível de escolaridade de desenhos e poesias

Ao analisarmos o número de poesias e de desenhos enviados para cada uma das temáticas da Mostra – combate à violência contra mulheres e homens; discriminação e prevenção ao HIV/Aids e drogas, promoção da cidadania LGBT; igualdade de direitos entre homens e mulheres, promoção da equidade de gênero, enfrentamento à homofobia, outros – notamos que a temática enfrentamento à homofobia foi a que se destacou (498 trabalhos); em segundo lugar, o combate à violência contra as mulheres (425 trabalhos) e, em terceiro, a igualdade de direitos entre homens e mulheres (339), conforme gráfico 4.

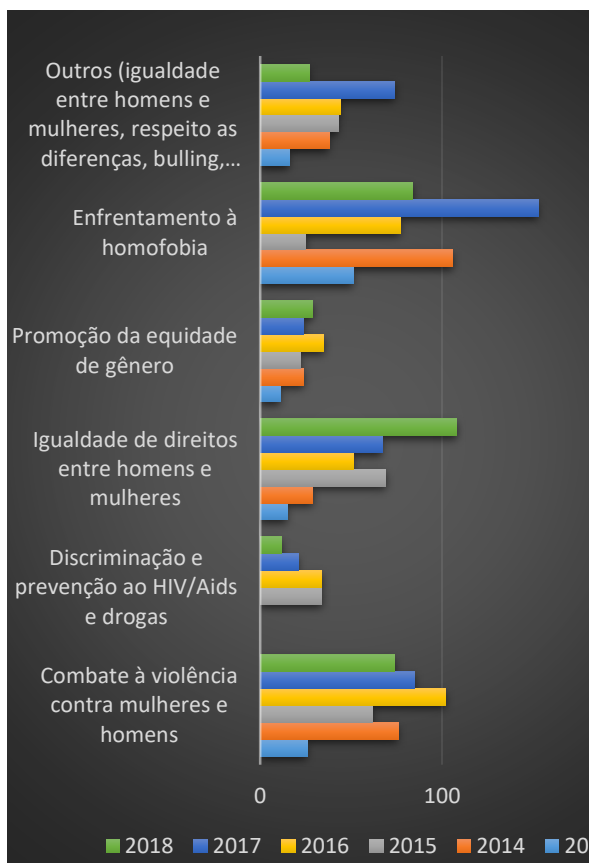


Gráfico 4. Distribuição por gênero dos desenhos e das poesias

Esse panorama geral das produções nos possibilita perceber o número significativo de poesias e de desenhos enviados ao longo desses anos. Tratam-se de versos e de traços de uma potência sem igual, que nos fazem pensar no quanto crianças e adolescentes estão envolvidos e mobilizados para discutirem as temáticas de gêneros e de sexualidades, para construir uma sociedade que não apresente dados tão preocupantes como o fato de o Brasil ser o 5º país do mundo com maior número de violência contra mulheres segundo o Mapa da Violência de 2015 (Waiselfisz, 2015), bem como o país que mais mata travestis e transexuais (Benevides & Nogueira, 2019).

A seguir, apresentamos e discutimos as poesias e os desenhos nas três temáticas em que os trabalhos mais foram apresentados: enfrentamento à homofobia, combate à violência contra as mulheres e igualdade de direitos entre homens e mulheres.

3. Traços e versos de resistência

Ao fundamentar as discussões tecidas nesse texto, no campo teórico dos Estudos Culturais e de Gênero, nas suas vertentes pós-estruturalistas, é importante destacar que os desenhos e as poesias são entendidos como artefatos culturais, ou seja, como resultados de um processo de construção social (Silva, 2004), em que os/as alunos/as, por meio de traços e versos, permeados por questões culturais, apresentam seus olhares, entendimentos, experiências e aproximações com as temáticas de gêneros e de sexualidades.

Dessa maneira, os desenhos e poesias são constituídos por representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura e é por intermédio da linguagem que os/as estudantes vão dando significados às coisas do mundo, as quais, nesse trabalho, tratam-se de questões de gêneros e de sexualidades.

Por esse viés, entendemos a representação como modo de produção de significados por meio da linguagem – sons, palavras escritas ou faladas, imagens eletrônicas ou impressas, notas musicais, objetos, gestos, entre outros – que representam, para outras pessoas, nossos conceitos, ideias, valores, pensamentos e sentimentos; os quais organizam e regulam as práticas sociais. Essas influenciam nossas condutas, nossos modos de ser e de estar na sociedade, ou seja, quem somos e a que grupo pertencemos. Isso é o que demarca e sustenta a nossa identidade.

A partir dessas interlocuções teóricas, pautamos as análises e as discussões sobre o material empírico, os desenhos e as poesias, entendendo-os como artefatos articulados às diversas práticas culturais, ou seja, buscando problematizar e compreender como, através da linguagem, vão sendo produzidos, discursivamente, os significados de homofobia, de violência contra a mulher e, também, em contraposição, os significados acerca da

igualdade entre os sujeitos. Também compreendemos os desenhos e as poesias como efeitos das produções discursivas imbricadas nas relações de poder e de saber. (Foucault, 1999a, 1999b).

Assim, a intenção não é procurar os sentidos escondidos ou decifrar o que se queria dizer com essa ou aquela enunciação do/a estudante. Na verdade, a proposta é perceber o que foi dito em determinado espaço, tempo e sociedade, bem como entender esses artefatos como pontos de resistência frente a práticas educativas normatizantes no que tange aos gêneros e às sexualidades.

É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis. Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder. (Foucault, 1997, p. 92).

Desse modo, as poesias e desenhos são considerados estratégias de resistência, que emergem de diferentes modos e intensidades, sendo capazes de provocar rupturas maiores ou menores, permanentes ou não, nos indivíduos ou em grupos, em seus corpos, posturas e atitudes. As resistências podem, assim, ser compreendidas como as contracondutas em relação às normas, aos modelos e aos padrões que se instituem, em que existe a possibilidade de rupturas ou a emergência de algumas brechas para pensar, de outra forma, os gêneros e as sexualidades (Foucault, 2015).

A resistência possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação que

necessitamos para habitar a terra, para operar no campo curricular e para impedir o controle dos currículos e o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na escola. Ela possibilita criar espaços de combate, de lutas, de insubordinação, de insurreição. (Paraiso, 2016, p. 408).

Logo, ao entender a Mostra como espaço de combate, de luta, de resistência e de transformação ao instituído na sociedade, os desenhos e as poesias produzidos pelos/as alunos/as, nas escolas, possibilitam a desconstrução de uma cultura heteronormativa, que não reconhece a diversidade sexual, a qual apresenta, como única possibilidade, as relações heterossexuais, em que são reiteradamente afirmadas as configurações familiares nucleares (pai, mãe, filhos/as) e as explicações biológicas e naturalizadas para as relações sexuais com efeitos procriativos.

Por esse viés, ao analisarmos os desenhos e as poesias acerca da temática Enfrentamento a homofobia, foi possível verificar uma visibilidade de sujeitos que não se conformam com os padrões hegemônicos de gêneros e de sexualidades. Muitas produções apresentavam as cores do arco-íris, símbolo do movimento LGBTI+, duas meninas/mulheres ou dois meninos/homens se beijando, as palavras “preconceito”, “homofobia” e “respeito”, bem como expressões “somos todos iguais”, representando formas de combate à homofobia, de acordo com a figura 4.



Figura 4. Desenhos

Essas representações expressam as múltiplas formas de viver as sexualidades e, assim, permitem a desestabilização da lógica sexo-gênero-sexualidade (vagina-mulher-

heterossexual ou pênis-homem-heterossexual), a qual tem contribuído, de modo significativo, para a marginalização dos indivíduos que não atendem a essa sequência. Os desenhos expressam o combate à homofobia e ao preconceito com aqueles/as apresentam performances de gêneros e de sexualidades dissonantes da norma, assim como outras possibilidades de relacionamentos afetivos-sexuais.

O amor é mencionado, em muitos desenhos (Figura 5) e poesias (Figura 6), como forma de combate à LGBTIfobia, o que possibilita pensarmos como os/as alunos/as são capturados/as pelo discurso de que o amor é uma possibilidade de modificar as relações humanas, dentre elas, as relações entre sujeitos do mesmo gênero. A partir das representações, é possível perceber que os/as alunos/as buscam expressar o quanto “todas as formas de amor são justas”, como diria uma música cantada pelo artista brasileiro Lulu Santos⁹, o que, de alguma forma, suscita a ideia de que, no amor, não há escolhas, ou seja, não escolhemos quem amamos. Além disso, independente da forma como o sujeito produz sua identidade sexual, o relacionamento afetivo-sexual deve ser considerado tão legítimo quanto à heterossexualidade.



Figura 5. Desenhos

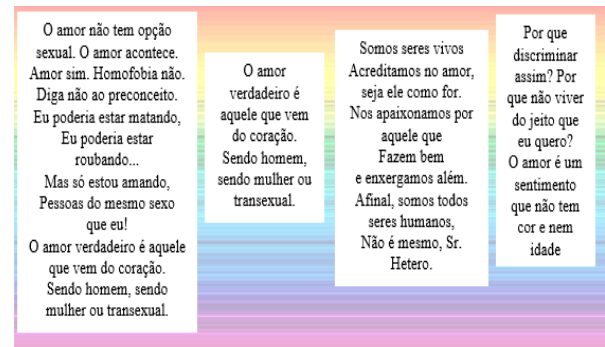


Figura 6. Poesias

Outro aspecto presente nos desenhos (Figura 7) e nas poesias (Figura 8) foi a presença de Deus, da igreja e de alguns marcadores, como a cruz. Esses foram apresentados como modo de salvação, purificação ou aceitação das diferenças que estão ancoradas em convenções sociais e religiosas, as quais insistem na imposição da heteronormatividade.



Figura 7. Desenhos

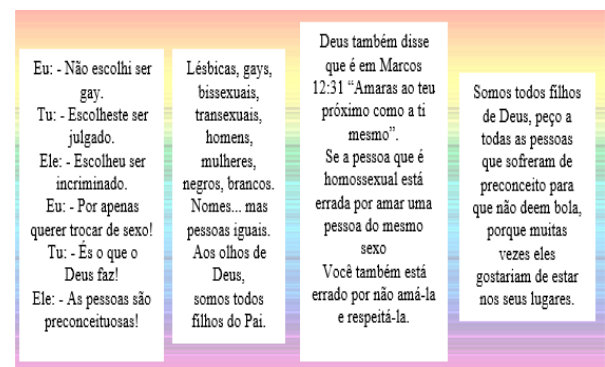


Figura 8. Poesias

A intersecção entre as questões de gêneros, de sexualidades e a religião tem se tornado uma pauta recorrente no Brasil, desde a votação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014) – ou, ainda, desde que a então presidenta, Dilma Rousseff, em 2011, vetou o Projeto Escola sem homofobia, denominado pela bancada religiosa e conservadora da Câmara de Deputados e do Senado Federal, como “kit gay”.

⁹ Letra da música de Lulu Santos disponível em:

<https://www.letras.mus.br/lulu-santos/103/>

Ainda sobre esse foco, com relação às pautas da ideologia de gênero, a religião aparece como estratégia de salvação para os sujeitos que estão em desacordo com as normas sociais que instituem a linearidade sexo-gênero-sexualidade. As religiões as quais alguns/algumas alunos/as se vinculam também emergem nos desenhos e nas poesias enviados para a Mostra. Os fragmentos presentes em livros como a bíblia, que expressam determinados ensinamentos para aqueles/as que acreditam neles, são acionados pelos/as alunos/as como estratégias para apresentar, de outra forma, o discurso da religião, ou seja, da ideia de salvação/solução para aquele/a que rompe com os padrões, para a importância do respeito, tendo, muitas vezes, como impulso, frases clássicas, a exemplo de amar ao próximo.

Alguns desenhos e poesias também retratavam a violência que esses sujeitos enfrentam em decorrência da exigência heteronormativa, a qual tem, como efeito, a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória e homofóbica (Figuras 9 e 10).



Figura 9. Desenhos

Então a tortura começou Foram dias de humilhação Até terminarem toda ação. Matar, queimar ou afogar. Está era a questão Resolveram atirá-la no poço Acabando com a Gis no fosso.	Como se a cada lágrima que caísse sobre o meu rosto demonstrasse a ofensa que me ofende Nitidamente, uma lágrima Respectivamente, uma agressão Supostamente uma depressão.	Quero viver um mundo de amor, Onde não existe dor Onde nosso amor não seja desrespeitado Onde a homossexualidade não seja motivo de agressividade.	Homofobia é desumano Pessoas homossexuais também são humanas Não devemos julgá-las e nem zoá-las Devemos ajuda-las e não criticá-las.!
--	---	---	---

Figura 10. Poesias

Os sujeitos que desviam da norma social sofrem violências verbal, física ou psicológica, preconceitos e discriminações, ou seja, muitas são as práticas homofóbicas. A homofobia manifesta-se de diversas maneiras e em todos os espaços, desde um “simples” deboche até uma manifestação mais agressiva. Dessa forma, ela não se expressa somente por meio da violência física por parte de pessoas que não aceitam dividir o mesmo espaço com sujeitos LGBTI+.

É importante discutir sobre violência, pensando a homofobia não só como algo que afeta gays, lésbicas, travestis e transexuais, mas como um dispositivo de controle e de manutenção das relações de gênero e poder entre masculino e feminino que atingem todas as pessoas. (Bortolini, Mostafa, Colbert, Bicalho, Polato, & Pinheiro, 2014, p. 9).

Assim, é necessária a problematização do outro, da diferença dentro da escola, uma vez que essa instituição trabalha na produção dos corpos e das identidades.

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência [...] o outro é o outro gênero, o outro é a outra cor, o outro é a raça, o outro é outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (Silva, 2000, p. 97).

Partindo dessas considerações, discutir a diversidade sexual e de gênero, no âmbito escolar, é uma forma de desestabilizar as “verdades” construídas sobre as sexualidades e os gêneros, possibilitando problematizarmos as múltiplas formas de viver os prazeres, os desejos corporais e as feminilidades e masculinidades. Vale ressaltar que o encontro com o outro é inevitável, já que nossas escolas são plurais. Nelas, encontramos com diferentes

sujeitos, os quais, muitas vezes, não se enquadram na identidade sexual e de gênero tida como normal, sendo discriminados, de modo a (re)produzindo a homofobia no contexto escolar.

Com relação à temática Combate à violência contra as mulheres, muitos desenhos e poesias retratavam a violência que mulheres sofrem através de armas de fogo e agressões físicas (Figuras 11 e 12). Destacamos que, embora a violência física tenha sido mais retratada, outros tipos de violência – psicológica, patrimonial, econômica, sexual –, também estão presentes, visto que essas violências têm elementos que se manifestam por meio de opressões geradas pelas desigualdades econômicas, pelo machismo, pelas instituições discriminatórias à mulher e pelos efeitos da educação que privilegia o gênero masculino em detrimento ao feminino.

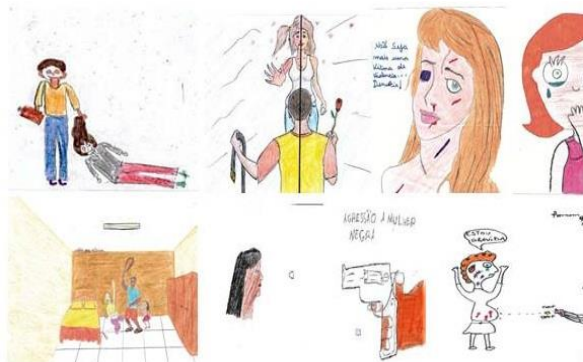


Figura 11. Desenhos

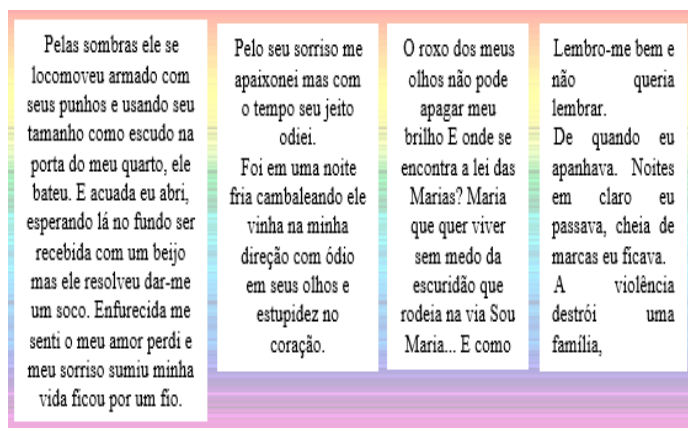


Figura 12. Poesias

Além disso, em muitas poesias, e também em alguns desenhos, foi mencionada a Lei Maria da Penha¹⁰ como possibilidade de enfrentamento à violência contra as mulheres (Figura 13), assim como o Ligue 180¹¹, utilizado para a denúncia de violência contra a mulher (Figura 14).

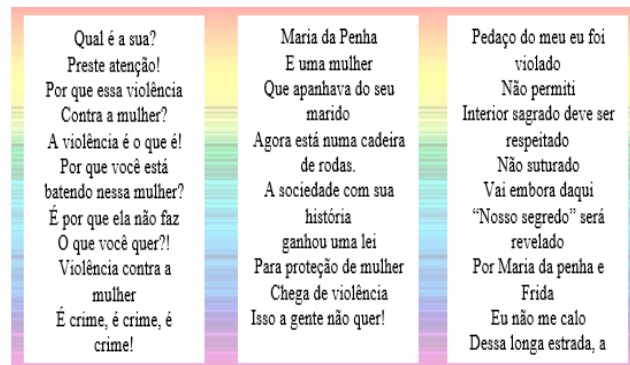


Figura 13. Poesias



Figura 14. Desenhos

Assim, as questões que permeiam as violências que as mulheres sofrem diariamente, no Brasil, mostram-se como algo recorrente na produção dos/as estudantes. Desde as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental aos/às alunos/as do Ensino Médio, há uma reiteração do que já é conhecido por todos/as por meio de pesquisas, como as do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019). Esse destacou os seguintes dados, no ano de 2018: 94 mulheres foram mortas nesse ano, ocorreram cinco casos de feminicídio por dia, sendo que 66% aconteceram na casa da vítima; além disso, 158 mulheres trans foram mortas, uma mulher foi vítima de estupro, a cada 9 minutos,

¹⁰ Lei Maria da Penha é o nome dado a uma legislação brasileira que garante a proteção das mulheres contra qualquer tipo de violência doméstica, seja física, psicológica, patrimonial ou moral.

¹¹ O Ligue 180 é uma central telefônica que atua como um disque-denúncia. É um programa nacional que recebe denúncias de assédio e de violência contra a mulher e as encaminha para os órgãos competentes.

uma mulher registrou agressão, sob a lei Maria da Penha, a cada 2 minutos. Entendemos que esses desenhos e essas poesias que estão na categoria “Combate a violência contra as mulheres”, na Mostra, expressam o panorama de bairros, de cidades e de estados do Brasil. Mais do que isso, apontam para a escola enquanto uma instituição potente para o debate dessas questões, possibilitado, assim, a emergência de uma educação para a sexualidade, a qual discuta, com meninos e meninas, desde a Educação Infantil, desde a primeira infância, em articulação com as famílias, as diferentes formas de violências, fazendo esse tipo de violência não ser reiterado. Ao debater esse tema, podemos minimizar a violência contra as mulheres, vislumbrando, a curto prazo, quem sabe, a extinção da produção e da reprodução das diferentes formas de violência.

Na temática Igualdade de direitos entre homens e mulheres, por sua vez, muitos desenhos buscavam desconstruir a representação das diferenças entre homens e mulheres. Em função disso, alguns símbolos foram utilizados, como a balança e o sinal de igual (=). Ainda, muitos desenhos apresentavam escrita a palavra igualdade (Figura 15).

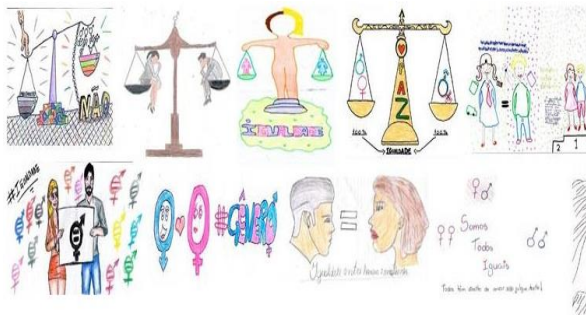


Figura 15. Desenhos

Os desenhos retratavam, igualmente, os direitos que devem ser iguais, entre homens e mulheres, em diferentes instituições, tais como: nas empresas, na família, na escola, entre outras (Figuras 16 e 17). Muitos desenhos e poesias ressaltaram a importância dessa igualdade entre homens e mulheres. O debate sobre isso tem se intensificado nos

últimos anos e é uma importante pauta para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e de discriminações. A partir das produções dos/as estudantes é possível refletir sobre as assimetrias entre homens e mulheres, possibilitando o combate às relações autoritárias e questionando, assim, os padrões de conduta estabelecidos em nossa sociedade.

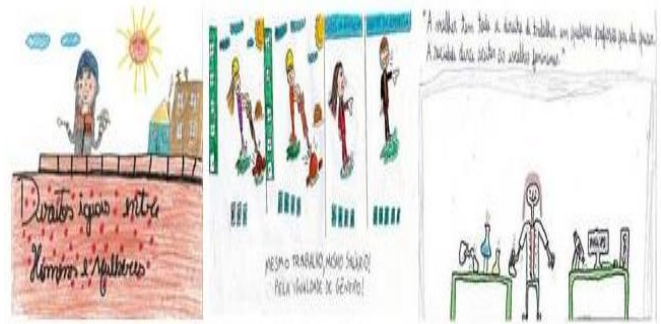


Figura 16. Desenhos

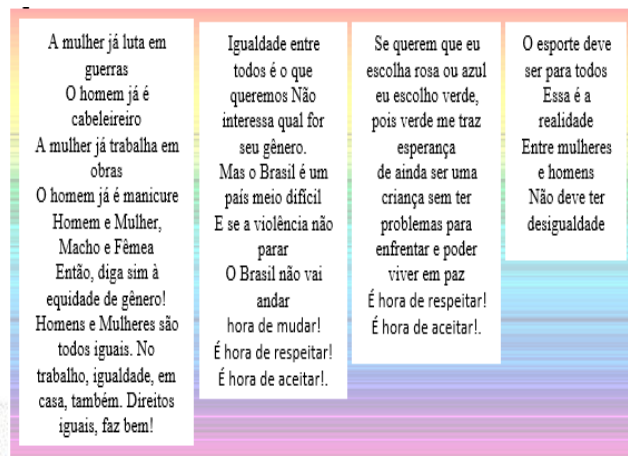


Figura 17. Poesias

Em tempos em que ouvimos que as mulheres “vão dominar o mundo” ou, ainda, que as “mulheres estão tomando o lugar dos homens no mercado de trabalho”, é interessante analisarmos os desenhos e as poesias que têm, como pauta, a “Igualdade de direitos entre homens e mulheres”. Temos conhecimento desses discursos e, mais ainda, sabemos que as mulheres vêm conquistando inúmeros espaços. Todavia, é preciso que se faça uma análise ampliada da conjuntura atual, porque as mulheres ainda não ocupam todos os cargos. Para ilustrar isso, temos os cargos de gerência em empresas de grande porte, os

quais, em sua maioria, ainda são ocupados por homens.

Então, ainda há muito o que discutir para que possamos promover ainda mais brechas/rupturas em nossa sociedade. As produções das crianças e dos adolescentes retratam, frequentemente, as mulheres ocupando alguns cargos os quais, há algum tempo, jamais seriam pensados tendo uma mulher à frente. Contudo, infelizmente, ainda somos as maiores vítimas de assédio, como retrata a pesquisa produzida em 2018, pelo Instituto de Pesquisa DataFolha (DataFolha, 2018). Essa retratou que 42% das brasileiras com 16 anos ou mais declara já ter sido vítima de assédio sexual. Ademais, esse mesmo dado é ainda mais alarmante se pensarmos nas interseccionalidades, ou seja, se pensarmos em raça/etnia, geração, classe social, entre outros aspectos.

Dessa forma, é importante que essas discussões sejam promovidas nas escolas, bem como nas universidades, a fim de mostrar que todas/os, independentemente de seu gênero, raça, etnia, religião, sexualidade, têm os mesmos direitos e deveres. Na agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento sustentável, dentre os dezessete objetivos, é destacado, no de número cinco, “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU Brasil, 2015). Esse objetivo inclui os seguintes objetivos específicos: “Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte”; “Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública” e também “Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis”.

Segundo a ONU, essa agenda tem, como objetivo, estimular as ações desenvolvidas nos próximos 15 anos, em áreas que possuem uma importância crucial para a humanidade e o planeta (Ibidem). Em apoio à agenda 2030, a ONU mulheres lançou a iniciativa global “Por um Planeta 50 – 50 em 2030: um passo decisivo para a igualdade de gênero”, com compromissos concretos, assumidos por mais de 90 países, inclusive o Brasil, para que trabalhem de maneira determinada, concreta e sistemática a fim de eliminar as desigualdades de gênero (ONU Mulheres Brasil, 2015).

Portanto, a partir dos desenhos e das poesias que os/as estudantes enviaram para a Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero, nas categorias em que centramos nosso olhar para a escrita desse texto, é possível perceber o quanto a escola pode ser uma das instituições sociais potentes na promoção de uma educação para a sexualidade. Tornar as questões de gêneros e de sexualidades pauta de debate, na instituição escolar, que é um espaço sexualizado e generificado, em que as violências, discriminações, homo, lesbo e transfobia pulsam diariamente, significa possibilitar a emergência de diferentes formas dos sujeitos produzirem e vivenciarem seu gênero e sua sexualidade, criando, dessa maneira, “outros possíveis” para o currículo e minimizando com alguns preconceitos.

4. “Poemar” algumas considerações

Ao longo dos anos de seu desenvolvimento, a Mostra tem possibilitado a criação de outras práticas de educação de gêneros e de sexualidades: as práticas de resistência, as quais permitem romper com a lógica de uma educação que se faz reprodutora de normas e de práticas, possibilitando o multiplicar das singularidades (Pérez, 2007). Na concepção de Paraíso (2016): “Resistir demanda liberar a vida lá onde ela é prisioneira, onde quer que ela seja prisioneira. Liberar a vida é enfrentar os intoleráveis e dizer do jeito que conseguimos: basta!”(p.405). Resistir, no contexto atual da

educação no Brasil, significa dar um basta às distorções multiplicadas pelo slogan contra “ideologia de gênero” e continuar abrindo brechas para as discussões dos gêneros e das sexualidades nos espaços educacionais.

A Mostra Cultural sobre Diversidade Sexual e de Gênero possibilita a desconstrução dos modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e viver os gêneros e as sexualidades, sempre reafirmando o fato de que os discursos que abordam essas questões são construções sociais, históricas e culturais e que essa teia discursiva produz os sujeitos. Então, a Mostra impulsiona o questionar e o duvidar das certezas, dos discursos considerados “verdadeiros”, únicos e legítimos. Essa iniciativa ajuda no entendimento de que existe uma multiplicidade de formas de se trabalhar com os gêneros e as sexualidades na escola.

Ao entendermos as instituições escolares como possuidoras de um papel social e como responsáveis por promover uma cultura de respeito a todos os sujeitos que nelas convivem, acreditamos que a sala de aula seja um espaço para discussões e reflexões a respeito de temas que, antes, eram ignorados, mas que, hoje, estão presentes na vida familiar e em diversos artefatos culturais, como televisão, jornal, dentre outros. Logo, essas temáticas vêm adquirindo, na contemporaneidade, um lugar de destaque.

A Mostra, ao buscar a expressão dos/as alunos/as através da arte, cria um espaço em que professores/as possibilitam uma reflexão. Assim, por meio das produções dos/as alunos/as, nas tantas salas de aula, percebe-se o que sentem, pensam, quais suas passageiras certezas, o que é novo, o que permanece velho e como o conhecimento e a produção artística operam sobre cada um/a. O final de cada Mostra, o revisitar de cada trabalho, instiga o Gese a continuar e a reiniciar a Mostra Cultural para o próximo ano. Ademais, permite que todos nós, isto é, a equipe do Gese, os/as

professores/as, os/as alunos/as, possamos (re)pensar sobre os gêneros e as sexualidades e, também, a respeito das discussões dessas temáticas na escola, desestabilizando alguns saberes que se encontram naturalizados em nossa sociedade.

Percebendo a escola, portanto, como local onde as culturas se entrecruzam, deve-se assumir a função de garantir que a educação para a sexualidade tenha seu espaço, visando problematizar os discursos naturalizados no âmbito da cultura, questionando as certezas, de modo a permitir outras possibilidades de pensar os gêneros e as sexualidades e de compreender como nos constituímos por meio de relações de saber e de poder.

A Mostra é uma das possibilidades de a escola abordar essas questões, uma vez que possibilita que os/as sujeitos se apropriem das diferenças e estabeleçam novas relações, percebendo o quanto é necessária a luta contra as construções dominantes, expressando resistência por meio da experiência da arte e da convivência respeitosa.

A resistência possui um potencial de crescimento, florescimento e transformação que necessitamos para habitar a terra, para operar no campo curricular e para impedir o controle dos currículos e o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na escola. Ela possibilita criar espaços de combate, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. (Paraiso, 2016, p. 408).

Desejamos que os traços e os versos de resistências dos/as alunos possam florescer a cada ano, criando outros possíveis, que possamos “poemar” dias melhores, em que outras possibilidades de discussão das temáticas de gêneros e de sexualidades estejam presentes na escola, a fim de construirmos uma sociedade plural. Nesse tipo de sociedade, as diferenças devem celebradas, a equidade deve estar presente, e o respeito por todos e por todas deve prevalecer.

Referências

- Alvim, D.M. (2012). Foucault e o primado das resistências. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 20, 22-30. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55955>
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Benevides, B., & Nogueira, S.N.B. (Org.). (2019). *Dossiê: Assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>
- Bortolini, A., Mostafa, M., Colbert, M., Bicalho, P.P., Polato, R. & Pinheiro, T.F. (2014). *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*. (1. ed.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Plano Nacional de Educação (PNE) (2014). *Plano Nacional de Educação 2014- 2024. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (86p.)*. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara. (Série Legislação, n. 125). Recurso eletrônico.
- DataFolha. (2018). *Opinião pública. 42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual*. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniao-publica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>
- Foucault, M. (1997). *História da sexualidade I: A vontade de saber* (12. ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1999a). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed.
- Foucault, M. (1999b). *A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2015). *Ditos e Escritos. Estratégia, Poder-Saber* (volume 4). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Junqueira, R.D. (2013). Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s (pp. 49-60). *In* Ribeiro, P.R.C., & Quadrado, R.P. (Orgs.), *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar* (3ª ed.). Rio grande: Ed. da FURG.
- Lionço, T., & Diniz, D. (2009). Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In*: Lionço, T., & Diniz, D. (Org.) *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 9-13). Brasília: Letras Livres: EdUNB.
- Onu Brasil. Nações Unidas no Brasil (2015). *Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods5/>
- Onu Mulheres Brasil (2015). *Por um Planeta 50 – 50 em 2030: um passo decisivo para a igualdade de gênero*. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050/>
- Paraíso, M.A. (2016). A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), 388-415.
- Paraíso, M.A. (2018). Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículo (pp. 07-27). *In* P.R.C., Ribeiro, J.C, Magalhães, F., Seffner, & T. Vilaça (Eds.), *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação*. Rio Grande: Ed. da FURG
- Pérez, C.L.V. (2007). A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF, Niterói, 19(1), 127-143. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100010&lng=en&nrm=iso
- Ribeiro, P.R.C. (2002). *Inscruendo a sexualidade: discursos e práticas de*

professoras das séries iniciais do ensino fundamental. (Tese Doutorado em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Ribeiro, P. R. C., & Magalhães, J. C. (2018). *Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação* (volume 1). Rio Grande: Editora da Furg.

Ribeiro, P. R.C., Magalhães, J. C., Seffner, F., & Vilaca, T. (2018). *Corpo, gênero e sexualidade: resistências e ocupa(ções) nos espaços de educação.* Rio Grande: Editora da Furg.

Silva, T.T. (2000). *A teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.* Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Silva, T.T. (2004). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Vilaca, T., Rossi, C., Ribeiro, C., & Ribeiro, P.R.C. (2017). *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Gênero, Saúde e Sustentabilidade.* Braga: Universidade do Minho.

Waiselfisz, J.J. (2015). *Mapa da Violência 2016. Homicídios por armas de fogo no Brasil.* Rio de Janeiro: Flacso Brasil.

Paula Regina Costa Ribeiro

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Brasil*

E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

Educação (sexual) para todos/as? Ambiente escolar para jovens LGBTI em Portugal¹²

Jorge Gato

Resumo

Portugal é um dos países mais igualitários da Europa no que diz respeito aos direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexuais (LGBTI). Contudo, o contexto educativo formal caracteriza-se ainda por uma ausência de políticas e intervenções específicas que protejam os/as estudantes LGBTI. O Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar (ENAE), conduzido em 2016/2017 em Portugal, revelou que muitos/as jovens LGBTI percecionam a escola como um local inseguro, no qual os insultos e outros comportamentos discriminatórios são frequentes. Pretende-se neste texto, por um lado, dar conta de algumas tendências gerais patentes neste inquérito; e, por outro lado, dar voz aos/às próprios/as jovens através de uma análise qualitativa dos seus relatos. A maior parte dos/as inquiridos/as reportou experiências de discriminação e identificou vários agentes de vitimização, nomeadamente professores/as, funcionários/as escolares e colegas. A falta de informação sobre orientação sexual, a identidade de género e as características sexuais foi também mencionada. Estes resultados sugerem que a segurança e o bem-estar dos/as jovens LGBTI nas escolas portuguesas depende, para além de leis igualitárias, de fatores como a formação de professores/a e funcionários/as, currículos escolares que incluam a informação sobre a diversidade LGBTI, bem como intervenções mais localizadas e específicas.

Palavras-chave: direitos, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersexuais (LGBTI), escola.

1. Introdução

A escola é frequentemente um ambiente hostil para os/as jovens lésbicas, gays, bissexuais e trans (LGBT)¹³ (e.g., Pizmony-Levy et al., 2019; Russell & Fish, 2016). De facto, o bullying com base na orientação sexual, na identidade de género ou na expressão de género tem sido identificado como um problema global que viola os direitos humanos dos/as jovens LGBT prejudicando o seu bem-estar biopsicossocial e o seu sucesso escolar (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization – UNESCO, 2012).

A investigação tem demonstrado que, em comparação com os seus pares heterossexuais

e cisgénero, os/as jovens LGBT têm maior probabilidade de sofrer processos de vitimização, de reportar taxas mais elevadas de absentismo escolar (Birkett, Espelage, & Koenig, 2009; Day, Perez-Brumer, & Russell, 2018), de ter resultados escolares mais baixos (Pearson, Muller, & Wilkinson, 2007), de reportar perceções mais negativas do ambiente escolar (Birkett et al., 2009; Day et al., 2018; Swearer, Turner, Givens, & Pollack, 2008) e de experienciar um sentimento de pertença à escola mais baixo (Galliher, Rostosky, & Hughes, 2004; Pearson et al., 2007). Para além de sofrerem níveis mais elevados de vitimização na escola comparativamente aos/às jovens heterossexuais e cisgénero (Day et al., 2018; Toomey & Russell, 2016), os/as estudantes LGBT também têm que lidar com

¹² Este texto baseia-se nos seguintes trabalhos: Gato, Leal, Marinho, Moleiro, Nunes, Fernandes, Pizmony-Levy e Freeman (2019) e Pizmony-Levy, Freeman, Moleiro, Nunes, Gato e Leal (2018).

¹³ A investigação existente tem documentado um ambiente escolar difícil para os jovens LGBT. No entanto, dispomos de menos informação sobre as experiências dos/as jovens trans e dos/as jovens intersexuais. Neste trabalho, as expressões “jovens pertencentes a minorias sexuais e de género” e “jovens LGBT” têm um significado equivalente. Sempre que adequado, será acrescentada letra “I” ao acrónimo LGBT.

várias tarefas e desafios que dizem respeito à sua orientação sexual e identidade/expressão de género, tais como a ausência de modelos de identificação positivos, a falta de mecanismos de *coping* para lidar com a vitimização e a solidão, e o processo de *coming out* (Savin-Williams, 1998).

Dado que níveis mais elevados de estigmatização social estão associados a maior mal-estal psicológico (Meyer, 2003), os/as jovens que pertencem a minorias sexuais e de género enfrentam um risco acrescido para um conjunto de problemas relacionados com a sua saúde mental e o seu bem-estar (Rosario & Schrimshaw, 2013). Mais concretamente, a discriminação e a vitimização nas escolas estão associadas a taxas mais elevadas de depressão, comportamentos autolesivos e ideação suicida nesta população (UNESCO, 2012). Perante este cenário, a investigação tem sublinhado a importância de perceber os desafios específicos que os/as jovens LGBT enfrentam na escola e de melhorar o ambiente escolar para assegurar o seu bem-estar (Russell & Fish, 2016).

Em Portugal, é notória a ausência de dados nacionais sobre o bullying e o assédio aos/às estudantes LGBT. De acordo com o INDEX da Educação Inclusiva LGBTQI da *International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation* (LGBTQI Inclusive Education Report, 2018), um mapeamento do panorama europeu sobre políticas educativas inclusivas para jovens LGBTI, Portugal (classificado com 54,5/100, no 15º lugar do ranking) dispõe, por um lado, de um enquadramento legal relativamente inclusivo, mas carece de medidas concretas de implementação que garantam que as escolas sejam espaços seguros e inclusivos. Adicionalmente, não existe uma avaliação do que está realmente a ser feito no sentido de introduzir mudanças nos contextos escolares e a ausência de uma estratégia específica é evidente. Pelo menos duas ONG's (ILGA Portugal e *rede ex aequo*) têm desenvolvido

atividades de promoção dos direitos dos/as jovens LGBT em escolas a nível nacional, incluindo atividades de bibliotecas humanas, reuniões de pares e, desde 2017, grupos de estudantes ou alianças da diversidade (ILGA Portugal, 2019). Contudo, os recursos são escassos e existem poucas evidências da efetividade destas estratégias a nível local.

Também a investigação sobre as experiências dos/as estudantes LGBT em Portugal é escassa e relativamente recente (para exceções consultar, por exemplo, António et al., 2012; Freitas, Coimbra, Marturano, Marques, Oliveira, & Fontaine, 2017; Freitas, D'Augelli, Coimbra, & Fontaine, 2015; Rodrigues, Grave, Oliveira, & Nogueira, 2016; Santos, Silva, & Menezes, 2017, 2018). Nesta medida, o nosso objetivo neste texto é dar conta de alguns resultados do maior inquérito realizado em Portugal, de acordo com o nosso conhecimento, sobre a situação dos/as jovens LGBT na escola, o Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar (ENAE; Pizmony-Levy, Freeman, Moleiro, Nunes, Gato e Leal, 2018).

Mais especificamente, pretende-se, por um lado, dar conta de algumas tendências gerais evidenciadas por este inquérito; e, por outro lado, dar voz aos/às jovens através de uma análise qualitativa das respostas a uma questão aberta sobre as suas experiências na escola. Com base nos resultados apresentados serão delineadas algumas implicações práticas e políticas. Tendo em consideração a importância do contexto social e legal nas vidas das pessoas LGBT (Bauermeister, 2014), reportaremos, em seguida, algumas especificidades do contexto sociolegal português, bem como os principais resultados dos estudos conduzidos neste país com estudantes LGBT.

2. A situação das minorias sexuais e de género em Portugal

Portugal é um país do sul da Europa, com uma matriz cultural católica e (apenas) desde 1974 um regime democrático, que continua a lutar

para estar à altura dos padrões de desenvolvimento social e económico dos seus congéneres mais ricos da União Europeia. Embora os movimentos de defesa dos direitos das pessoas LGBT existam há pouco mais de duas décadas, os últimos 15 anos caracterizaram-se, ainda assim, por um conjunto significativo de mudanças sociais e legais no que diz respeito ao reconhecimento, consciência e respeito pela diversidade sexual e de género.

Alguns marcos legais são a inclusão da orientação sexual no princípio de igualdade e não-discriminação da Constituição da República Portuguesa (2005), a igualdade no acesso ao casamento civil em 2010 (Lei n.º 9/2010, Diário da República), uma primeira lei de identidade de género em 2011 (Lei n.º 7/2011, Diário da República), modificada em 2018 para incluir a autodeterminação das pessoas trans e a possibilidade de mudança do género legal a partir dos 16 anos de idade (Lei n.º 38/2018, Diário da República) ou a igualdade no acesso à adoção para casais do mesmo sexo em 2016 (Lei n.º 2/2016, Diário da República). Uma lei sobre educação sexual menciona, desde 2009, a orientação sexual e a identidade de género (Lei n.º 60/2009) e a lei sobre o estatuto do aluno e ética escolar (Lei n.º 51/2012) garante a proteção com base na orientação sexual e na identidade de género para os/as estudantes que pertencem a uma minoria sexual e/ou de género. Os direitos das pessoas intersexuais foram finalmente reconhecidos na Estratégia Nacional para a Igualdade e Não-Discriminação, aprovada em 2018 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, Diário da República).

A investigação sobre as experiências dos/as estudantes LGBTI também não é profícua. Ainda assim, um trabalho prévio sobre *bullying* homofóbico nas escolas Portuguesas (António et al., 2012) revelou que a violência psicológica e a vitimização exercida sobre os/as estudantes LGBT é mais prevalente nos rapazes; que os comportamentos agressivos relativamente a

estes/as jovens são geralmente subvalorizados; que as situações que são reportadas não são alvo de intervenção e que existem consequências psicológicas significativas para as vítimas de *bullying* homofóbico. Nessa mesma linha, Rodrigues e colegas (2016) mostraram que os/as adolescentes LGBTI portugueses/as reportavam vários tipos de discriminação e *bullying* e que a maior parte tinha medo de revelar a sua orientação sexual à família, não contando em casa os episódios de *bullying* homofóbico. Santos e colegas (2017, 2018) exploraram as opiniões de estudantes portugueses do ensino secundário acerca da diversidade sexual e verificaram que os seus discursos oscilavam entre a aceitação liberal, a aceitação condicional e a intolerância; mais ainda, a expressão de homofobia nas escolas estava fortemente associada aos processos de construção da masculinidade. No que diz respeito às experiências familiares dos/as jovens LGBT, enquanto que Freitas e colegas (2015) verificaram que ter experiências frequentes de conflito com os pais exacerbava o impacto negativo dos episódios de discriminação na saúde mental dos/as adolescentes, António e Moleiro (2015) constataram que o suporte parental moderava os efeitos do *bullying* homofóbico no mal-estar psicológico.

3.0 Estudo Nacional sobre o Ambiente Escolar (ENAE)

O ENAE partiu de uma proposta da organização GLSEN (*Gay, Lesbian and Straight Education Network*), sediada nos Estados Unidos da América, a partir de uma ferramenta criada em 1999 e implementada desde então em várias regiões do globo. O objetivo deste estudo consiste em recolher testemunhos de jovens LGBTI e, a partir das suas experiências, avaliar e fundamentar a pertinência de políticas inclusivas. Em Portugal, o estudo foi implementado pela Associação ILGA Portugal – Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo, em parceria com o Centro de

Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e o Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com base na proposta original e assessoria da GLSEN e da *Columbia Teachers College*. Os dados do ENAE foram recolhidos entre junho e agosto de 2017; podiam participar no estudo jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, que frequentassem a escola em Portugal no ano letivo de 2016-2017 e que se identificassem como lésbicas, gays, bissexuais, ou uma outra orientação sexual que não a heterossexual; ou que se descrevessem a si próprios/as como transgénero ou como tendo outra identidade de género que não a cis. O instrumento foi adaptado para o contexto português a partir da *National School Climate Survey* de 2015 da GLSEN. De forma a obter uma amostra abrangente e diversa da juventude LGBTI em Portugal, o estudo foi publicitado em redes sociais. Os/as participantes responderam as questionários de auto-relato e a uma pergunta aberta sobre as suas experiências escolares.

A amostra final era constituída por um total de 663 estudantes, com uma idade média de 16 anos. Dois em cada três estudantes (67.2%) viviam numa área urbana e cinco em seis (84.4%) frequentavam a escola pública. Cerca de metade da amostra (54.3%) era do género feminino, um terço do género masculino (33.8%) e os restantes de outro género. Um em cada três estudantes (34.7%) identificava-se como bissexual, quase um quarto (23.8%) como gay, e cerca de um em cada seis como lésbica ou pansexual (18.4% e 13.1%, respetivamente).

4. Quais as tendências gerais evidenciadas pelo inquérito?

Verificou-se que, para muitos/as jovens LGBTI, as escolas são um **ambiente de insegurança e desconforto**, onde o insulto e outras atitudes negativas são frequentes. Nesta medida, cerca de dois em cada cinco

estudantes disseram sentir-se inseguros/as por causa da sua orientação sexual e quase um terço por causa da sua expressão de género. Cerca de um quarto evitava frequentar espaços como os balneários, casas de banho ou aulas de educação física, por insegurança ou desconforto. Áreas como recintos desportivos (14.2%) ou a cantina ou bar da escola (13.3%) eram também evitadas. Pelo menos um/a em cada seis faltou às aulas no último mês por sentir insegurança ou desconforto

A maioria dos/estudantes (61.1%) ouviu **comentários homofóbicos** na escola de forma regular ou frequente. Três quartos desses comentários foram feitos por colegas, mas três quintos tinham origem no pessoal docente e não docente da escola. Quase metade afirmou que esses comentários lhes causaram muito incómodo e ligeiramente mais de metade afirmou que, nas situações em que estavam presentes elementos do pessoal docente ou não docente, nenhum interveio. Comentários negativos sobre a expressão de género são ouvidos regularmente ou frequentemente. Estes comentários são feitos, segundo dois terços da amostra (66.7%), pela maior parte ou pelo menos parte da população estudantil, mas também, para um/a em cada três (33.9%), por pessoal docente ou não docente.

Dois terços dos/as estudantes afirmaram ter sido alvo de **agressões verbais** por causa de características pessoais, a maioria por causa da sua expressão de género (66.6%), da sua orientação sexual (55.0%) e um quarto (25.7%) por causa da sua identidade de género. Cerca de um/a em cada seis (17.9%) estudantes LGBTI+ foi assediado fisicamente (por exemplo, abanões ou empurrões) por causa de alguma característica pessoal: em 17.9% por das situações por causa da sua expressão de género, em 13.5% por causa da sua orientação sexual e em 7% por causa da sua identidade de género. Cerca de 8% da amostra foi vítima de agressões físicas (murros, pontapés ou agressão com objetos ou armas) por causa da

sua expressão de gênero, orientação sexual ou identidade de gênero.

No que diz respeito a **denúncias**, apenas um/a em cada três estudantes denunciou, pelo menos uma vez, estas situações ao pessoal docente e não docente da escola, e apenas um/a em cada dez o faz regularmente. Apenas um terço de quem já denunciou considera que o pessoal docente e não docente da escola respondeu de forma eficaz às situações. Ligeiramente mais do que um terço afirmou alguma vez ter denunciado a situação à família, e em 40.6% destes casos a família nunca abordou o assunto com a escola.

Quanto às **aspirações académicas**, apenas uma pequena minoria (4.5%) afirmou não pretender continuar os estudos depois da escolaridade obrigatória (nível secundário), enquanto a vasta maioria (83.9%) pretendia obter um grau universitário, e cerca de metade (53.3%) algum tipo de grau pós-secundário. No que diz respeito ao **absentismo e sentimento de pertença escolares** os/as estudantes que foram vítimas de discriminação em função da sua orientação sexual apresentaram uma probabilidade quatro vezes superior de ter faltado à escola no último mês por causa da sua orientação sexual (22.7% vs. 5.8%) ou da sua expressão de gênero (20.7% vs. 4.6%). Quase dois terços (64.1%) dos/as estudantes que não sofreram vitimização por causa da sua orientação sexual revelaram um sentimento positivo de pertença à escola, comparativamente com 43.2% que sofreram essa vitimização. Quando a perceção do número de pessoal docente e não docente que apoia estudantes LGBTI era maior, aumentava também a perceção de aceitação por parte da população estudantil (71.2% vs. 44,4%), assim como o sentimento de pertença (65.2% vs. 38.9%), diminuindo a probabilidade de se faltar às aulas devido à insegurança (9.0% vs. 22.4%). Da mesma forma, quanto maior a intervenção de pessoal docente e não docente da escola perante comentários de teor homofóbico, maior a perceção de apoio da população estudantil (60.9% vs. 49%), maior o sentimento de

pertença (50.5% vs. 39,8%) e menor a probabilidade de absentismo devido à insegurança sentida (17.3% vs. 19.4%).

Quanto ao **apoio na escola**, mais de metade (57.4%) considerou que a população estudantil da sua escola aceitava as pessoas LGBTI, ao passo que um/a em cada seis (18.1%) considerou que aceitavam pouco ou nada. Um/a em cada três estudantes nunca teve acesso a grupos ou atividades de temática LGBTI fora da escola. Contudo, quase três quartos (72.5%) considerou que existia um número considerável de estudantes LGBTI na sua escola. A esmagadora maioria (93.3%) disse ser capaz de identificar pelo menos uma pessoa do pessoal docente ou não docente da escola que apoiava estudantes LGBTI e metade identificava mesmo seis ou mais pessoas apoiantes. Cerca de metade (51.4%) sentia-se confortável para falar sobre questões LGBTI com um/a psicólogo/a ou assistente social da escola, ou então com algum/a docente (50.2%), mas apenas um/a em cada quatro se sentia confortável para falar com o/a professor/a de educação física (24.4%). Esta percentagem diminuía no caso da administração escolar ou agentes de segurança.

Quanto aos **recursos LGBTI e de prevenção do bullying**, três quartos da amostra afirmou que nunca assistiu a uma abordagem positiva sobre questões LGBTI nas aulas. Apesar de a maioria referir ter sido abordado o tema do *bullying* e da violência na escola, apenas um/a em cada quatro (26.4%) disse que foi incluída informação específica sobre orientação sexual ou identidade e expressão de gênero. Apenas um quarto afirmou conseguir ter acesso a recursos sobre questões LGBTI na escola e apenas um quinto (19.5%) das situações em que existiam políticas ativas de prevenção do bullying abrangiam a orientação sexual ou identidade e expressão de gênero.

Quando eram abordados temas LGBTI de forma positiva na escola, era também maior a

perceção de apoio da população estudantil (75.9% vs. 51.4%) e maior o seu sentimento de pertença (71.7% vs. 46%), diminuindo a ocorrência de absentismo (16.1% vs. 13.3%). Quando não existiam políticas ativas contra o *bullying* na escola, diminuía também a probabilidade do pessoal docente ou não docente intervir perante comentários discriminatórios e de as situações serem denunciadas.

5. O que dizem os/as estudantes LGBT sobre as suas experiências escolares?

As respostas dos/as estudantes a uma pergunta aberta sobre as suas experiências foram agrupadas em quatro grandes categorias: (i) vitimização, (ii) experiências de *coming out*, (iii) redes de suporte e (iv) exigências. A categoria mais vasta foi a vitimização, subdividindo-se em quatro subcategorias: tipos, agentes, reações e alvos. A vastidão desta categoria sugere efetivamente que a escola não é um lugar amigável para os/as jovens LGBT. Foram mencionadas nove formas de vitimização, incluindo *bullying*/discriminação não especificados, *cyberbullying*, ataques físicos, insultos verbais, ataques sexuais, isolamento, *outing* (i.e., revelar a orientação sexual ou identidade de género de alguém sem o seu consentimento), antecipação da discriminação e existência casas de banho binárias em termos de género. É interessante notar que estas categorias correspondem à definição de *bullying* homofóbico e transfóbico proposta pela UNESCO (2012). Os relatos de violência psicológica foram mais frequentes do que os relatos de violência física. Assim, o tipo de vitimização mais reportado foi o insulto verbal: “durante o intervalo e se estivesse sozinho, ser chamado de gay era comum” (Género masculino, 19, gay, cisgénero).

Foram identificados pelos/as estudantes vários perpetradores ou agentes de vitimização: professores/as, colegas do sexo masculino, o próprio currículo escolar, os/as assistentes

operacionais, os pares, o ambiente escolar no geral e a família. Consistentemente com as tendências gerais evidenciadas pelo inquérito, os/as professores/as foram os/as perpetradores/as de discriminação mais vezes mencionados: “o meu professor de português era homofóbico e estava sempre a mandar piadas (...) reprovar alguma demonstração de afeto entre duas raparigas” (Género feminino, 18, *questioning*, cisgénero).

No que diz respeito à forma como os/as estudantes reagem ao preconceito e à discriminação, as emoções negativas (ex., medo, tristeza, vergonha) foram a reação mais frequente. Nas palavras de um participante, “o pior era ir para casa com vontade de chorar(...)” (Género masculino, 19, gay, cisgénero). Outras reações, mais positivas, incluíram a resiliência e o *coping* ativo.

Os/as estudantes reportaram que os rapazes eram os principais alvos de discriminação. No que diz respeito aos estudantes gays, uma estudante mencionou que “noto principalmente discriminação perante rapazes gays e bis” (Género feminino, 18, bissexual, cisgénero). Rapazes heterossexuais com uma expressão de género não conformante eram também frequentemente percebidos como gays ou bissexuais e, como tal, vítimas de preconceito e discriminação.

Tal como esperado estar dentro do armário ou ter dificuldades neste processo foi a experiência mais mencionada no que diz respeito à visibilidade da orientação sexual. Como referiu uma participante, “muitas pessoas, como eu, não se sentem à vontade de se “assumirem” perante a escola” (Género feminino, 18, lésbica, cisgénero). Os/as jovens temem perder as suas redes de suporte social se revelarem a sua orientação sexual ou identidade de género. Uma estratégia utilizada pelos/as estudantes diz respeito ao à revelação seletiva, isto é, revelar a identidade sexual apenas a pessoas que são vistas como aliadas, “Apenas um amigo sabe que sou bissexual

porque não estou à vontade para me assumir perante toda a gente” (Género masculino, 17, bissexual, cisgénero). Foram também relatadas algumas experiências de *coming out* negativas e em menor número, experiências positivas.

Os pares foram a fonte mais mencionada de suporte social, “Os meus amigos aceitam-me como sou” (Género feminino, 18, bissexual, cisgénero). Outras fontes de apoio mencionadas de forma menos frequente incluíram o ambiente escolar no geral, os/as professores e funcionários/as, a família e os grupos de pares LGBTI.

Os/as participantes aproveitaram a sua participação no estudo, para fazer algumas reivindicações que dizem respeito, por um lado, a ajuda específica para os/as estudantes trans, “Gostava que na minha escola, ou que na minha cidade houvesse alguém especializado em temáticas LGBT+ e que pudesse falar comigo ou com quem precisasse, e que ajudasse, entre outras coisas, no processo de transição de sexo” (Género feminino, 17, pansexual, mulher trans); e, por outro lado, informação/conferências/grupos de suporte sobre questões LGBTI: “na escola deviam haver grupos de apoio à comunidade lgbti que ajudassem as pessoas a integrarem-se ou apenas falarem sobre isso” (Género feminino, 16, pansexual, cisgénero).

6. Conclusão

Verificou-se que, de uma forma geral, os/as jovens LGBTI+ não se sentem em segurança na sua escola, por serem alvo de insultos, assédio e outras atitudes discriminatórias motivadas pelo preconceito em função da orientação sexual, identidade de género ou expressão de género. Por outro lado, a perceção do apoio recebido por parte do pessoal docente e não docente em relação a estas questões, assim como a escassez de recursos e políticas anti-*bullying* parece também influenciar o distanciamento sentido em relação à própria escola, traduzido em baixos níveis de

sentimento de pertença e no absentismo. Em muitas situações a escola parece assistir de forma passiva aos incidentes de *bullying* e discriminação, não intervindo por exemplo quando ocorre linguagem discriminatória ou insultos.

Paralelamente, os resultados parecem também apontar no sentido de que nas escolas onde efetivamente existem ações de visibilidade positiva das temáticas LGBTI, através de palestras ou outras iniciativas, e onde vários elementos da comunidade escolar (como colegas ou pessoal docente e não docente) apoiam abertamente os/as estudantes LGBTI, parece existir um maior sentimento de segurança e pertença à comunidade escolar, um aumento das denúncias, e uma menor probabilidade de absentismo. Nesse sentido, parecem existir evidências da necessidade de uma estratégia mais ativa de intervenção no combate à homofobia e transfobia em contexto escolar, que abranja vários/as agentes das comunidades escolares: estudantes, pessoal docente e não docente (psicólogos/as, educadores/as sociais, bibliotecários/as, pessoal auxiliar) ou encarregados/as da educação.

Algumas recomendações poderão ser delineadas a partir dos resultados do ENAE. Um ambiente escolar mais inclusivo e atento às especificidades de jovens LGBTI pode contribuir para aumentar o seu bem-estar, reduzir o absentismo e potenciar o seu desempenho académico. Sugere-se assim:

- operacionalizar os princípios delineados em referenciais para a cidadania e estratégias públicas de promoção da igualdade e combate à discriminação;
- aumentar a visibilidade de temáticas LGBTI nas atividades escolares, através de eventos (como palestras ou outras ações de sensibilização), imagens, livros e outros recursos;
- respeitar a identidade de jovens trans, reconhecendo logo que possível o seu nome social e o direito à utilização adequada de

espaços comuns (por exemplo, balneários e casas de banho);

- incluir temáticas LGBTI na formação de futuro pessoal docente e não docente da escola, e promover a formação de profissionais no ativo sobre orientação sexual, identidade ou expressão de género e características sexuais;
- condenar de forma visível o *bullying* homofóbico e transfóbico (ex: celebração do Dia Internacional Contra a Homofobia, Transfobia e Bifobia – IDAHOT, a 17 de maio)
- promover a ligação a associações LGBTI+ para informação, sensibilização e encaminhamento;
- apoiar a criação de grupos de temática LGBTI+ nas escolas que permitam quebrar o isolamento e partilhar experiências positivas (ex: Alianças Da Diversidade).

Referências

- António, R., and Moleiro, C. (2015). Social and parental support as moderators of the effects of homophobic bullying on psychological distress in youth. *Psychology In The Schools, 52*(8), 729-742. doi: 10.1002/pits.21856
- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D. & Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia, 26* (1), 17-32.
- Bauermeister, J. A. (2014). How Statewide LGB Policies Go From “Under Our Skin” to “Into Our Hearts”: Fatherhood Aspirations and Psychological Well-Being among Emerging Adult Sexual Minority Men. *Journal of Youth and Adolescence, 43* (8), 1295–1305.
- Birkett, M., Espelage, D., & Koenig, B. (2009). LGB and Questioning Students in Schools: The Moderating Effects of Homophobic Bullying and School Climate on Negative Outcomes. *Journal Of Youth And Adolescence, 38*(7), 989-1000. doi: 10.1007/s10964-008-9389-1
- Day, J., Perez-Brumer, A., & Russell, S. (2018). Safe schools? Transgender Youth’s School Experiences and Perceptions of School Climate. *Journal of Youth And Adolescence, 47*, 1731-1742. doi: 10.1007/s10964-018-0866-x
- Freitas, D., Coimbra, S., Marturano, E., Marques, S., Oliveira, J., & Fontaine, A. (2017). Resilience in the face of peer victimization and discrimination: The who, when and why in five patterns of adjustment. *Journal Of Adolescence, 59*, 19-34. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.05.009
- Freitas, D., D'Augelli, A., Coimbra, S., & Fontaine, A. (2015). Discrimination and Mental Health Among Gay, Lesbian, and Bisexual Youths in Portugal: The Moderating Role of Family Relationships and Optimism. *Journal Of GLBT Family Studies, 12*(1), 68-90. doi: 10.1080/1550428x.2015.1070704
- Gallagher, R., Rostosky, S., and Hughes, H. (2004). School belonging, self-esteem, and depressive symptoms in adolescents: An examination of sex, sexual attraction status, and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 235-245. doi: 10.1023/B:JOYO.0000025322.11510.9d
- Gato, Leal, Marinho, Moleiro, Nunes, Fernandes, Pizmony-Levy, & Freeman (2019). “The worst part was coming back home and feeling like crying”: Experiences of lesbian, gay, bisexual and trans students in Portuguese schools. *Manuscrito submetido para publicação.*
- ILGA-Portugal (2019). Alianças da Diversidade. Recuperado de <http://add.ilga-portugal.pt/#home>
- Lei n.º 9/2010, 31 de maio, Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 105 (2010). Recuperado de <http://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34476675/view?consolidacaoType=>

- Lei & consolidacao Tag=Fam%C3%ADlia+e+Menores
- Lei n.º 7/2011, 15 de março, Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 52 (2011). Recuperado de <http://dre.pt/pesquisa/-/search/278187/details/maximized>
- Lei n.º 51/2012, 5 de setembro, Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 172 (2012). Recuperado de <http://dre.pt/pesquisa/-/search/174840/details/maximized>
- Lei n.º 2/2016, 29 de fevereiro, Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 41 (2016). Recuperado de http://dre.pt/home/-/dre/73740375/details/maximized?p_auth¼S06z3dSx
- Lei n.º 38/2018, 7 de agosto, Assembleia da República. Diário da República: I série, N.º 151 (2018). Recuperado de <http://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/115933863/details/maximized?dreld=115933859>
- LGBTQI Inclusive Education Report (2018). Brussels: IGLYO – The International LGBTQI Youth & Student Organisation. Retrieved from <http://www.iglyo.com/wp-content/uploads/2018/01/LGBTQI-Inclusive-Education-Report-Preview.pdf>
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-679. doi: 10.1037/0033-2909.129.5.674
- Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent Same-Sex Attraction and Academic Outcomes: The Role of School Attachment and Engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542. doi: 10.1525/sp.2007.54.4.523
- Pizmony-Levy, O., Freeman, C., Moleiro, C., Nunes, D., Gato, J., & Leal, D. (2018). *Estudo Nacional Sobre o Ambiente Escolar. Jovens LGBTI+ 2016/2017*. ILGA-Portugal. Recuperado de http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/ILGA_ENAE_2016-2017.pdf.
- Pizmony-Levy, O., Rogel, A., & Shilo, G. (2019). Pride and the True Colors of the Holy Land: School Climate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students in Israel. *International Journal of Educational Development*, 70, 102082. doi:10.1016/j.ijedudev.2019.102082
- Rodrigues, L., Grave, R., Oliveira, J. & Nogueira, C. (2016). Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana De Psicología*, 48(3), 191-200. doi: 10.1016/j.rlp.2016.04.001
- Rosario, M., & Schrimshaw, E. (2013). The sexual identity development and health of lesbian, gay, and bisexual adolescents: An ecological perspective. In C. J. Patterson & A. R. D'Augelli (Eds.), *Handbook of psychology and sexual orientation* (pp. 87-101). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Russell, S., & Fish, J. (2016). Mental Health in Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 12(1), 465-487. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-021815-093153
- Santos, H, Silva, S.M., & Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *ex aequo*, 36, 117-132. doi: 10.22355/exaequo.2017.36.07 WoS
- Santos, H., Silva, S.M., & Menezes, I. (2018). From liberal acceptance to intolerance: Discourses on sexual diversity in schools by portuguese young people. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 55-65. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1655 Scopus
- Savin-Williams, R. (1998). The Disclosure to Families of Same-Sex Attractions by Lesbian, Gay, and Bisexual Youths.

JORGE GATO

Educação (Sexual) para Todos/as? Ambiente Escolar para Jovens LGBTI em Portugal

Journal of Research on Adolescence, 8
(1), 49-68.

Swearer, S., Turner, R., Givens, J., & Pollack, W. (2008). "You're so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescent males. *School Psychology Review*, 37, 160-173.

Toomey, R., and Russell, S.T. (2016). The role of sexual orientation in school-based victimization: A meta-analysis. *Youth and Society*, 48(2), 176-201. doi: 10.1177/0044118X13483778

UNESCO (2012). Good Policy and Practice in HIV and Health Education - Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying. Paris.

Jorge Gato

Universidade do Porto, FPCE, Portugal

Email: jorgegato@fpce.up.pt

Feminismo transinclusivo y pedagogía queer

María Victoria Carrera-Fernández

Resumen

Esta comunicación parte de la premisa de que la heteronorma o matriz heteronormativa, que hace referencia a los discursos sociales sobre las identidades de género y se basa en la idea de dos sexos naturales, opuestos, jerárquicos y complementariamente heterosexuales, en los que se da un ensamblaje perfecto entre el sexo y la identidad de género, es el caldo de cultivo que da lugar a la violencia de género, que debe ser entendida más allá de la violencia que sufren las mujeres. Así, la matriz heteronormativa da lugar a la construcción de géneros inteligibles -hombre/masculino/heterosexual versus mujer/femenina/heterosexual- e ininteligibles -aquellos que transgreden los márgenes de la matriz, habitando identidades subversivas-, en las que se incluyen las personas intersex y trans*, situadas incluso en el margen de los márgenes. Partiendo de esta premisa se presenta un análisis crítico del Feminismo Radical Trans-Excluyente, popularmente conocido como TERF (Trans-Exclusionary Radical Feminism), atendiendo a las aportaciones más beligerantes en el contexto internacional, así como a las tensiones entre el Feminismo de la Igualdad y el Transfeminismo en España que han surgido en los últimos años, especialmente a raíz en las recientes jornadas “Política feminista, libertades e identidades” organizadas por la Escuela Feminista Rosario Acuña (Gijón, julio de 2019). Tras este análisis, se propone el desarrollo de una práctica educativa feminista trans-inclusiva y Queer como privilegiada herramienta de cuestionamiento de la heteronorma, que interroga seriamente las categorías sexo-género-orientación sexual, más allá de las dicotomías esencializadoras, valorando otras posibilidades de ser y de posicionarse como ser humano. Esta pedagogía se enmarca en un paradigma sociocrítico de la educación y se orientada a la deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales, el rechazo a la heteronormatividad, la ruptura del binomio normal-anormal, y la fisura y desestabilización de los límites opresores de la identidad.

Palabras claves: identidades de género, heteronorma, feminismo trans-inclusivo, pedagogía queer.

1. Introducción

Este trabajo parte de la premisa de que la heteronorma o matriz heteronormativa, que hace referencia a los discursos sociales sobre las identidades de género y se basa en la idea de dos sexos naturales, opuestos, jerárquicos y complementariamente heterosexuales, en los que se da un ensamblaje perfecto entre el sexo y la identidad de género, es el caldo de cultivo que da lugar a la violencia de género, que debe ser entendida más allá de la violencia que

sufren las mujeres. Así, la matriz heteronormativa da lugar a la construcción de géneros inteligibles -hombre/ masculino/ heterosexual versus mujer/ femenina/ heterossexual - e ininteligibles - aquellos que transgreden los márgenes de la matriz, habitando identidades subversivas-, en las que se incluyen las personas *intersex* y trans*¹⁴, situadas incluso en el margen de los márgenes. Partiendo de esta premisa se presenta un análisis crítico del Feminismo Radical Trans-Excluyente, popularmente conocido como TERF (Trans-Exclusionary Radical Feminism),

¹⁴ He optado por el término trans* como término “paraguas” que hace referencia a diversas expresiones e identidades de género, tales como como transexual o transgénero. En este caso, el asterisco pone de relieve la heterogeneidad a la hora de concebir el cuerpo y la identidad de género más allá de las normas sociales binarias, destacando que se pueden tener intereses en

común al mismo tiempo que visiones diferentes sobre las que no hay un consenso. En cualquier caso, los términos trans*, transexual o transgénero tienen en común ser auto-elegidos por sus protagonistas frente aquellos otros términos que provienen del ámbito médico y que consideran estas otras formas de ser persona una patología mental.

atendiendo a las aportaciones más beligerantes en el contexto internacional, así como a las tensiones entre el Feminismo de la Igualdad y el Transfeminismo en España que han surgido en los últimos años, especialmente a raíz de las recientes jornadas “*Política feminista, libertades e identidades*” organizadas por la Escuela Feminista Rosario Acuña (Gijón, julio de 2019).

Tras este análisis, se propone el desarrollo de una práctica educativa feminista transinclusiva y Queer como privilegiada herramienta de cuestionamiento de la heteronorma, que interroga seriamente las categorías sexo-género-orientación sexual, más allá de las dicotomías esencializadoras, valorando otras posibilidades de ser y de posicionarse como ser humano. Esta pedagogía se enmarca en un paradigma sociocrítico de la educación y se orienta a la deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales, a la problematización de la violencia, a la ruptura del binomio normal-anormal, y a la fisura y desestabilización de los límites opresores de la identidad.

2. Heteronorma y violencias de género

Judith Butler (1990, 1993), filósofa precursora de la Teoría *Queer*, acuñó el término matriz heterosexual o heteronormativa para dar nombre a un sistema androcéntrico de construcción de la identidad que hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual. Estos discursos ponen de relieve el carácter natural de la dualidad del sexo (hombre/mujer), congruente con el binarismo de género (masculino/femenino), y dan lugar a identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias,

obligatoriamente heterosexuales (Berlant y Warner, 1998).

Así, dentro de los márgenes de esta matriz se sitúan las identidades inteligibles (Butler, 1990, 1993): los hombres/ masculinos/ heterosexuales y las mujeres/ femeninas y también heterosexuales, es decir las personas *cis*⁵ y heterosexuales. No obstante, no podemos olvidar que, aún dentro de su inteligibilidad cultural, la identidad femenina continúa siendo, como diría Simone de Beauvoir (1949/1998), “el segundo sexo”. De esta forma, podemos hablar de una masculinidad hegemónica, pero no de una femineidad hegemónica, sino simplemente inteligible. Junto a las mujeres, y transgrediendo los límites de la matriz heteronormativa, se encuentran las identidades ininteligibles (Butler, 1990, 1993) o identidades entrecruzadas (Burgos, 2007), incluyendo a los colectivos de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexuales, Queer y Questioning (LGBTIQQ), así como a las personas que, de alguna manera, transgreden la norma de género o que son percibidas como tal. Identidades que sufren exclusión y violencia en el ámbito escolar y social más amplio. En definitiva, la heteronorma se construye sobre dos pilares: el sexismo y el rechazo a la diversidad sexual (Butler, 1990; Sharma, 2009).

Si las identidades de sexo/género construidas dentro de los márgenes de la matriz heteronormativa están “impregnadas” tanto de sexismo (o prejuicio hacia las mujeres por el mero hecho de serlo), como de rechazo hacia la diversidad sexual (o prejuicio hacia las personas que no conforman el género), entonces la violencia que se deriva de la construcción heteronormativa de estas identidades, debe ser comprendida y abordada

¹⁵ El prefijo *cis*, que proveniente del latín, significa “del lado de”, y es opuesto al prefijo *trans*, que significa a través. Así, una persona cisgénero o *cis* es aquella cuyo sexo biológico de asignación coincide con su género psicosocial, al contrario de lo que le sucede a las

personas *trans**. Una persona con un sexo biológico femenino y que se siente mujer, al igual que una persona con un sexo biológico masculino y que se siente hombre, serían personas *cis*.

desde esta doble perspectiva. En base a estas premisas, el término *violencia de género*, limitado a la violencia que sufren las mujeres a manos de sus parejas o ex parejas hombres, resulta simplista y excluyente, relegando a la vulnerabilidad a otros colectivos que también sufren violencia a causa del género, y más en concreto de la norma de género. En esta línea Preciado, en la entrevista realizada por Sánchez-Mellado (2010), señala que el género mismo es la violencia, que las normas de la feminidad y la masculinidad, tal y como las conocemos, generan violencia. De la misma forma, Butler, en la entrevista realizada por Burgos (2008) afirma que “...las mujeres sufren cierto tipo de violencia y discriminación, ¿pero podemos realmente, aunque sólo sea analíticamente, distinguir esa discriminación y violencia de la persecución que padecen las minorías sexuales?” (p. 399) Y responde tajante: “Yo creo que no podemos”. Continúa desarrollando este argumento formulando interesantes cuestiones que nos hacen, al menos, reflexionar sobre la necesidad de reformular este concepto de violencia de género:

Cualquier ley que se proponga proteger a las mujeres contra la violencia ha de hacer frente a dos problemas. Desde luego no estoy diciendo que no debería haber leyes, estoy segura de que debe haberlas (...) Uno de esos problemas tiene que ver con qué entendemos por violencia, y el otro con cómo conceptualizamos al agresor/a y al agredido/a. Si proponemos leyes que están especialmente pensadas para proteger a las mujeres, para proteger a ciertas identidades del daño, entonces surgen algunas dificultades (...) creo que debemos preguntarnos: “¿Quién es una mujer?, ¿quién cuenta como una mujer? ¿diríamos que cuenta, por ejemplo, una persona transgénero que es social o públicamente una mujer? E incluso si esta persona en particular es reconocida como una mujer, ¿Abarcamos así toda la violencia ejercida contra los transgénero? ¿Y qué pasa con los ‘hombres trans’? ¿no queremos afirmar también que las minorías sexuales cuentan?, ¿no queremos incluir también a los hombres homosexuales que son feminizados o tratados como mujeres o embrutecidos en virtud de su aparente feminidad? (Butler, 2008, pp. 412-413)

Así, sin negar la necesidad del término “violencia de género” para la lucha contra la lacra social de la violencia que sufrimos las mujeres *cis*, tal vez sea el momento de plantearse la necesidad de ampliarlo a otras “minorías”, en concreto “minorías de género”, que al igual que las mujeres sufren violencia por el hecho de no ser “el género hegemónico” que dicta la cultura patriarcal (Carrera, Rodríguez, y Lameiras, 2016). Así, si bien es cierto que la sociedad patriarcal, como destacó Simone de Beauvoir, convierte a la mujer en el “segundo sexo” (1949/1998), no es menos cierto que la misma sociedad patriarcal jerarquiza, discrimina y, en definitiva, ejerce violencia sobre las otras identidades de género que transgreden el rígido modelo heteronormativo dos sexos/dos géneros/heterosexualidad. En definitiva, la sociedad patriarcal ha creado en la periferia no sólo un segundo sexo, sino también lo que podríamos llamar “los otros sexos”, grupo en el que se incluirían todas las personas que transgreden la norma de género. Esto implica reconocer que la violencia contra los seres humanos con la categoría “mujer” no es distinta de la violencia que sufren los seres humanos al margen de las categorías hegemónicas de género o “sin categoría de género”.

En este sentido, la necesidad de reenfocar las violencias de género bajo nuevos prismas interpretativos nos lleva a poner de relieve la importancia que tienen en su desenlace, perpetración y justificación los procesos de naturalización y normativización antinómica de los géneros y de las relaciones generizadas (Butler, 1990). Tales premisas ponen de relieve también una importante idea y es que ya no sólo la mujer, y menos aún la mujer *cis*, es el sujeto político del feminismo, sino que también lo son las “otras identidades” o “minorías sexuales”.

Sin embargo, decir que tales afirmaciones no han causado y causan revuelo y malestar en diversos sectores del feminismo no sería contar toda la verdad. De todas las reacciones, la más

abiertamente hostil y excluyente es la manifestada por algunos sectores del Feminismo Radical (Radical Feminism o RadFem).

3.Feminismo radical trans-excluyente: cuando el patriarcado “se viste” de feminismo

El término Feminismo Radical Trans-Excluyente, en inglés Trans-Exclusionary Radical Feminism (TERF), ha sido creado desde el discurso feminista transinclusivo para hacer referencia a un grupo de personas que, en nombre del Feminismo Radical (Radical Feminism o RadFem), manifiestan su rechazo hacia el colectivo trans*, maquillado de defensa de los derechos e intereses de las mujeres *cis*¹⁶ (las únicas mujeres que este grupo considera “verdaderas”). Simplificando y sesgando algunas premisas básicas del feminismo y utilizando un lenguaje no muy diferente al de los grupos conservadores de extrema derecha (Williams, 2014). Aunque este término empezó a utilizarse en algunos chats y blogs feministas, y fue popularizado por la feminista Viv Smythe (alias TigTog) en 2008, pone nombre a un fenómeno para nada reciente, que viene arrastrándose desde la Segunda Ola feminista, siendo una de sus obras más paradigmáticas “The Transsexual Empire: The Making of the She-Male” (1979) de Janice Raymond. Además de Raymond, destacan otras voces como la de Sheyla Jeffreys o Germaine Greer.

Una de principales premisas defendidas por este grupo es la *necesidad de terminar con la transexualidad y el poder trans**, puesto que la

¹⁶ Desde el Feminismo Radical Trans-Excluyente no se acepta el término *cis*, defendiendo el uso exclusivo del término “mujer” para hacer referencia a las mujeres asignadas con sexo biológico femenino al nacer, las únicas mujeres a las que consideran verdaderas y, por tanto, sujeto político por “derecho” del feminismo.

No obstante, a lo largo de mi redacción, incluso cuando haga referencia a ideas propias del TERF utilizaré el término mujer *cis*, para diferenciarlo del de mujer trans*,

transexualidad reproduce los roles de género y contribuye a la dominación de las mujeres *cis*, por lo que es necesario abolir el género, lo que implica necesariamente la abolición la transexualidad (Jeffreys, 2014a; Raymond, 1979/1994). Para estas teóricas el *género debe ser destruido*, al mismo tiempo que *el sexo, en su dualidad, se mantiene como realidad irrefutable y como destino inescapable del género*. No obstante, tales reivindicaciones no dejan de ser paradójicas, dado que también las personas *cis* reproducimos, al igual que las trans*, los estereotipos y roles de género. Asimismo, autoras feministas como Butler (1990, 1993), Burgos (2007, 2008) o Fausto-Sterling (2000) han destacado el carácter también construido del dualismo sexual que, al igual que el género, es producido discursivamente al servicio de intereses políticos y sociales, tal y como atestiguan los cuerpos de las personas intersexuales.

En este sentido, también se *ejerce la violencia hacia el colectivo trans**, concretamente a través del acto de “misgendering¹⁷”, refiriéndose a las personas trans* con el nombre y el sexo que les fue impuesto al nacer (Greer, 1999; Jeffreys, 2014a) y defendiendo abiertamente en relación a las mujeres trans* que “los transexuales no son mujeres, sino hombres desviados” (Raymond, 1979/1994, p.183).

En la misma línea de rechazo y violencia hacia el colectivo trans*, defienden abiertamente que *las mujeres trans* son hombres que roban y violentan la identidad femenina y lesbiana*, advirtiendo incluso del riesgo que supondría para la seguridad de las mujeres “reales” (las

asumiendo y poniendo de relieve, como no podría ser de otra forma, la igual legitimidad y valía de ambos grupos.

¹⁷ *Misgendering* es un anglicismo cuya traducción literal significa equivocarse de género. En este contexto se refiere a un acto de violencia que consiste en tratar o dirigirse a una persona trans* con un pronombre/género que no es el que le corresponde, asumiendo consciente o inconscientemente que su género es otro.

mujeres *cis*) reconocer y proteger legalmente la identidad de las mujeres trans* (Brennan y Hungerford, 2011), permitirles acceder a los espacios femeninos o “desgenderizar” los baños públicos (Jeffreys, 2014a, 2014b).

De la misma forma, niegan la transfobia que sufre el colectivo trans*, afirmando que las mujeres trans* no pierden todos los privilegios masculinos, ejerciéndolos autoritariamente sobre las mujeres *cis* en los diferentes contextos sociales (Jeffreys, 2014a). Afirmaciones que contrastan fuertemente con una realidad social en la que la transfobia es la norma en los diferentes ámbitos públicos y privados (European Union Agency for Fundamental Rights, FRA 2014; Grant et al., 2011; Kann et al. 2016), y que afecta de forma más significativa a las mujeres trans* (FRA, 2014).

Complementariamente, los *hombres trans* son vistos como mujeres que traicionan a otras mujeres, al feminismo y al lesbianismo*. Así, los hombres trans* son descritos como un grupo minoritario que, sin embargo, contribuye a dar la falsa sensación de que las mujeres están incluidas en el fenómeno del transexualismo (Raymond, 1979/1994). Asimismo, son presentados como mujeres que intentan adquirir los privilegios masculinos para sí mismas individualmente y que traicionan al feminismo al unirse a la casta de los hombres (Jeffreys, 2014a).

Para cerrar este círculo de odio, la negación y rechazo de las mujeres y hombres *trans** no es suficiente, extendiéndose sus críticas también hacia las feministas transinclusivas. De esta forma, las feministas y lesbianas verdaderas, frente a las feministas trans-incluyentes, “falsas” y “traicioneras”, deben oponerse también a la transexualidad y al poder o “imperio” trans*, y especialmente a la normalización de la transexualidad de las mujeres para evitar el daño que éstas se hacen a sí mismas y a la política feminista y lesbiana (Jeffreys, 2014a). Las TERF se arrogan así, en

exclusiva, la capacidad de decidir lo que es el feminismo, defendiendo que las feministas transinclusivas no somos verdaderamente feministas.

Por lo que respecta al contexto español, si bien existe una tradición de participación de las mujeres trans* en el feminismo ya desde principios de los 90, en los últimos años han aflorado tensiones obvias en el seno del movimiento feminista. El suceso más reciente tuvo lugar durante el desarrollo de las jornadas “Política Feminista: Libertades e Identidades” organizadas por la Escuela Feminista Rosario Acuña, celebradas a principios de julio de 2019 en Gijón. En estas jornadas, que acogieron la participación de un nutrido grupo de académicas, políticas, periodistas y escritoras feministas del estado español, se expresaron algunas opiniones abiertamente negativas hacia el colectivo trans*, especialmente hacia las mujeres trans*. Estos discursos, similares a los mantenidos por el Feminismo Radical Trans-Excluyente, se amparan en el esencialismo biologicista, reduciendo la identidad de género a los genitales, caricaturizando y dando una imagen superficial de la identidad trans*, y explotando también el discurso del pánico moral al poner de relieve los riesgos que supondría para los derechos de las mujeres *cis* la concesión de derechos a las mujeres trans*. El “misgendering”, con frases referidas a las mujeres trans* como “Y digo tío porque son tíos”, o el rechazo explícito al transfeminismo (con comentarios como “...me niego de manera radical a utilizar la palabra transfeminismo para algo que no trasciende nada, sino que lo único que hace es perpetuar los estereotipos”), también tuvieron cabida en estas jornadas que generaron un intenso movimiento de reacción e indignación en Twitter bajo el hashtag #HastaElCoñoDeTransfobia. Recientemente, en octubre de 2019, la Dirección General de Igualdad de la Generalitat de Cataluña presentó una denuncia ante la Fiscalía de Asturias para que se investigue judicialmente los discursos

vertidos en estas jornadas por un presunto delito de odio hacia las mujeres trans*.

4. Hacia una problematización de la identidad sexual y las violencias de género: El turno ineludible de la pedagogía queer

Si como se ha expuesto anteriormente, la matriz heteronormativa en la que son producidas las identidades inteligibles e ininteligibles está construida sobre la subordinación de las mujeres y de los colectivos sexuales minoritarios, generando exclusión y violencia; entonces, es necesario avanzar de una pedagogía feminista a una pedagogía transfeminista y Queer como privilegiada herramienta de cuestionamiento de la heteronorma, que cuestiona seriamente las categorías sexo-género-orientación sexual, más allá de las dicotomías esencializadoras, valorando otras posibilidades de ser y de posicionarse como ser humano.

La Pedagogía Queer, anclada en el corpus filosófico de la Teoría *Queer*, denuncia la violencia generada por la heteronorma y las consecuencias que esta provoca en las identidades sexuales subalternas. Así, la *Pedagogía Queer* problematiza el objetivo propio de la educación al interrogar, como destaca Spivak (1992) de qué forma las prácticas educativas institucionalizadas influyen o determinan el empoderamiento de las poblaciones subalternas y su subordinación, prestando atención a las exclusiones que estas generan al negar o alienar la autodeterminación de las personas para nombrar su identidad y deseo sexual (Sedgwick, 1990), lo que facilitará la construcción de otros espacios alternativos de identificación y vivenciación del deseo (Britzman, 2002). Una práctica educativa problematizadora es, en definitiva, aquella que posibilita otras formas de vida a través de la flexibilización de las fronteras entre lo que se ha considerado inteligible e ininteligible, abyecto o monstruoso (Kristeva, 1982). Esta práctica educativa debe ser organizada en torno a la

promoción de la valoración y riqueza de las diferentes sexualidades, asumiendo las tensiones entre fomentar la igualdad y desestabilizar las categorías de identidad, que ofrezca otras posibilidades de ser y de estar el mundo como realidad corporeizada, y reconozca la siempre presente incoherencia identitaria que todos/as habitamos.

La Pedagogía *Queer* debe ser contextualizada en un *paradigma educativo sociocrítico*, en el que la educación se orienta fundamentalmente a la humanización del alumnado y cuyo fin último es, como diría Paulo Freire (1970), la utopía o transformación de la realidad. Así, la utopía posible constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de una verdadera Pedagogía *Queer* (Carrera, Cid, y Lameiras, 2018; Carrera, Cid, y Fernández-Simo, 2019). En este paradigma, la educación, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, y facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte. Su fin último será, en definitiva, formar personas críticas para la transformación de sociedad. Este pilar fundamental de la educación atraviesa toda la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire. Freire, en una de sus obras más conocidas, "Pedagogía del Oprimido" (1970), defiende la alfabetización de las personas como la toma de conciencia de su propia realidad, un trabajo que junto con la propia alfabetización permita transformar la ingenuidad en crítica, pasar de ser espectadores/as pasivos/as del mundo a ser sujetos activos del mismo. Caminar hacia esta utopía posible, como diría Freire (1970), exige, en primer lugar, un cambio de paradigma educativo, para lo que habrá que cuestionar el actual objetivo de la educación que, dentro de una lógica positivista, todavía se orienta a la instrucción, y transitar hacia un paradigma verdaderamente sociocrítico, que parte de la indignación y se orienta a la consecución de la justicia social (Freire, 2001; Hessel, 2012). En este

paradigma desde el que debe proyectarse, necesariamente, la pedagogía *queer*.

En esta línea, Rofes (2005a) propone una reestructuración radical de la tensa relación entre las identidades sexuales y la escuela que permita avanzar del *status quo* al *status queer*. Asimismo, ampliando el foco a la interseccionalidad identitaria, Rofes (2005b), señala que de lo que se trata, fundamentalmente, es de promover una educación que no solo tolere la diversidad, sino que realmente la valore, lo cual va más allá de crear espacios donde las personas de diferente identidad sexual, cultural o de clase coexistan en un falso diálogo, siendo los grupos oprimidos silenciados, encubiertos o enderezados. Esta práctica educativa implica un diálogo verdadero y un intercambio horizontal de atributos sociales y culturales que definen a los distintos grupos como diferentes, inusuales y transgresores.

En base a estas premisas los *principales núcleos conceptuales* de una Pedagogía *Queer* se organizan en torno a la necesidad de “pensar el mundo” más allá del rígido binomio hombre-masculino-heterosexual/mujer-femenina-heterosexual, o blanco-negro, payo-gitano, occidental-subdesarrollado o nativo-inmigrante. Fisurándose así la imposición de una identidad unitaria, fija y coherente que, como destaca Butler (1993), constituye el “lecho” sobre el que se erige la violencia y la exclusión de las identidades que son percibidas como ininteligibles, abyectas o amenazantes para la coherencia del sujeto, imposibilitando toda forma de vida situada más allá del marco heteronormativo y etnocéntrico.

Así, podemos destacar, al menos, cuatro *núcleos conceptuales de las prácticas educativas queer* (Carrera, 2019; Carrera et al., 2018): i) La deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales y culturales; ii) la problematización de la violencia; iii) la ruptura del binomio normal-anormal; y iv) la fisura y

desestabilización de los límites opresores de la identidad.

En relación a la *deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales*, una de las grandes aportaciones de la Teoría *Queer* es la total desnaturalización de las categorías de la identidad, trascendiendo el carácter construido del género puesto de relieve por Beauvoir (1949/1998) medio siglo antes. Así, Butler añade al carácter expresivo del género su carácter performativo y denuncia también el carácter construido del sexo y, más concretamente, del binarismo sexual; señalando que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 1990); siendo esta premisa filosófica avalada por los cuerpos de las personas intersexuadas, que transgreden fuertemente el modelo dualista que solo reconoce dos sexos y dos géneros congruentes. En esta línea, es importante que en el ámbito educativo se ponga de relieve el carácter construido y performativo del género, a través del papel de los estereotipos y roles de género que son transmitidos por los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (Lauretis, 1987) en el proceso de socialización diferencial. De la misma forma, debe visibilizarse también el carácter socialmente construido o discursivo del binarismo sexual, a través de la figura de las personas intersexuales, que continúan siendo silenciadas, a pesar de constituir el 1.7% de la población (Fausto-Sterling, 2000). Complementariamente a los contenidos relativos al carácter construido del sexo y del género, la visibilización del carácter discursivo de la heterosexualidad debe ser también incluido en el currículum escolar (Curran, 2002).

En cuanto a la *problematización de la violencia*, y tal y como se destacó anteriormente, la Pedagogía *Queer* reconoce que el sistema heteronormativo se construye sobre el sexismo y el rechazo a la diversidad sexual, lo que implica asumir que no es posible derrocar las violencias de género sino es teniendo en cuenta

los dos pilares que dan lugar a las mismas. Para ello, es necesario ir más allá de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, protagonista del feminismo de la Segunda Ola, transitando hacia una perspectiva postestructuralista de la equidad, más propia del feminismo de la Tercera y Cuarta Ola. O lo que es lo mismo, se impone la necesidad de trascender la perspectiva feminista de la igualdad, para adoptar una perspectiva transfeminista o *queer* (Britzman, 1995; Platero, 2014).

En estrecha relación con la construcción de las identidades inteligibles que habitan el espacio de la matriz heteronormativa se encuentran las identidades ininteligibles que fracturan o traspasan sus fronteras. Estas identidades, tal y como se ha señalado, ponen de relieve cómo esta socialización no solo crea identidades diferenciadas sino desiguales o jerarquizadas, construyendo también al “otro/a” ininteligible que sufre exclusión y violencia. En esta línea, desde la lógica de la pedagogía *queer la producción de la normalidad-ininteligibilidad frente a la anormalidad-ininteligibilidad debe ser deconstruida* (Britzman, 2002). Así, la pedagogía *queer* no admite la definición de personas normales a las que las otras deberían aspirar a ser, sino que pretende desdibujar los límites entre el centro y los márgenes, entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre lo “normal” y lo “anómalo”, de modo que quien se encuentra privilegiado en su posición hegemónica necesita del otro/a para definirse y legitimarse (Butler, 1990, 1993; Fuss, 1991).

Los contenidos y objetivos destacables de esta propuesta no se orientan, por tanto, a fomentar que nosotros/as (“el centro”) toleremos a los otros/as (“el margen”) como diría Fuss (1991), sino a cuestionar nuestra propia identidad fija y estable. El dualismo normal-anormal debe, por tanto, ser deconstruido, no a través de la reconducción de las identidades ininteligibles al interior de la matriz heteronormativa y etnocéntrica, sino a través de la destrucción de la misma matriz.

Finalmente, en la lógica *queer* la identidad es un sinsentido, es líquida, cambiante, escurridiza. Las categorías identitarias son ambivalentes. Por un lado, permiten visibilizar a los grupos minoritarios, empoderarles en su activismo compartido y articular la lucha por sus derechos, pero por otra parte son un producto del control social, “sujetan” al sujeto, disminuyen su capacidad de acción y su potencialidad de ser. En este sentido, parece obvio que la Pedagogía *Queer* va más allá del simple reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula (Britzman, 1995); sin embargo, y como destacan DePalma y Atkinson (2009), la lucha por la igualdad enmarcada dentro del movimiento LGBTIQQ tiene más elementos en común que diferencias con la Teoría *Queer*, ya que ambos movimientos trabajan por la “ruptura” de la matriz heteronormativa y por la consecución de la justicia social. La desaparición de la identidad es la utopía o meta de la Teoría *Queer*, pero en ese largo camino a la utopía es necesario visibilizar todavía muchas categorías de identidad, especialmente denunciando las violencias no solo directas, sino simbólicas y estructurales que todavía muchas identidades sufren.

Referencias

- Beauvoir, S. (1949/1998). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Brennan, C. y Hungerford, E. (2011). *2011 Letter to the un on “gender identity” legislation*. Recuperado de <https://sexnotgender.com/gender-identity-legislation-and-the-erosion-of-sex-based-legal-protections-for-females/>
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45, 151-165.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. F. Mérida (Ed.), *Sexualidades*

- transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.
- Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (2008). Entrevista con Judith Butler. En E. Burgos, *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler* (pp. 395- 423). Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- Carrera, M. V. (2019). *Discursos y prácticas de otredad en alumnado gallego y portugués de secundaria: Aportaciones de una pedagogía crítica y queer*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo. Ourense. España.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., y Fernández-Simo, J. D. (2019). Desaprender el género, despatriarcalizar la educación: Aportaciones de una pedagogía transfeminista. En J. Ribeiro, T. Vilaça, V. Brício, y S. K. Mendes (Coords.), *Gênero, sexualidade e educação: Problemas contemporâneos* (pp. 261-276). Curitiba, Brasil: Editora CRV.
- Carrera, M. V., Cid, X. M., y Lameiras, M. (2018). El status *queer* o la utopía posible: Aportaciones de la pedagogía *queer* para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En A. Ocampo (Coord.), *Pedagogías queer: Diálogos críticamente subversivos sobre la domesticación educativa* (pp. 48-71). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Carrera, M. V., Rodríguez, Y., y Lameiras, M. (2016). Violencia de género y heterosexismo: la heteronorma y la subordinación de las mujeres y las identidades sexuales disidentes. En I.C. Canle, J.A. González-Ares, y M.V. Álvarez (Eds.), *El principio de igualdad desde un enfoque pluridisciplinar. prevención y represión de la violencia de género* (pp. 228-250). Valencia: Tirant lo Blach
- Curran, G. (2002). *Young Queers Getting Together: moving Beyond Isolation and Loneliness*. Tesis doctoral no publicada. Faculty of Education, University of Melbourne. Australia.
- DePalma, R. y Atkinson, E. (2009). Putting queer into practice: problems and possibilities. En R. DePalma y E. Atkinson (Eds.), *Interrogating Heteronormativity in Primary Schools. The No Outsiders Project* (pp. 1-16). Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books.
- Escuela Feminista Rosario Acuña (julio de 2019). *Jornadas de Política Feminista: Libertades e Identidades*. Gijón: Ayuntamiento de Gijón.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *European Union Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Survey*. Recuperado de <http://goo.gl/mb4YDF>
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.
- Fuss, D. (1991). *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge.
- Grant, J. M., Mottet, L. A., Tanis, J., Harrison, J., Herman, J. L., y Keisling, M. (2011). *Injustice at every turn: A report of the national transgender discrimination survey*. Washington: National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.
- Greer, G. (1999). *The Whole Women*. London: Transworld Publishers.

- Hessel, S. (2012). *En resumen...o casi*. Madrid: Aguilar.
- Jeffreys, S. (2014a). *Gender hurts: A feminist analysis of the politics of transgenderism*. New York: Routledge.
- Jeffreys, S. (2014b). The politics of the toilet: A feminist response to the campaign to 'degender' a women's space. *Women's Studies International Forum*, 45, 42-51. doi: 10.1016/j.wsif.2014.05.003
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Flint, K., Hawkins, J., Harris, W.,...Zaza, S. (2014). Youth risk behavior surveillance—United States, 2013. *Morbidity Mortality Weekly*, 63(4). Recuperado de <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6304.pdf>
- Kristeva, J. (1982). *The powers of horror: An essay on abjection*. New York: Columbia University Press.
- Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- Platero, R. L. (2014). *TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Sánchez-Mellado, L. (13 de junio de 2010). Entrevista a Breatriz Preciado "La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias". *El PAÍS*, pp. 20-21.
- Raymond, J. (1979/1994) *The Transsexual Empire: The Making of the She-male*. New York: Teachers College Press.
- Rofes, E. (2005a). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Rofes, E. (2005b). La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. En S. Talburt & S. Steinberg (Eds.), *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación* (pp.141-157). Barcelona: Graó.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La tempestad.
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development*, 52(1), 52-55
- Spivak, G. (1992). Acting Bits/Identity Talk. *Critical Inquiry*, 18(4), 770-803.
- Williams, C. (15 de Marzo 2014). *TERF: What it means and where it came from*. Recuperado de https://www.transadvocate.com/terf-what-it-means-and-where-it-came-from_n_13066.htm

María Victoria Carrera-Fernández
Facultade de Ciencias da Educación de
Ourense, Universidade de Vigo, España
Email: mavicarrera@uvigo.es

Sexual well-being in old age

Sofia von Humboldt

Abstract

Background: Older adults who engage in sexual activities may benefit from increasing psychological and physical well-being, which may contribute to reduce a number of physical and mental health problems. Objectives: To analyze sexual well-being (SWB) in older adults' perspective and to examine the potential explanatory mechanisms of a SWB overall model, in an older cross-national sample. Method: Measures were completed, using a variety of appropriate methods, including demographics and interviews. Complete data were available for 326 older adults aged between 65-102 years. Data were subjected to content analysis. Representation of the associations and latent constructs were analyzed by a Multiple Correspondence Analysis (MCA). Results: The most prevalent response of the interviewed participants for SWB was "touching and caring" (18.0%). A three-dimension model formed by "care and well-being", "attractiveness, intimacy and touching", and "sexual intercourse and pleasure" was presented as a best-fit solution for English older adults. SWB for Portuguese older adults were explained by a three-factor model: "health and desire", "care, eroticism and affection" and "penetration sex". Conclusions: The outcomes presented in this paper emphasized the need to explore the diversity of indicators of SWB among older adults and the cultural differences of a SWB model for older adults.

Keywords: older adults, English, multiple correspondence analysis, Portuguese, sexual well-being



1. Introduction

The aging of the population is progressing rapidly in both developed and developing countries. The proportion of the world's population aged 60 and above increased from 8% in 1950 to 12% in 2013 and it is expected to reach 21% in 2050. Additionally, the older population is also aging. Globally, the share of old people aged 80 and above within the older population was 14% in 2013 and it is projected to reach 19% in 2050 (United Nations, 2013). Sexuality was defined as a central aspect of life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, and social well-being (World Health Organization, 2006). Moreover, sexual acts are an important component of a close emotional relationship in late life (Gott & Hinchliff, 2003) and an important part of life (Lindau et al., 2007).

It is generally agreed that older adults who engage in sexual activities benefit from an important source of reinforcement and pleasure, which may enhance psychological and physical well-being and may contribute to

reduce a number of physical and mental health problems (Trudel, Turgeon, & Piché, 2010). Moreover, maintaining physical intimacy seems to be relevant for sexual well-being (SWB) when penetrative sex is no longer possible (Gott & Hinchliff, 2003).

SWB has been an ignored dimension that may contribute directly and indirectly to successful aging. Definitions of SWB vary greatly across research studies and often focus solely on sexual dysfunction (Mona et al., 2011). However, this concept comprises components, such as, sexual interest, functioning, satisfaction, healthy intimate relationships, sexual self-esteem and psychosexual variables (Mona et al., 2011).

Previous studies have shown that the prevalence of sexual activity declines with age, yet a substantial number of older adults engage in vaginal intercourse, oral sex, and masturbation even in the eighth and ninth decades of life (Lindau et al., 2007). According to Lindau et al. (2007), older individuals who identify as showing fair or poor health were more likely to report sexual problems and were less likely to be sexually active than individuals

showing good health. Additionally, there are differences between sexes. The most noticeable changes in women are related to declining functioning of the ovaries. Women may experience vaginal dryness and atrophy, due to the gradual decline in levels of oestrogen in the body (DeLamater, 2012). Men commonly experience a slow decline in testosterone production. The refractory period is especially affected, that is, they need a longer time to regroup after orgasm before they can achieve another orgasm. Additionally, the most prominent change in male sexual function with age is erectile dysfunction (Kenny, 2013).

The link between SWB and aging has been a neglected area of research, for a long time (Trudel et al., 2010). SWB from birth to the end of the fertile period is a well-researched subject in the social sciences. SWB and sexual development in old age, however, has received much less attention (DeLamater, 2012; Schwartz, Diefendorf & McGlynn-Wright, 2014); this is due to the widely held belief that older adults are asexual (Kenny, 2013). Moreover, late life sexuality has been often regarded as a medical and specialist research topic (Gott & Hinchliff, 2003). Indeed, treatment for common sexual medical conditions that occur in late life, prevention of sexually transmitted diseases, and risky sexual behaviour among older adults, are the most broached areas when considering older adults' SWB (Kenny, 2013).

Considering that SWB in old age is self-perceived and that people in different cultures show different meanings for their experiences, qualitative research allows access to the varying perspectives and experiences of older adults (e.g. Karraker, DeLamater, & Schwartz, 2011; Schwartz et al., 2014). Knowledge about older adults' SWB is valuable for planning public health resources, expertise, and services related to maintaining or enhancing older adults' SWB. In this context, our study aims to analyze SWB in older adults' perspective and to examine the potential explanatory mechanisms of a SWB overall model in an older cross-national sample.

2. Methods

2.1. Participants

The total sample included 163 eligible non-institutionalized individuals, aged 65 and over ($M=74.2$; $SD = 4.743$; range 65-97). 57.4% female, 50.0% English and 67.6% married or in a relationship. The sampling of participants was based on the availability of participants and they were recruited through senior universities message boards, local and art community centres list-serves, in Lisbon and the Algarve regions. Once informed consent had been received, participants went through a cognitive screening assessment. Participant eligibility included: (1) 65 years of age or older and (2) participants' score in the normal range on the Mini-Mental Status Exam (>26) (Folstein, Folstein, & McHugh, 1975). None of the participants had any history of psychiatric or neurological illness, or history of drug or alcohol abuse, which might compromise cognitive function. The American Psychological Association's standards on the ethical treatment of participants were followed (Table 1).

Table 1. *Characterization of participants according to socio-demographic and health-related variables*

	Total	
	<i>n</i>	%
<i>N</i>	326	
Age (<i>M</i> ; <i>SD</i>)	74.2 (4.743)	
Gender		
Female	78	57.4
Male	58	42.6
Education		
< High school	83	61.0
≥ High school	53	39.0
Marital Status		
Married or in a relationship	92	67.6
Not married nor in a relationship	44	32.4
Family Annual Income		
≤10,000 €	66	48.5
≥10,001	70	51.5
Perceived Health		
Good	84	61.8
Poor	52	38.2

Note: Total sample: $n = 163$; $SD =$ standard deviation.

2.2. Materials and procedure

2.2.1. Data collection

Semi-structured interviews based on an interview guide were conducted in the participants' own homes. Each interview was performed individually and began with a set of straightforward background questions, to find out about the participant's living arrangements, health, nationality, age, family, education and work, followed by one open-ended question that was created in order to allow any kind of narrative about each theme, as well as to facilitate the fluency of the participants' narratives about their perspectives: "I would like to understand what, in your point of view, contributes to your sexual well-being in this phase of your life". This question was elaborated to address one core area: SWB. All interviews were conducted and audio-recorded by the same researcher (SvH) who had no previous relationship with the participants. The interviews lasted an average of 30 minutes; the shortest was 20 minutes and the longest was 45 minutes. Upon completion of the interview, participants were asked to evaluate the schedule and the interview process. Participants were also asked to identify any questions that they found difficult to answer.

2.2.2. Data analysis

Data was analyzed, employing content analysis and using the following procedure: a) development of major emergent categories, mutually exclusive, that reflected the 163 interviews, for the pre-existing category: SWB; b) creation a list of coding cues; c) analysis of verbatim quotes and best fit characterizations for a given emergent category d) definition of sub-categories, within and across the narratives, while preserving the principle of homogeneity of the category and e) derivation of major emergent categories until the point of theoretical saturation was reached (Bardin, 2007). Our structure of sub-categories and

categories was then subjected to an external review and critical feedback was obtained from reviewers with experience with older adults. An independent analysis of the 163 interviews was performed by a jury of two psychologists (both faculty) and a final group co-resolution, regarding the categories was made. Reliability between researchers was measured through the Cohen's Kappa. All SWB categories presented a value above .80 ($.849 \leq k \leq .934$), thus indicating a high agreement rate.

Representations of the associations between the emergent categories obtained from the narrative analysis, and latent constructs that can work as major determinants in older adults' verbalized SWB, were assessed by a Multiple Correspondence Analysis (MCA). Statistic criteria included the following: (a) minimum of 5.0% of the total variance explained by each factor and (b) minimum eigenvalue of 1 for each factor. Data were analyzed using SPSS for Windows (version 19.0; SPSS Inc., Chicago, IL). The William James Research Center coordination from ISPA - Instituto Universitário approved this study.

3. Results

3.1. Content analysis of the emergent categories

Findings designated a total of 12 categories for SWB: (a) "touching and caring"; (b) "intimacy with a partner"; (c) "sexual expression"; (d) "sexual openness and communication"; (e) "eroticism and sensuality"; (f) "sexual health"; (g) "physical health"; (h) "feeling physically attractive"; (i) "sexual intercourse"; (j) "sexual desire for others"; (k) "emotional well-being"; and (l) "mental health". "Touching and caring" was the most reported indicator of SWB for the participants (18.0%), whereas "sexual intercourse and sexual desire for others were the least referred indicators of SWB" (both 4.9%).

“Sexual openness and communication” and “physical health” were the most verbalized indicators of SWB for English participants (both 16.7%) whilst “emotional well-being” was the least mentioned indicator of SWB by English participants (3.3%). Additionally, “touching and caring”, “eroticism and sensuality” and “sexual health” were the most mentioned indicators of SWB by Portuguese participants (19.3%), whereas “sexual intercourse” and “sexual desire for others” were the least mentioned indicators of SWB by Portuguese participants (6.1%).

Theme 1: Touching and caring

Participants reported that demonstrations of affection and care, such as touching, cuddling, hugging and kissing were important for their SWB.

We often kiss when we are alone. (Participant 17)

We hug each other every time we feel like it. (Participant 78)

Theme 2: Intimacy with a partner

Participants verbalized the relevance of sharing intimacy with a partner, as contributing to their SWB.

My husband and I have a very pleasant intimate life. We have our own games and we want to keep it that way. (Participant 41)

Being able to share intimacy with someone who is important to me is one of the best things in life. (Participant 16)

Theme 3: Sexual expression

Sexual forms of expression, such as caressing, massaging, rubbing, touching with the lips and fingertips were verbalized by these participants as contributing to their SWB.

I need to feel that he enjoys touching me. (Participant 123)

I enjoy being caressed and massaged. (Participant 111).

We have our intimate ritual. We first caress each other for a long time and only after do we continue to other sexual acts. (Participant 143).

Theme 4: Sexual openness and communication

Being able to openly communicate sexual concerns, fantasies and expectations was indicated as a relevant indicator of SWB. Furthermore, showing an accepting attitude concerning sexual interests was verbalized as important for their SWB.

I feel I can talk openly with my wife about my sexual expectations. (Participant 67)

He accepts all my sexual fantasies. (Participant 21)

Theme 5: Eroticism and sensuality

“Eroticism and sensuality was verbalized as contributing to these participants” SWB. Moreover, older adults reported sexual arousal, dancing, sexual fantasies and anticipation for the sexual contact, as significant for their eroticism and sensuality.

I feel in a state of sexual arousal when I anticipate that he will touch me. (Participant 35)

Stimulating my erogenous zones is very erotic to me. (Participant 51)

Theme 6: Sexual health

Sexual health was verbalized as a relevant indicator of SWB. Furthermore, problems concerning sexual function, such as, erectile dysfunction, pain with penetration and vaginal dryness were verbalized as negatively affecting their SWB.

Everything is functioning properly. I continue to feel a man. (Participant 27)

I no longer feel pain during sex. This really improved my sex life. (Participant 102)

Theme 7: Physical health

Physical function was reported by these participants as contributing to SWB. Moreover, some physical conditions, such as hypertension and diabetes, and medication intake were indicated as negatively affecting SWB.

I take care of my health. A simple headache may harm my sex interest. (Participant 131)

I need to feel physically well, to engage in sex with my partner. (Participant 154).

Theme 8: Feeling physically attractive

Feeling physically attractive to others, namely to their partner, was indicated by these participants as contributing to SWB.

I need to feel pretty and attractive to my husband. (Participant 112)

My wife still finds me good looking and that is important for my sexual drive. (Participant 157).

Theme 9: Sexual intercourse

Sexual intercourse, namely vaginal penetration and oral sex, was reported as relevant for older adults' SWB.

For me, sex is mainly penetration. (Participant 56)

We take our time while we enjoy having sex. (Participant 118)

Theme 10: Sexual desire for others

Feeling desire for others was stated as important for older adults' SWB.

I need to feel desire for him, in order to have sex. (Participant 42)

Sex is not worth it without feeling sexual desire. (Participant 51)

Theme 11: Emotional well-being

Emotional and psychological well-being was indicated by these older participants as contributing to their sexual expression and SWB.

Being in a stable relationship gives me emotional well-being and allows me to fully express myself sexually. (Participant 14)

Emotional well-being is key for having a sex life. (Participant 78)

Theme 12: Mental health

Mental health was verbalized as a relevant indicator of SWB. Furthermore, problems concerning poor mental health, such as depression and anxiety, negatively affected the sexual behavior of these participants.

Sometimes I feel depressed. On those periods, it is difficult for me to think about having a sex life. (Participant 76)

I need to be well mentally to be available for sex. (Participant 98)

3.2. Multiple correspondence analysis of the emergent categories

Multiple correspondence analysis assesses the correlational structure of the category in our study: SWB. Hence, outcomes indicate a model for SWB for each nationality group, with diverse factors and factor loadings.

Findings showed a three-dimension model (accounting for 73.1% of total variance) composed by: "care and well-being", "attractiveness, intimacy and touching", and "sexual intercourse and pleasure", as a best-fit solution for English participants (see Table 3) and a three-dimension model (accounting for 90.5% of total variance) composed by: "health and desire", "care, eroticism and affection" and "penetration sex", as a best-fit solution for Portuguese participants (see Table 4).

Table 3. Three-dimensional representation for 'sexual well-being' for English older adults: factor loadings for each dimension, mean loadings and % inertia (variance) explained

Categories	Dimensions			Mean
	Care and well-being	Attractiveness, intimacy and touching	Sexual Intercourse and pleasure	
Touching and caring	.141	.508	.176	.275
Intimacy with a partner	.909	.003	.002	.305
Sexual expression	.134	.091	.667	.297
Sexual openness and communication	.391	.473	.011	.292
Eroticism and sensuality	.068	.492	.177	.246
Sexual health	.517	.331	.001	.283
Physical health	.061	.142	.588	.264
Feeling physically attractive	.017	.009	.216	.081
Sexual intercourse	.017	.009	.213	.080
Sexual desire for others	.318	.428	.003	.250
Emotional well-being	.751	.082	.005	.279
Mental health	.314	.484	.016	.271
Eigenvalue	3.638	3.052	2.075	2.923
Inertia	.303	.255	.173	.244
% of Variance	30.275	25.450	17.342	24.356

Table 4. Three-dimensional representation for 'sexual well-being' for Portuguese older adults: factor loadings for each dimension, mean loadings and % inertia (variance) explained

Categories	Dimensions			Mean
	Health and desire	Care, eroticism and affection	Penetration sex	
Touching and caring	.641	.156	.003	.267
Intimacy with a partner	.819	.081	.002	.301
Sexual expression	.001	.419	.445	.288
Sexual openness and communication	.144	.671	.169	.328
Eroticism and sensuality	.257	.411	.221	.296
Sexual health	.756	.060	.012	.276
Physical health	.803	.092	.061	.319
Feeling physically attractive	.000	.434	.428	.287
Sexual intercourse	.007	.332	.628	.322
Sexual desire for others	.805	.092	.062	.320
Emotional well-being	.144	.671	.171	.329
Mental health	.167	.654	.042	.288
Eigenvalue	4.544	4.073	2.244	3.621
Inertia	.378	.340	.187	.302
% of Variance	37.817	33.967	18.654	30.217

4. Discussion

This study aims to explore SWB reported by older adults, to investigate the latent constructs that can work as major determinants in SWB and to examine the potential explanatory mechanisms of a SWB overall model in an older cross-national sample. In doing so, this study contributes to the literature in two ways. Firstly, our results show the relevance of touching and caring, sexual health, and physical health as the major indicators of SWB in older adults' perspective and, secondly, our results show two distinct correlational models for SWB for English and Portuguese older adults.

For English participants, the largest factor “care and well-being” accounted for 30.1% of total variance, whereas for Portuguese participants, “health and desire” represented 37.8% of total variance. “Penetration sex” was the least representative factor for Portuguese older adults (18.7% of total variance) and “sexual intercourse and pleasure” for the English participants (17.3% of total variance).

The MCA considering the correlational structure of SWB suggests that this is largely explained by a three-factor model, for each nationality. Hence, for English participants, “intimacy with a partner”, “sexual health”, and “emotional well-being” composed the first factor (“care and well-being”). Previous literature suggested that intimacy, a sense of closeness and familiarity with another, has been closely tied to the experience of sexuality in old age (Robinson & Molzahn, 2007). Additionally, sexual health may be affected by physical function and medication (e.g., hypertension, diabetes), which are also linked to impaired sexual function (DeLamater & Sill, 2005).

The second factor (“attractiveness, intimacy and touching”) assembled “touching and caring”, “sexual openness and communication”, “eroticism and sensuality”, “sexual desire for others” and “mental health”. These results corroborate a previous study with older adults, in which, 86% of respondents were engaged in sexual activities, such as, kissing, hugging, cuddling, sexual touching, caressing, expressing affection, sexual intercourse, self-stimulation, and oral sex (American Association of Retired Persons, 2005). Relationships provide the proximity between individuals, interpersonal commitment, and shared interests that define companionship, care, sensuality and intimacy (Stroebe, Abakoumkin, & Schut, 1996). However, research has directed less attention to the influence of significant others on SWB, even though social relationships have considerable impact on health status among older adults. Indeed, there is still a disconnection between research on

SWB and that on social relationships (Hirayama & Walker, 2010). Additionally, poor mental health as reflected, for example, in depression, may negatively affect sexual behavior and well-being in old age (Carpenter, Nathanson, & Kim, 2009).

The third factor (“sexual intercourse and pleasure”) encompassed “sexual expression”, “physical health”, “feeling physically attractive” and “sexual intercourse”; thus these older adults valorized sexual activities and physical health. Yet, “feeling physically attractive” (.216) and “sexual intercourse” (.213) had a low loading in this factor, which indicated that these categories are not very significant in this factor. Sexual functioning, activity, interest and satisfaction have been associated with physical benefits such as cardiovascular health, physical benefits of exercise, increased relaxation, and decreased pain sensitivity (Brody, 2010). Moreover, health problems of older adults may interfere with their desire for or ability to engage in sexual activities, such as sexual touching and intercourse (Karraker et al., 2011). The link between physical health and sexual activity may explain the observed association between increased age and decreased engagement in partnered sexual activity (Galinsky & Waite, 2014). Furthermore, a given health condition may have a different effect on sexual function for older men and women. For example, hypertension, may compromise the mechanics of vaginal intercourse for older men through erectile dysfunction, but the same condition in an older woman may not interfere with her capacity for vaginal intercourse (Dennerstein, Alexander, & Kotz, 2003).

For Portuguese participants, the first factor (“health and desire”) gathered “touching and caring”, “intimacy with a partner”, “sexual health”, “physical health”, and “sexual desire for others”. Research to date seems to have underestimated the potential of older adults to deal with their concerns about sexual functioning through their social relationships (Hirayama & Walker, 2010). However, sexual

desire in later life has been suggested to be more closely related to social or relational demonstrations of affection and care, than to physiological variables (DeLamater & Sill, 2005). Additionally, the intimate relationship with the partner could make poor sexual functioning less problematic and thus, protect older adults' psychological well-being from sexual concerns (Hirayama & Walker, 2010). Moreover, physical health conditions can be relevant regarding sexual relations and sexual health (Lindau et al., 2007). Physical health affects the capacity of individuals and their partners to engage in sexual activity and mortality influences the availability of sexual partners (Karraker et al., 2011). Additionally, specific conditions, namely, diabetes and hypertension are associated with declines in sexual function (Lindau et al., 2007).

"Sexual openness and communication", "eroticism and sensuality", "feeling physically attractive", "emotional well-being" and "mental health" composed the second factor ("care, eroticism and affection"). However, "eroticism and sensuality" and "feeling physically attractive" (.411) and "sexual intercourse" (.434) had a low loading in this factor, which indicated that these categories are not very significant in this factor. Hurd (2000) highlighted the shift that occurs in priorities as people reach old age, that is, the emphasis on attractive appearance in the eyes of other people is replaced by one on health. For older adults, feeling sensual and physically attractive affects their self-esteem (Hurd, 2000). Moreover, openly communicating with significant others helps older adults to clarify their sexual expectations, concerning affection, sexual expression, eroticism and sensuality (Hirayama & Walker, 2010). Both partners' emotional and psychological well-being may influence partnered sexual expression and activity (Laumann, Das, & Waite, 2008). Furthermore, how older adults perceive their sexual functioning predicts their mental and emotional well-being (Hirayama & Walker, 2010). Conversely, declines in mental health

and cognitive function associated with aging (Cole & Dendukuri, 2003) can affect sexual expression. For instance, depression is associated with decreases in sexual function and well-being comparable to those experienced by individuals with chronic health conditions (Wells & Burman, 1991). Additionally, antidepressant medication use is related to declines in sexual desire (DeLamater & Sill, 2005).

The third factor ("penetration sex") comprised "sexual expression" and "sexual intercourse". These results are consistent with the literature, suggesting that older adults continue to enjoy, value, and engage in sexual activity (Lindau et al., 2007). Moreover, increasing age predicted decreased sexual activity and was related to declining health and lack of partner (American Association of Retired Persons, 2005).

Despite valuable findings, there are a number of limitations that should be noted. Although the sample of participants was diverse, because of the non-probabilistic nature of this study and its proneness to sampling bias, the sample is not representative of the entire population, cannot lead to generalizations to the entire older adult population and only reveals the perceptions of our participants. Our sampling was performed purposefully with the objective of facilitating the understanding of the under-developed potential of SWB. Contrary to research using closed-end questionnaires, this approach provides insightful benefits into the overall nature of this concept. Considering that research shows limited definitions of SWB outcomes, qualitative research therefore, was necessary to maximize validity and to highlight the need for researchers to be attentive to the diverse perspectives of older adults' SWB. In addition, even though the interviews were conducted with a view to being bias free, one core area was predefined to be addressed. Hence, interviews tended to be steered to this area which could have biased the results. Further research is needed into the conceptual framework of SWB in old age. Additionally, a consideration of a

comprehensive set of bio-psycho-social risk factors is recommended.

Notwithstanding these limitations, the present study represents an important empirical step in understanding the potential of SWB in old age. We identified several indicators that may positively contribute to the enhancement of SWB in old age. Thus, policy programs and community interventions, which include specific indicators of SWB such as touching and caring, sexual health and physical health, are recommended. To date, our knowledge of the WB in the oldest cohorts is still limited. Future interventions with the older population may increase their efficacy by including the above variables. In fact, there is a continued need for professionals to be open to discuss sexuality and assess the SWB concerns of older adults.

In sum, this study illustrated the cross-cultural context and multidimensional nature of SWB in old age. Additionally, a SWB model yielded information on the ways older adults from different cultures delineate their SWB. Hence, we consider that SWB is a key aspect for old people, and that researchers and health care professionals may use these user-driven results in future health care planning and cross-cultural community interventions with older adults.

References

- American Association for Retired Persons (AARP). (2005). *Sexuality at Midlife and Beyond: 2004 Update of Attitudes and Behaviors*. Washington, DC.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo [Content analysis]*. Lisboa: Edições.
- Brody, S. (2010). The relative health benefits of different sexual activities. *Journal of Sexual Medicine*, 7, 1336-1361. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1743-6109.2009.01677.x>
- Carpenter, L. M., Nathanson, C. A., & Kim, Y. J. (2009). Physical women, emotional men: Gender and sexual satisfaction in midlife. *Archives of Sexual Behavior*, 38, 87-107. <http://dx.doi.org/10.1007/s10508-007-9215-y>
- Cole, M. G., & Dendukuri, N. (2003). Risk factors for depression among elderly community subjects: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 160(6), 1147-1156. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.160.6.1147>
- DeLamater, J. (2012). Sexual expression in later life: A review and synthesis. *Journal of Sex Research*, 49(2-3), 125-141. <http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2011.603168>
- DeLamater, J., & Sill, M. (2005). Sexual desire in later life. *Journal of Sex Research*, 42, 138-149. <http://dx.doi.org/10.1080/00224490509552267>
- Dennerstein, L., Alexander, J. L., & Kotz, K. (2003). The menopause and sexual functioning: A review of population-based studies. *Annual Review of Sex Research*, 14, 64-82.
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.
- Galinsky, A. M., & Waite, L. J. (2014). Sexual activity and psychological health as mediators of the relationship between physical health and marital quality. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 69(3), 482-493. <http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbt165>
- Gott, M., & Hinchliff, S. (2003). How important is sex in later life? The views of older

- people. *Social Science & Medicine*, 56, 1617-1628.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00180-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00180-6)
- Hirayama, R., & Walker, A. J. (2011). Who helps older adults with sexual problems? Confidants versus physicians. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 66B(1), 109-118.
<http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbq021>
- Hurd, L. C. (2000). Older women's body image and embodied experience: An exploration. *Journal of Women and Aging*, 12, 77-97.
- Karraker, A., DeLamater, J., & Schwartz, C. R. (2011). Sexual frequency decline from midlife to later life. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 66, 502-512.
<http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbr058>
- Kenny, R. T. (2013). A review of the literature on sexual development of older adults in relation to the asexual stereotype of older adults. *Canadian Journal of Family and Youth*, 5(1), 91-106.
- Laumann, E. O., Das, A., & Waite, L. J. (2008). Sexual dysfunction among older adults: Prevalence and risk factors from a nationally-representative U. S. probability sample of men and women 57-85 years of age. *Journal of Sexual Medicine*, 5, 2300-2311.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1743-6109.2008.00974.x>
- Lindau, S., Schumm, P., Laumann, E. O., Levinson, W., O'Muircheartaigh, C. A., & Waite, L. J. (2007). A national study of sexual and health among older adults in the United States. *New England Journal of Medicine*, 357, 762-774.
<http://dx.doi.org/10.1056/NEJMoa067423>
- Mona, L. R., Syme, M. L., Goldwaser, G., Cameron, R. P., Chen, Clemency, C. ... Lemos, L. (2011). Sexual health in older adults: Conceptualization and treatment. In K. Sorocco, & S. Lauderdale (Eds.), *Cognitive behavior therapy with older adults: Innovations across care settings* (pp. 261-285). New York: Springer.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2013). *World Population Ageing 2013*. New York: United Nations.
- Robinson, J. G., & Molzahn, A. E. (2007). Sexuality and quality of life. *Journal of Gerontological Nursing*, 33(3), 19-27.
- Schwartz, P., Diefendorf, S., & McGlynn-Wright, A. (2014). Sexuality in Aging. In D. L. Tolman, & L. M. Diamond (Eds.), *APA Handbook of Sexuality and Psychology. Vol. 1. Person-Based Approaches* (pp. 523-551). Washington: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/14193-017>
- Stroebe, W., Stroebe, M., Abakoumkin, G., & Schut, H. (1996). The role of loneliness and social support in adjustment to loss: A test of attachment versus stress theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1241-1249.
<http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbr058>
- Trudel, G., Trugeon, L., & Piché, L. (2010). Marital and sexual aspects of old age. *Sexual and Relationship Therapy*, 25(3), 316-341.
<http://dx.doi.org/10.1080/14681991003750467>
- Wells, K. B., & Burman, M. A. (1991). Caring for depression in America: Lessons learned from early findings of the medical outcomes study. *Psychiatric Medicine*, 9, 503-519.
[http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343\(91\)90056-3](http://dx.doi.org/10.1016/0163-8343(91)90056-3)

WHO (2006). *Defining sexual health—Report of a technical consultation on sexual health 28-31 January 2002, Geneva. Sexual Health Document Series.* Geneva: World Health Organisation.

Sofia von Humboldt

*William James Research Center, ISPA—Instituto
Universitário, Lisbon, Portugal*

Email: sofia.humboldt@gmail.com

El sexualidad en residencias de personas mayores: ¿Cuál es la actitud de los profesionales ante relaciones hetero y homosexuales?

Feliciano Villar

Montserrat Celdrán

Rodrigo Serrat

Josep Fabà

Resumen

El capítulo presenta un programa de investigación y los resultados de dos estudios sobre la actitud y reacciones de los profesionales que trabajan en residencias respecto a situaciones de naturaleza sexual que se dan en ellas. En el primer estudio se exploran las reacciones, expresadas en una entrevista semiestructurada, de 53 profesionales ante situaciones en las que se plantean relaciones sexuales hetero y homosexuales entre residentes. Los resultados señalan las carencias y riesgos respecto al mantenimiento de derechos sexuales presentes en las instituciones en las que viven personas mayores, especialmente por lo que respecta a colectivos como las personas con orientación sexual diferente a la heterosexual. Los profesionales perciben la expresión sexual de los residentes como un problema ante el que tienen pocos recursos, y las respuestas escogidas son diversas, privilegiándose respuestas de prudencia excesiva. Se señalan posibles implicaciones prácticas de los resultados y vías de actuación para mejorar la atención en el ámbito de los derechos y necesidades sexuales.

Palabras claves: sexualidad en la vejez, derechos sexuales, residencias de mayores, mayores homosexuales, actitudes

◆

1. Introducción

La vejez es una etapa del ciclo vital tradicionalmente asociada a estereotipos negativos, entre los que se encuentra el declive o incluso desaparición de los intereses y necesidades sexuales durante la vejez (Gewirtz-Meydan et al. 2018). Sin embargo, la investigación ha demostrado que, aunque su frecuencia pueda disminuir con la edad, las personas mayores continúan teniendo interés por la sexualidad y manteniendo relaciones sexuales (Lindau et al., 2007; Schick et al., 2010). El mantenimiento de los intereses y comportamientos sexuales durante la vejez promueve la conservación de la salud y se relaciona con niveles más elevados de

bienestar y satisfacción con la vida (Bauer, McAuliffe, y Nay, 2007, Flynn and Gow 2015). No obstante, una situación particularmente difícil para que las personas mayores continúen expresando y manteniendo intereses sexuales se da cuando ingresan en una institución residencial. Aunque se dispone de datos recientes y fiables sobre la ocurrencia de diferentes comportamientos sexuales en residencias de mayores, algunos estudios apuntan a que la expresión abierta de la sexualidad es menos frecuente en estos entornos que entre los mayores que viven en la comunidad (Spector y Fremeth 1996). Sin embargo, esto no necesariamente implica que los mayores que viven en residencias no tengan necesidades sexuales. Bauer et al. (2013) muestran como la mayoría de las personas que participaron en su estudio, australianos

mayores que vivían en residencias, se veían a sí mismos como seres sexuales que todavía experimentan necesidades sexuales. Otros estudios, como el de Lester et al. (2016) informan de que los directores de residencias reconocen que la actividad sexual en residencias no es en absoluto infrecuente, aunque en la mayoría de casos se daba de manera encubierta. De manera similar, Villar et al (2019) muestran como prácticamente todos los profesionales pueden referir experiencias en relación a situaciones con contenido sexual protagonizadas por residentes.

1.1. Barreras a la expresión sexual de personas mayores que viven en instituciones

La investigación en este ámbito ha destacado algunos factores que pueden actuar como barreras para la expresión sexual de los residentes y, por lo tanto, contribuir a entender porqué, aun manteniéndose necesidades sexuales en muchos residentes, estas podrían no expresarse, o hacerse de manera mucho más encubierta que en los mayores que viven en la comunidad.

Un primer tipo de barreras tiene que ver con los propios residentes. Por ejemplo, la alta prevalencia de enfermedades crónicas y situaciones de dependencia o el elevado consumo de medicamentos son situaciones que pueden afectar de manera negativa al deseo sexual y a la capacidad de expresarlo en comportamientos (Tobaruela, 2002; Hillman, 2008). Otro tipo de barreras tienen que ver con el diseño de las residencias y la organización de sus actividades. Así, a menudo los residentes pasan la mayor parte del día en espacios públicos, donde son supervisados constantemente, por lo que generalmente disponen de poca o ninguna privacidad (Eckert et al 2009, Morgan, 2009). Estas instalaciones de muchas residencias de mayores están diseñadas priorizando su función hospitalaria, con rápidos accesos a las habitaciones de los

residentes que facilitan su control en detrimento de la privacidad (Bauer, 1999a). Un tercer tipo de barrera son las actitudes de los actores implicados: los otros residentes, las familias y los profesionales. En cuanto a los otros residentes, se ha de tener en cuenta las residencias son instituciones en las que inevitablemente la persona que vive en ella está en contacto y comparte gran parte del día con otros residentes. Esto supone que el grupo pueda ejercer cierto control social sobre determinadas actitudes y comportamientos individuales. Así, el temor a la condena explícita o implícita del grupo hacia ciertos comportamientos puede inhibirlos o dificultarlos, especialmente si tenemos en cuenta que las generaciones más mayores pueden mostrar actitudes sobre la sexualidad más conservadoras y prejuiciosas que las que sostienen los jóvenes.

En el caso de los familiares, puede resultar difícil asumir el hecho de que el residente (su padre, madre, hermano, etc.) pueda tener intereses sexuales y quiera expresarlos abiertamente en un entorno institucional. Algunos se atribuyen el derecho a decidir sobre qué pueden o no pueden hacer sus familiares que viven en residencias, especialmente si estos presentan algún grado de demencia.

Sin embargo, si hay unos actores clave para dar cauce o reprimir las necesidades sexuales de los residentes, esos son los profesionales. Son ellos quienes han de abordar y manejar los comportamientos sexuales de los residentes. Este papel importante se ha correspondido con un especial interés en la literatura sobre el tema sobre los profesionales.

1.2. Actitudes de los profesionales

El comportamiento y reacción de los profesionales ante la expresión y necesidades sexuales se mediatizada por el entorno cultural del que proceden y la formación de la que disponen. Muchos profesionales no han

recibido formación específica sobre este tema y se sienten incómodos manejando situaciones que pueden tener una carga sexual (Gilmer et al 2010, Roach, 2010). Los estudios muestran que la mayoría, si bien reconoce las necesidades sexuales de los residentes, no cree que la sexualidad en las instituciones debiera ser promovida, y algunos la contemplan como una amenaza (Archibald, 1998).

La relativa ausencia de políticas específicas o de guías publicadas que orienten a los profesionales y a los residentes en este ámbito (Shuttleword, 2010) hace que la respuesta del profesional ante situaciones de tipo sexual sea inconsistente y muy variada, determinada principalmente por las actitudes individuales y por la percepción que se tiene respecto a las dificultades que puedan generar para el profesional, para la institución y para las familias. Por ejemplo, Roach (2004) señaló que cuando la institución se percibe como restrictiva y los profesionales no se sienten cómodos manejando cuestiones relativas a la sexualidad, es mucho más probable que actúen de una manera controladora en este tema. En consecuencia, en numerosas ocasiones los profesionales tienden a enfocar las situaciones con connotación sexual desde una posición de extrema prudencia que, en caso de duda, trata de evitar u ocultar esas situaciones.

Otros estudios encuentran que estas reacciones hacia las expresiones sexuales dependen del tipo de expresión. Así, cuando esta expresión sexual consiste simplemente en besos y abrazos, de los residentes, muchos profesionales mantienen una actitud paternalista y condescendiente (Bauer, 1999b). Cuando esa expresión tiene un contenido sexual más explícito, como la masturbación o las relaciones sexuales, es más probable que la reacción tienda al rechazo y la restricción (Roach, 2004).

El puesto ocupado por el profesional puede también ser un aspecto importante a tener en cuenta, ya que dentro de la institución

diferentes profesionales tienen distintos niveles de responsabilidad y capacidad de actuación. Así, mientras la dirección y el personal de gestión son los profesionales a cargo del diseño de políticas institucionales que estén en coherencia con la filosofía de la organización, la puesta en práctica de esas políticas en el día a día está en las manos de los gerocultores (también llamados auxiliares de geriatría), quienes en general están menos formados. Situados entre unos y otros, el personal técnico, tanto en el ámbito sanitario (enfermería, medicina, fisioterapia) como en el social (psicología, trabajo social, educación social, terapia ocupacional), es el mejor situado para supervisar la aplicación de políticas y asegurar que son útiles para manejar las situaciones de contenido sexual más frecuentes y/o más complicadas en el ámbito sexual.

Algunas situaciones pueden ser particularmente complicadas para los profesionales y suponen un mayor riesgo de vulneración de derechos sexuales. Una de ellas tiene que ver con la expresión sexual de los mayores LGBT que viven en las residencias.

En este caso, los profesionales han de enfrentarse a prejuicios y creencias pueden hacer que las necesidades y expresión sexual de este colectivo sea particularmente poco aceptada (Hinrichs y Vacha-Haase, 2010), lo que puede llevar a algunos de ellos a 'volver al armario' (Westwood, 2015). La investigación también ha mostrado que las prácticas discriminatorias contra la comunidad homosexual son relativamente frecuentes entre trabajadores de servicios sociales y de salud (Addis et al, 2009). En ocasiones este trato discriminatorio es sutil, y se muestra bajo una asunción de heteronormatividad (es decir, la creencia de que la experiencia heterosexual es la 'normal' y la que se supone por defecto), que refuerza la invisibilidad de los residentes LGBT e ignora sus necesidades específicas, muchas veces desde una bien intencionada actitud de tratar a todos por igual, lo que en ocasiones reafirma, más que elimina, las desigualdades

de base. (Simpson et al, 2018; Willis et al., 2016).

2. Objetivo

El objetivo del estudio era explorar las reacciones de profesionales ante relaciones sexuales hetero y homosexuales de los mayores que viven en una residencia.

3. Método

3.1. Participantes

Cincuenta y tres profesionales que trabajaban en residencias para personas mayores participaron en el estudio. Cuarenta y ocho de ellas fueron mujeres, lo que refleja el grado de feminización de este colectivo profesional. La edad de los participantes iba de 22 a 63 años (M = 42.5, DT = 11.4) e informaron llevar trabajando en una residencia de mayores entre 1 y 25 años (M = 11.3, DT = 7.1).

En el estudio participaron cinco instituciones de Barcelona (España). Todas ellas eran de tamaño medio (la más grande acogía a 90 residentes) y ofrecían, entre otros servicios, cuidados de larga estancia. En cada institución se entrevistaron aproximadamente la misma proporción de trabajadores en puestos técnicos y de gestión (director/a, enfermero/a, psicólogo/a y trabajador/ social) que en puestos de cuidador/a. En total, participaron en el estudio 30 personas del primer perfil y 23 del segundo.

3.2. Procedimiento

El estudio se presentó a la dirección de cada centro, explicando sus objetivos y el procedimiento de recogida de datos. Tras obtener su permiso por escrito, cada centro proporcionó una lista con los trabajadores que cumplían los criterios de inclusión (tener al menos un año de experiencia trabajando en

residencias de mayores, llevar al menos seis meses trabajando en esa institución, y trabajar en un puesto que implicara contacto con los residentes). Los participantes se extrajeron aleatoriamente de esas listas balanceando el número de participantes aportados por cada institución y la presencia de técnicos y cuidadores.

A los participantes se les informó de los objetivos del estudio y se les pidió su consentimiento informado por escrito. Ningún participante se negó a ser entrevistado. Dos entrevistadoras con amplia experiencia en investigación cualitativa fueron las encargadas de recoger los datos.

3.3. Instrumentos

Los datos se obtuvieron mediante una entrevista semiestructurada, diseñada por los propios investigadores, que incluía preguntas sobre diferentes aspectos relacionados con la sexualidad en mayores institucionalizados. Entre ellas, había preguntas referidas a la masturbación, las relaciones sexuales entre personas de diferente sexo, la revelación por parte de un residente de su condición de homosexual y las relaciones sexuales en las que están implicadas personas con demencia.

De acuerdo con los objetivos del estudio, en los resultados se analizan sólo las respuestas en relación a dos situaciones:

1. Imagine que un día entra en la habitación de uno de los residentes sin llamar a la puerta. Dentro de la habitación están él/ella y una mujer/hombre, que también vive en la residencia, manteniendo relaciones sexuales.
2. Imagine que un día está charlando con un residente. Durante la conversación, le cuenta que le gustan las personas de su mismo sexo, y que ha mantenido relaciones homosexuales en la residencia.

En ambos casos, se preguntó sobre cómo el participante cree que reaccionaría y manejaría

la situación planteada. Las respuestas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas.

3.4. Análisis de datos

Las transcripciones de las preguntas seleccionadas para este estudio se sometieron a un análisis de contenido (Vasmoiard et al., 2013). El objetivo del análisis era encontrar las ideas o temas clave que aparecían de manera recurrente en los textos.

Dos de los investigadores leyeron de manera independiente los textos y elaboraron una lista de las principales ideas clave que aparecían para cada una de las preguntas, seleccionado los extractos en los que aparecían. Como algunas ideas parecían relacionadas, posteriormente se agruparon en categorías más amplias, señalándose los entrevistados que mencionaban cada una de ellas.

En una segunda fase, esta lista de categorías obtenidas por cada investigador para cada una de las dos situaciones, junto con las ideas que agrupaban, se compararon y se identificaron similitudes y diferencias. Las diferencias fueron sometidas a discusión hasta consensuar una lista de categorías para cada una de las situaciones.

Los dos sistemas de categorías (uno por situación) y una muestra extraída al azar de extractos (aproximadamente el 50% de las respuestas a cada situación) se le proporcionaron a un tercer investigador que no había participado en las fases anteriores. Su tarea era asignar los extractos a las categorías. Esta clasificación se comparó con la original, obteniéndose unos niveles kappa de coeficientes de acuerdo interobservador muy satisfactorios (0,95 para la situación de relaciones heterosexuales, 0,92 para la de relaciones homosexuales).

4. Resultados

4.1. Relaciones heterosexuales

Las respuestas a esta situación se agruparon en tres grandes categorías, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Reacciones ante relaciones heterosexuales (N=53)

Categorías	n	Ejemplos
Respeto	48	
Minimizar interferencias	40	<i>'Les dejaría sin decir nada, cerraría la puerta y me iría'</i>
Pedir perdón	20	<i>'Pediría perdón por la indiscreción y pensaría que hubiera tenido que llamar antes de abrir'</i>
Informar a compañeros	20	<i>'Se lo tendría que decir a los jefes, para que supieran qué está pasando'</i>
Restricción	8	
Burlarse	7	<i>'Les diría: '¿Qué, os lo pasáis bien? ¡Pues disfrutad de lo que os queda, jaja!'</i>
Reprender	1	<i>'Les diría que no fuesen tan descarados, y que la próxima vez buscasen otro sitio u otro momento, porque cualquiera les podría ver'</i>
Apoyo	9	<i>'Habría con ellos para encontrar estrategias para que pudieran hacerlo de manera más segura e íntima'</i>

Nota: La suma de categorías subordinadas en ocasiones es mayor que total de su categoría porque algunos participantes mencionaron más de una

La categoría *Respeto*, la más frecuente, agrupa reacciones neutrales que no constituyen una barrera para la expresión sexual, aunque tampoco la promueven. Expresan simplemente tolerancia. Esta categoría se subdividió a su vez en tres:

1. Minimizar interferencia: reacciones destinadas a reducir la molestia, básicamente ignorando la situación o haciendo como que no se ha visto. Se citó por 40 de los 43 profesionales.

2. Pedir perdón: reacciones consistentes en dirigirse a los protagonistas de la situación para disculparse por haber interrumpido o entrado sin su permiso. Es la segunda categoría más citada por los profesionales.
3. Informar a compañeros: reacciones que consisten en contar la situación a un compañero o superior. .

La categoría *Restricción* agrupaba reacciones que constituían barreras, reales o potenciales, para llevar a cabo el comportamiento sexual. Sólo ocho profesionales mencionaron este tipo de reacción, que podía ser de dos tipos:

1. Burlarse: hacer bromas o preguntas indiscretas sin justificación o sin intención de recoger información sobre los pensamientos o sentimientos de los residentes.
2. Reprender: desaprobación verbalmente el comportamiento del residente, dejando claro que es inaceptable.

Por último, la categoría *Apoyo* también fue mencionada por nueve participantes. En este caso, su reacción fue ayudar activamente a los protagonistas a continuar satisfaciendo sus necesidades sexuales de la mejor manera posible.

4.2. Relaciones homosexuales

En este caso también aparecieron tres grandes categorías, como podemos ver en la tabla 2.

Tabla 2. Reacciones ante relaciones homosexuales (N=53)

Categorías	n	Ejemplos
Evitar problemas	23	
Informar a compañeros	11	<i>'Se lo diría a algún compañero que haya tenido la experiencia... es una situación que puede traer problemas con el resto de residentes y hay que tener cuidado'</i>
Evaluar consentimiento	11	<i>'Miraría que no fuese un abuso porque aquí hay gente muy mal de la cabeza... a algunos se les va y no distinguen una cosa de otra'</i>
Informar a la familia	3	<i>'Tendríamos que decírselo a la familia para ver ellos qué piensan, son parte interesada'</i>
Apoyo	14	
Ofrecer un espacio privado	8	<i>'Pues les tendríamos que buscar un espacio apropiado si quieren continuar con la relación'</i>
Ayuda inespecífica	8	<i>'Trataría de hablar con ellos, de escucharles, por si tienen algún problema y pudiéramos solucionarlo'</i>
Ofrecer consejos	4	<i>'Les dejaría continuar, claro, pero les aconsejaría que lo llevaran con discreción si no quieren ser criticados o juzgados por los demás.'</i>
No intervenir	12	<i>'No haría nada en particular. Es como cualquier otra relación, simplemente amor entre dos personas.'</i>

Nota: La suma de categorías subordinadas en ocasiones es mayor al total de su categoría porque algunos participantes mencionaron más de una

La primera *Evitar problemas*, presupone que la situación es un potencial problema y que se

deben hacer cosas para evitarla. Estaba dividida en tres subcategorías:

1. Informar a compañeros, para que sean conscientes de la situación y hagan algo para abordarla
2. Evaluar el consentimiento, que incluye menciones a verificar si realmente las dos personas implicadas lo hacen libremente o hay abuso.
3. Informar a la familia, que agrupa respuestas tendentes a pensar que los familiares tienen un papel clave en la decisión a tomar.

La segunda gran categoría fue *Apoyo* no planteaba la situación como algo a evitar y planteaba ofrecer ayuda al protagonista para seguir con la relación o llevarla a cabo en mejores condiciones. Aparecieron tres tipos de ayuda:

1. Ofrecer un espacio privado
2. Ayuda inespecífica, en especial referida a apoyo de tipo emocional o empático
3. Aconsejar, que a diferencia de las otras dos formas de ayuda, planteaba la orientación sexual como problema y sugería mantenerla oculta para proteger al protagonista de las reacciones de otros.

Finalmente, en la tercera categoría era la de No intervenir, que fue mencionada por 12 de los profesionales. En ese caso, no se haría nada para reconducir o modificar la situación, que se plantea como algo natural.

5. Discusión

En el caso de la situación que plantea una relación heterosexual, los resultados indican que la mayoría de los participantes mostraban reacciones de respeto, siendo la reacción más común minimizar la interferencia. Las reacciones restrictivas, como la burla o la reprimenda, aunque aparecían, eran minoritarias. A diferencia de la reprimenda, la burla no necesariamente implicaba el rechazo del comportamiento, sino a veces bromear para reducir la tensión o vergüenza que puede producir la situación (Bauer, 1999b). Sin

embargo, también podría ser interpretado por los residentes como una falta de respeto, que podría llevarles a sentirse ridículos y a evitar buscar la ayuda del profesional en caso de necesitarla.

La baja frecuencia de este tipo de reacciones restrictivas parece indicar que la relación heterosexual es considerada como una práctica legítima por la mayoría de profesionales. Llama la atención sin embargo, que solo una minoría se plantea ayudar y ser un recurso útil para los residentes en este tipo de comportamientos. El hecho de que haya más profesionales que opten por cerrar la puerta e irse o por informar a compañeros que por ayudar sugiere que no son conscientes de su importante papel como apoyo en este tipo de necesidades, que quizá les provocan dificultades para comentarlas abiertamente (Gilmer et al., 2010).

Esta sensación de normalidad que se deriva de la situación que plantea una relación heterosexual está mucho menos presente cuando la situación plantea una relación homosexual. En este caso, la mayoría de las respuestas, en un sentido o en otro, conciben este tipo de situación como un potencial problema, y muchas están orientadas a evitar que este tipo de relaciones aparezcan de manera abierta.

Especialmente llamativa es la mención al abuso y consentimiento, que aparece en una de cada cinco participantes. Este aspecto que no aparecía en el caso de la relación heterosexual. De manera similar, informar a la familia también aparece en el caso de la relación homosexual (y no en la heterosexual), aun cuando esa reacción podría violar el derecho a la privacidad del residente.

Pese a ello, los resultados sobre la relación homosexual también sugieren que algunas de las reacciones son positivas e implican el respeto por los derechos del residente. En concreto, la cuarta parte de los participantes mencionaron que ofrecerían ayuda al residente

homosexual, pese a que las alternativas mencionadas a veces no parecen ser de mucha ayuda. Por ejemplo, cuando la intención del profesional es evitar reacciones negativas del resto de residentes y aconsejan ocultar la orientación sexual, es dudoso que se estén respetando los derechos del residente homosexual. Por el contrario, contribuye a invisibilizar al colectivo y dificulta su aceptación. También podría ser discutible si con la reacción de 'no hacer nada' no se está contribuyendo también a esa falta de aceptación, que quizá requeriría intervenciones de naturaleza positiva para asegurar que los derechos de los mayores homosexuales, y en concreto de aquellos que viven en instituciones, son respetados.

Por último, también llama la atención como, tanto en la situación de relación heterosexual como en la de situación homosexual, la falta de acuerdo en las respuestas de los profesionales es la nota dominante. No existe un enfoque común ni una reacción de acuerdo a una directriz determinada previamente acordada, lo que indica que es un ámbito en el que la regulación formal por parte de la institución no existe, como investigaciones previas han puesto de manifiesto (Suttleworth, 2010). Ante esta situación, la falta de consistencia y la incerteza en los profesionales es lo que marca la reacción que van a tener.

Pese a todo, los resultados del presente estudio se deben interpretar con cautela. En primer lugar, se han obtenido con una muestra pequeña y extraída de un número muy limitado de centros, seleccionados de manera intencional. En segundo lugar, se ha de tener en cuenta que este tipo de estudios podría estar afectado hasta cierto punto por un sesgo de deseabilidad social, por el que el entrevistado pretendería dar una imagen, en este caso, de tolerancia y ausencia de prejuicios ante el entrevistador en un tema tradicionalmente considerado tabú.

6. Conclusión e implicaciones para la práctica

Los estudios sobre actitudes y prácticas respecto a la expresión sexual de personas mayores que viven en residencias presentan sin duda algunas limitaciones, entre las que se encuentra el uso de muestras recogidas intencionalmente que no pueden considerarse representativas de la población de profesionales que trabajan en residencias. A pesar de esto, la principal conclusión que ponemos extraer parece clara: profesionales perciben la expresión sexual de los residentes como un problema ante el que tienen pocos recursos, y dentro de una actitud de relativa tolerancia, muchos de ellos tienden a privilegiar prácticas que pueden poner en riesgo los derechos sexuales de las personas que viven en residencia, bien ignorando esos derechos, bien restringiéndolos. Esta actitud es especialmente frecuente en el caso de las relaciones heterosexuales, lo que indica que el colectivo LGBT que vive en residencias puede tener un especial riesgo de ver violados sus derechos sexuales.

Para mejorar esta situación, nuestros estudios (y, en conjunto, el programa de investigación sobre sexualidad en entornos residenciales) sugieren al menos el desarrollo de dos líneas de actuación práctica.

En primer lugar, es fundamental la inclusión de la sexualidad como necesidad humana básica en la formación de los profesionales que trabajan en residencias. La presencia de estos temas, y cómo manejarlos en la práctica respetando los derechos de los residentes, debería estar contemplada en los planes formativos de los profesionales. En la actualidad, y por desgracia, la sexualidad es un tema virtualmente ausente de los planes formativos de los profesionales que trabajan en residencias, ya sea en niveles universitarios (enfermería, psicología, trabajo social, educación social, etc.) o en la formación de gerocultores. Los propios profesionales

perciben esta carencia como un aspecto esencial que dificulta la manera de abordar las situaciones con contenido sexual que pueden encontrarse en el día a día (Villar et al, 2017a). Aunque, como se ha argumentado a lo largo del capítulo, los profesionales son clave para el mantenimiento y apoyo de los derechos sexuales de los residentes, idealmente, la formación también debería alcanzara otros actores implicados, como las familias o los propios residentes.

En segundo lugar, se resalta la importancia de desarrollar directrices formales en las instituciones que reconozcan y den cauce a las necesidades sexuales de los mayores y su orientación sexual. De esta manera se promueve no únicamente una acción consistente por parte de los profesionales, asegurándonos de que se evitan prácticas discriminatorias hacia las minorías y colectivos más vulnerables. Estas directrices respaldarían la actuación de los profesionales en situaciones que en ocasiones son éticamente comprometidas. Una propuesta en este sentido es una guía de actuación para profesionales recientemente publicada por nuestro grupo de investigación (Villar et al., 2017b)

Junto con estas directrices o protocolos, el reconocimiento de los derechos sexuales de los residentes también debería ser reconocido a partir de la disponibilidad de recursos e instrumentos para mantener relaciones sexuales seguras y mantener la necesaria privacidad, de la presencia explícita de los derechos sexuales dentro de los materiales de promoción e información de la institución, o de la inclusión de la sexualidad como una dimensión más a explorar dentro de la valoración integral de los residentes. Nuestro propio grupo de investigación ha adaptado un inventario de 26 medidas en relación a la sexualidad que puede ayudar a determinar logros y carencias de la institución en el apoyo y reconocimiento de las necesidades sexuales, y cómo podría avanzar en este terreno (ver Celdrán et al., 2018).

Finalmente, el apoyo a la expresión sexual se enmarca en (y puede verse facilitado por) un cambio más global en el enfoque de cuidado, un enfoque en el que los derechos y perspectiva de las personas mayores que viven en las instituciones sea el elemento central a tener en cuenta. Así, la sexualidad se debería incluir dentro de un abordaje más global de cambio cultural en las residencias hacia modelos de cuidado centrados en la persona. En el caso de la sexualidad, este cambio también tendría que contar con la colaboración (o al menos la no oposición) de las familias y de los propios residentes, para normalizar unos comportamientos consustanciales al ser humano adulto y unas necesidades que obviamente no tienen porqué desaparecer con la edad. El apoyo a su expresión en un contexto de respeto a los derechos de todos, incluidos aquellos residentes que no ven la sexualidad como algo prioritario en sus vidas, y de la protección a posibles situaciones de abuso, es clave en este proceso de normalización.

Referencias

- Addis, S., Davies, M., Greene, G., MacBride-Stewart, S. & Shepherd, M. (2009). The health, social care and housing needs of lesbian, gay, bisexual and transgender older people: A review of the literature. *Health & Social Care in the Community*, 17, 647-658.
- Archibald, C. (1998). Sexuality, dementia and residential care: Managers report and response. *Health and Social Care in the Community*, 6, 95-101.
- Bauer, M. (1999a). Their only privacy is between their sheets. Privacy and the sexuality of elderly nursing home residents. *Journal of Gerontological Nursing*, 25, 37-41.
- Bauer, M. (1999b). The use of humor in addressing the sexuality of elderly nursing home residents. *Sexuality and disability*, 17(2), 147-155.
- Bauer, M., Fetherstonhaugh, D., Tarzia, L., Nay, R., Wellman, D. & Beattie, E. (2013). 'I

- always look under the bed for a man'. Needs and barriers to the expression of sexuality in residential aged care: the views of residents with and without dementia. *Psychology & Sexuality*, 4, 296-309.
- Bauer, M., Mcauliffe, L. & Nay, R. (2007) Sexuality, health care and the older person: an overview of the literature. *International Journal of Older People Nursing*, 2, 63-68.
- Bauer, M., Nay, R., Tarzia, L., Fetherstonhaugh, D., Wellman, D. & Battie, E. (2014). 'We need to know what's going on': Views of family members toward the sexual expression of people with dementia in residential aged care. *Dementia*, 13, 571-585.
- Celdrán, M., Villar, F., Serrat, R., Fabà, J. & Martínez, T. (2018). Policies regarding sexual expression in Spanish long-term care facilities for older people. *Journal of the American Geriatrics Society*, 66, 1044-1045.
- Eckert, J. K., Carder, P. C., Morgan, L. A., Frankowski, A. C. & Roth, E. G. (2009). *Inside assisted living: The search for home*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Flynn, T.J. & Gow, A.J. (2015). Examining associations between sexual behaviours and quality of life in older adults. *Age Ageing*, 44, 823-828.
- Gewirtz-Meydan A, Hafford-Letchfield T, Benyamini Y, Phelan, A., Jackson, J. & Ayalon, L. (2018). Ageism and Sexuality. En L. Ayalon y C. Tesch-Römer (Eds), *Contemporary Perspectives on Ageism* (pp. 148-162). Cham: Springer.
- Gilmer, M.J., Meyer, A., Davidson, J. & Koziol-McLain, J. (2010). Staff beliefs about sexuality in aged residential care. *Nursing Praxis in New Zealand*, 26(3), 17-24.
- Hillman, J. (2008). Sexual issues and aging within the context of work with older adult patients. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39, 290-297.
- Hinrichs, K. L. M. & Vacha-Haase, T. (2010). Staff perceptions of same-gender sexual contacts in long-term care facilities. *Journal of Homosexuality*, 57(6), 776-789.
- Lester, P.E., Kohen I., Stefanacci, R.G., et al (2016). Sex in nursing homes: A survey of nursing home policies governing resident sexual activity. *Journal of the American Medical Directors Association*, 17, 71-74.
- Lindau, S.T., Schumm, L.P., Laumann, E.O., Levinson, W., O'Muircheartaigh, C.A. & Waite, L.J. (2007). A study of sexuality and health among older adults in the United States. *The New England Journal of Medicine*, 357(8), 762-774.
- Morgan, L.A. (2009). Balancing safety and privacy: The case of room locks in assisted living. *Journal of Housing for the Elderly*, 23, 185-203.
- Roach, S.M. (2004). Sexual behavior of nursing home residents: Staff perceptions and response. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 371-379.
- Schick, V., Herbenick, D., Reece, M., Sanders, S.A., Dodge, B., Middlestadt, S.E. & Fortenberry, J.D. (2010). Sexual behaviors, condom use and sexual health of Americans over 50: Implications for sexual health promotion for older adults. *The Journal of Sexual Medicine*, 7, 315-329.
- Shuttleworth, R., Russell, C., Weerakoon, P. & Dune, T. (2010). Sexuality in residential aged care: A survey of perceptions and policies in Australian nursing homes. *Sexuality and Disability*, 28, 187-194.
- Simpson, P., Almack, K. & Walthery, P. (2018). 'We treat them all the same': the attitudes, knowledge and practices of staff concerning old/er lesbian, gay, bisexual and trans residents in care homes. *Ageing & Society*, 38, 869-899.

- Spector, I. P. & Fremeth, S. M. (1996). Sexual behaviors and attitudes of geriatric residents in long-term care facilities. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 22(4), 235-246.
- Tobaruela, J. L. (2003). *Residencias: Perfil del usuario e impacto del ingreso*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Villar, F., Celdrán, M., Fabà, J. & Serrat, R. (2017a). Staff members' perceived training needs regarding sexuality in residential aged care facilities. *Gerontology & Geriatrics education*, 38(4), 443-452.
- Villar, F., Celdrán, M., Fabà, J., Serrat, R. & Martínez, T. (2017b). *Sexualidad en entornos residenciales para personas mayores. Guía de actuación para profesionales*. Madrid: Fundación Pilares. Disponible en <http://www.fundacionpilares.org/docs/publicaciones/fpilares-guia03-guia-sexualidad-2017.pdf>
- Villar, F., Celdrán, M., Serrat, R., Fabà, J., Genover, M. & Martínez, T. (2019). Sexual situations in Spanish long-term care facilities: Which ones cause the most discomfort to staff? *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-018-0346-9>.
- Westwood, S. (2015). 'We see it as being heterosexualised, being put into a care home': gender, sexuality and housing/care preferences among older LGB individuals in the UK. *Health and Social Care in the Community*, 24, 6, 155-63.
- Willis, P., Maegusuku-Hewett, T., Raithby, M. & Miles, P. (2016). Swimming upstream: the provision of inclusive care to older lesbian, gay and bisexual (LGB) adults in residential and nursing environments in Wales. *Ageing & Society*, 36(2), 282-306.

Feliciano Villar Posada

Universidad de Barcelona. Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación

Email: fvillar@ub.edu

FELICIANO VILLAR, MONTSERRAT CELDRÁN, RODRIGO SERRAT Y JOSEP FABÀ
El Sexualidad en Residencias de Personas Mayores: ¿Cuál es la Actitud de los Profesionales Ante Relaciones Hetero y Homosexuales?



Parte 2
Sexualidade, Saúde e
Direitos Humanos



Perspetivando a satisfação sexual: da delimitação do conceito à síntese de evidências

Carla Bernardett Santos

Rute F. Meneses

Resumo

A sexualidade é uma componente fundamental do ser humano, em toda a sua vida, experienciada e expressa em pensamentos, intimidade, prazer, relacionamentos, influenciada por fatores sociais, biológicos, culturais, entre outros. A satisfação sexual surge como uma componente significativa da sexualidade, resultante duma avaliação subjetiva do indivíduo sobre a sua atividade sexual, fundamental na sua qualidade de vida, na saúde sexual, física e psicológica. A resposta sexual humana está associada à satisfação sexual, composta por uma sequência de alterações físicas e emocionais, definida, por exemplo, pelo modelo EPOR de Masters e Jonhson e pelo modelo DEOR de Kaplan. Contudo, estes são modelos lineares, mais adequados ao homem, após os quais surgiu o modelo circular de Basson. Como modelos conceptuais da satisfação sexual são de referir o IEMSS - Interpersonal Exchange Model of Sexual Satisfaction de Lawrence e Byers, o modelo ecológico de Henderson e a teoria de suporte à nova escala de satisfação sexual de Stulhofer, Busko, e Brouillard. Apesar da falta de consenso na área, a investigação tem revelado diversos resultados clinicamente relevantes. Neste contexto, com o presente estudo pretende-se sistematizar a literatura científica sobre satisfação sexual, de modo a facilitar o delineamento de novos estudos, necessários para que os profissionais de saúde possam compreender e promover a satisfação sexual ao longo do ciclo vital.

Palavras-chave: satisfação sexual, sexualidade, resposta sexual humana.



pretende-se delimitar conceitos neste domínio e, sintetizar modelos e evidências científicas.

1. Introdução

A sexualidade é uma das áreas mais relevantes na vida de uma pessoa, sendo vivenciada e expressa em tudo que é e sente, pensa e faz, influenciando a sua saúde física e mental.

A sexualidade humana é uma parte integrante de cada um, do comprometimento, ou não, num relacionamento ou numa fantasia sexual, do conhecimento de si mesmo como mulher ou homem, assim como da capacidade para ter experiências e respostas eróticas (Rathus, Nevid, & Fichner-Rathus, 2005). É, assim, um conceito amplo e complexo, que engloba um conjunto de outros conceitos cuja definição e inter-relação não é consensual. Consequentemente, o objetivo do presente estudo é sistematizar a literatura científica sobre a satisfação sexual, recorrendo para tal à revisão narrativa (Ribeiro, 2014; Rother, 2017). De facto, considera-se que tal sistematização urge para que os profissionais de saúde possam compreender e promover adequadamente a satisfação sexual dos seus utentes. Assim,

2. Sexualidade: Breve delimitação de conceitos

A anteriormente Associação Mundial de Sexologia e atualmente Associação Mundial para a Saúde Sexual (WAS), em 2014, reafirma que a sexualidade é “um aspeto central do ser humano em toda a sua vida e abrange sexo, identidade e papéis de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. É experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem todas elas são sempre expressas ou sentidas” (WAS, 2014; p.1, World Health Organization, 2006, p.5).

O conhecimento sobre a sexualidade humana foi, maioritariamente, obtido e publicado durante o século XX, existindo ainda pontos de vista controversos sobre alguns dos aspetos da ampla e complexa gama de

especificidades que a mesma engloba (Pechorro, 2006; Pi, 2008), tendo-se, nas últimas três décadas, verificado mudanças significativas na sua compreensão, assim como do comportamento humano, decorrente do impacto que determinadas adversidades tais como infeções sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada, disfunção sexual, discriminação baseada na orientação sexual, entre outras, têm na saúde sexual, na saúde mental e no bem-estar em geral (Oliveira, 2014; World Health Organization, 2004), tornando-se numa questão de saúde fulcral para o desenvolvimento social e económico (Oliveira, 2014).

A sexualidade humana tem sido investigada por diversas áreas científicas, nomeadamente, a biologia, a antropologia, a medicina, a sociologia, a psicologia, entre outras, reflexo da relevância do estudo das capacidades biológicas e das características psicológicas do indivíduo, e das influências culturais e sociais no mesmo (Rathus et al., 2005).

Grande parte da pesquisa sobre a sexualidade foi realizada por biólogos e psicólogos, tendo-se focado no comportamento sexual humano como sendo um fenómeno individual, determinado por fatores internos (Laumann et al., 1994, citado por Hyde & DeLamater, 2006). A psicologia estuda o modo como os comportamentos sexuais e as atitudes são influenciados pela percepção, aprendizagem, motivação, pensamento, emoção e personalidade (Rathus et al., 2005). Contudo, a socialização de um indivíduo numa determinada sociedade, a sua interação com os parceiros sexuais e as restrições impostas sobre os mesmos, tornam-se extremamente importantes na escolha das suas atividades sexuais (Rathus, et al., 2005).

O comportamento sexual humano ocorre em diferentes locais físicos e contextuais, incluindo uma grande variedade de atividades específicas, que são percebidas de modo diferente pelos indivíduos, envolvendo um conjunto complexo de motivações, com base em numerosos fatores e influências externas (Hyde & DeLamater, 2006).

Os primeiros estudos científicos realizados, de grande amplitude, sobre o comportamento sexual humano e que ainda hoje constituem uma referência para muitos investigadores da área da sexologia, foram concretizados nos anos 40 de Séc. XX por uma equipa da

Universidade de Indiana, orientada por Alfred Kinsey (Lins & Braga, 2005; Nobre, 2006).

A metodologia dos estudos de Kinsey incidiu em entrevistas confidenciais a cerca de 18.000 indivíduos, homens e mulheres, de raça branca, abrangendo uma grande diversidade de características, tais como idade, níveis educacionais, estrato económico e social, filiações religiosas e áreas geográficas dos Estados Unidos (Almagia, 2002; Nobre, 2006), promovendo a revolução mais relevante nos costumes e atitudes sexuais da sexologia moderna, desmistificando uma diversidade de estereótipos sexuais e crenças erróneas (Lins & Braga, 2005; Nobre, 2006).

Os estudos desenvolvidos por William Masters e Virginia Johnson no campo da sexualidade, principados nos anos 50 do séc. XX, tiveram enfoque na prática terapêutica, objetivando estudar os mecanismos fisiológicos associados à resposta sexual e a sua implicação na disfuncionalidade sexual, tendo criado um laboratório de fisiologia para a respetiva recolha de dados fisiológicos e comportamentais associados à atividade sexual (Nobre, 2006; Sena, 2010).

Masters e Johnson consideram que o sexo, quer seja fonte de prazer ou motivo de grande sofrimento, tem como origens aspetos de ordem psicológica e as bases biológicas das sensações e das respostas sexuais, sendo estes componentes da função sexual interligados entre si, em que uns influenciam os outros (Lins & Braga, 2005). Decorrentes dos resultados das suas pesquisas, os autores propuseram um ciclo de resposta sexual, publicado na sua obra *Human Sexual Response*, de 1966, e procederam à criação de um protocolo de intervenção terapêutica empiricamente validado, sendo considerados os “pais” da terapia sexual com a sua obra *Human Sexual Inadequacy*, de 1970 (Nobre, 2006).

O interesse da Organização Mundial de Saúde (WHO) pela temática da sexualidade humana constata-se claramente aquando dum encontro concretizado em 1974, em Genebra, com profissionais da área, de diversos países, os quais foram convidados tendo em consideração os seus conhecimentos e experiência no ensino, na investigação, ou na prática clínica, e cujas deliberações foram publicadas num relatório intitulado *Education and Treatment in Human Sexuality: The Training of Health Professionals*

(WHO, 1975).

No encontro acima referido é definida a importância da sexualidade nos programas de saúde, realçando o conceito de saúde sexual como a integração de características intelectuais, emocionais e sociais do ser sexual, a incrementar, de um modo positivo, a sua personalidade, a comunicação e o amor, o direito do indivíduo a ter acesso a informação sobre sexo e prazer, destacando os aspetos a serem considerados na educação e treino no campo da sexualidade humana (WHO, 1975).

A saúde sexual e reprodutiva requer uma abordagem positiva e uma ampla compreensão da sexualidade humana, dos fatores complexos que dão forma ao comportamento sexual humano e à promoção do bem-estar, sendo estes elementos essenciais para que as pessoas tenham uma vida sexual segura, responsável e satisfatória (WHO, 2006).

Efetivamente, na atual declaração de direitos sexuais a WAS reafirma que a sexualidade “é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais”, e reconhece que a sexualidade é “uma fonte de prazer e bem-estar e contribui para a satisfação e realização como um todo” (WAS, 2014, p.1).

Uma componente significativa da sexualidade humana é a satisfação sexual, definida como uma resposta afetiva, resultante da avaliação subjetiva do sujeito, positiva ou negativa, da sua relação sexual (Lawrence & Byers, 1995), sendo também um elemento fundamental na qualidade de vida de um indivíduo, repercutindo-se numa melhor condição de saúde física e psicológica e bem-estar (Sánchez-Fuentes, Santos-Iglesias & Sierra, 2014).

A satisfação sexual e o prazer estão associados às fases da resposta ao estímulo sexual, que é constituída por uma sequência de alterações emocionais e físicas (Basson, 2015; Oliveira, 2014). Têm sido diversos os modelos desenvolvidos ao longo dos anos para definir a resposta sexual humana. Alguns serão sintetizados de seguida.

3.Resposta sexual humana e respetivos modelos

Masters e Johnson, na década de 50 do Séc. XX, propuseram um modelo de resposta sexual humana linear, composto por quatro fases: excitação, planalto, orgasmo e resolução – modelo EPOR (Lins & Braga, 2005; Marques, Chedid, & Eizerik, 2008; Nobre, 2006; Oliveira, 2014; Pechorro, 2006; Teira, 2010), comum aos dois sexos, pois os autores verificaram uma semelhança entre os processos fisiológicos na resposta sexual dos homens e das mulheres (Nobre, 2006; Oliveira, 2014), apesar destas, provavelmente, não ocorrerem ao mesmo tempo, sobretudo em relação ao orgasmo. A primeira fase, excitação, desenvolve-se com origem num estímulo psíquico ou físico, podendo ser visual, táctil, uma lembrança de um momento vivido com intensidade, uma carícia, um beijo, entre outros, provocando sensações sexuais que variam de pessoa para pessoa assim como da intensidade da resposta (Lins & Braga, 2005; Pi, 2008).

Os estímulos provocam a excitação, ocasionando diversas reações neurológicas, musculares, endócrinas e vasodilatadoras; os órgãos genitais passam do estado de repouso para o de excitação (Clement & Giuliano, 2015; Lins & Braga, 2005; Teira, 2010), podendo durar pouco tempo ou horas, verificando-se o aumento da tensão muscular e da frequência respiratória e cardíaca (Clement & Giuliano, 2015; Oliveira, 2014; Teira, 2010).

Na mulher as mamas aumentam cerca de 25%, os mamilos tornam-se eretos ou turgidos, aumenta o fluxo sanguíneo para a área genital, surge a tumescência do clitóris e dos pequenos lábios, lubrificação vaginal e das paredes da vagina facilitando a penetração; no homem surge a ereção e o aumento dos testículos (Lins & Braga, 2005; Nobre, 2006; Oliveira, 2014; Pi, 2008).

Geralmente, a mulher excita-se com estímulos tácteis e mais lentamente do que o homem, que por sua vez se excita, principalmente, com estímulos visuais (Lins & Braga, 2005; Pi, 2008). Mas nem sempre a excitação ocorre de forma natural: se a mulher estiver preocupada ou ansiosa, esta fase poderá surgir com uma intensidade muito baixa ou até nem acontecer, pois os músculos estando tensos e a vagina seca, fazem com que a penetração do pénis seja dolorosa e em alguns casos poderá não ser possível (Lins & Braga, 2005).

Na segunda fase, plateau, há uma intensificação das modificações descritas na fase da excitação, atingindo-se o nível máximo da excitação, a frequência respiratória e cardíaca continuam a aumentar e há uma subida da tensão arterial (Lins & Braga, 2005; Nobre, 2006; Oliveira, 2014; Pi, 2008; Teira, 2010), há espasmos musculares na face, nos pés e nas mãos (Oliveira, 2014; Pi, 2008).

Na mulher o clitóris torna-se muito sensível e retrai um pouco, no homem a pele do escroto retrai e os testículos ficam numa posição superior (Clement & Giuliano, 2015; Lins & Braga, 2005; Oliveira, 2014; Pi, 2008). A duração da fase do plateau para atingir a excitação máxima depende da eficácia dos estímulos, uma vez que se estes forem inadequados ou suprimidos não ocorrerá o orgasmo passando-se diretamente para a fase final de resolução (Lins & Braga, 2005).

Contudo, a mulher necessita de mais tempo do que homem para garantir uma excitação constante e uma lubrificação adequada, geralmente nunca inferior a 15 ou 20 minutos, uma vez que o não estar suficientemente lubrificada no momento da penetração dificulta o momento do orgasmo (Lins & Braga, 2005). Segundo os autores, o desconhecimento deste facto é um dos causadores da insatisfação de muitas mulheres, pois muitos homens quando estão bastante excitados supõem que a companheira também o esteja.

Na terceira fase, orgasmo, o envolvimento do corpo na resposta à excitação sexual é experienciado de uma forma subjetiva por cada pessoa, existindo uma grande variedade tanto na duração quanto na intensidade (Lins & Braga, 2005), mas de um altíssimo nível de prazer (Lins & Braga, 2005; Teira, 2010).

Nesta fase é alcançado o clímax da resposta sexual, sendo esta a fase de menor duração, apenas alguns segundos, com contrações musculares involuntárias, a frequência respiratória e cardíaca aumentam ainda mais e a tensão arterial atinge o ponto máximo; na mulher os músculos do aparelho genital contraem-se, as contrações podem ser rítmicas, simultâneas ou ocorrer separadamente; no homem há fortes contrações da próstata e do pénis com ejaculação do sémen (Clement & Giuliano, 2015; Lins & Braga, 2005; Oliveira, 2014; Pi, 2008; Teira, 2010).

Na quarta fase, resolução, as funções do

corpo vão, progressivamente, retornando à normalidade (Nobre, 2006; Oliveira, 2014; Teira, 2010), há uma sensação de plenitude e bem-estar (Lins & Braga, 2005; Teira, 2010).

A mulher pode ter múltiplos orgasmos em cada ciclo (Oliveira, 2014) ou, desde que exposta a novos estímulos, vivenciar uma experiência orgástica em qualquer momento (Lins & Braga, 2005; Teira, 2010).

No homem geralmente existe um tempo de recuperação, o período refratário, para poder responder fisiologicamente a uma nova estimulação, de duração variável, sendo muita mais lenta do que a da mulher (Clement & Giuliano, 2015; Lins & Braga, 2005; Nobre, 2006; Oliveira, 2014; Pi, 2008; Teira, 2010).

Um outro modelo de resposta sexual humana, trifásico, foi proposto por Helen Kaplan em 1974, diferente do proposto por Masters e Johnson, composto por três fases: Desejo, Excitação e Orgasmo (DEOR) (Nobre, 2006; Oliveira, 2014; Pechorro, 2006).

O modelo de Kaplan integra uma primeira fase antes da Excitação – desejo, que é caracterizada pela sua natureza motivacional (Nobre, 2006), essencialmente de origem psicológica e relacionada com a libido ou desejo, mediado pelo cérebro, pelo sistema límbico, pelo meio hormonal e por influências psicossociais (Oliveira, 2014), sendo uma experiência de sensações específicas, que motivam o indivíduo a iniciar ou a responder a uma estimulação sexual (Nobre, 2006).

O desejo sexual é uma experiência subjetiva de interesse em objetos ou atividades sexuais, ou vontade de se envolver numa atividade sexual (Regan & Berscheid, 1999, citado por Peplau, 2003), que também pode ser definido como um interesse psicológico em ter relações sexuais, cuja continuidade estará associada às expectativas nos incentivos sexuais, como a criação de laços afetivos ou a obtenção de prazer (Pfaus & Scepkowski, 2005), e ainda como um sentimento subjetivo desencadeado por estímulos externos ou internos e que poderá ocasionar, ou não, um comportamento sexual (Leiblum & Rosen, 1988).

Os modelos de resposta sexual humana lineares são considerados mais apropriados ao homem: a mulher nem sempre se enquadra neste tipo de modelo, pois poderá

existir excitação e orgasmo sem desejo prévio, ou desejo e excitação sem atingir o orgasmo (Oliveira, 2014).

A diferença relativamente à forma como os homens e as mulheres experienciam a sexualidade poderá ser expressa da seguinte forma: no homem, geralmente a progressão da resposta sexual é linear, ou seja, do desejo passam para a excitação e daí para o orgasmo (Granero, 2014); na mulher, a progressão sexual é circular, as fases sobrepõem-se e a ordem poderá variar, dependendo das circunstâncias, das vivências e das experiências de cada situação (Basson, 2015; Granero, 2014).

Basson (2000) constatou que a resposta sexual na mulher, comumente, decorre duma necessidade de intimidade, ao invés de uma excitação sexual física, levando a uma diferente perceção do seu desejo sexual, assim como da noção de que a libertação orgásmica poderá ser múltipla e variável, dependendo do tipo de estimulação, concluindo que os componentes de maior significância para a sua satisfação sexual são, entre outros, o afeto, a confiança, a sua vulnerabilidade, o respeito, a comunicação, a intimidade e o prazer do toque sensual.

A excitação sexual nas mulheres ocorre, sobretudo, de um modo mental subjetivo, e a probabilidade de querer ter uma atividade sexual é apoiada nas recompensas (Pechorro, 2006). Assim, em 2001, Rosemary Basson propôs um modelo de resposta sexual humana circular (Fig. 1) biopsicossocial da resposta sexual feminina, enfatizando que uma relação sexual poderá começar por um estado emocional não sexual, em que considera a influência de um feedback entre os aspetos emocionais, cognitivos e físicos (Basson, 2001; Basson, 2015).

O modelo de Basson tem em atenção o facto de que na mulher pode ocorrer um desejo espontâneo impulsionador de uma atividade sexual, ou uma predisposição para a mesma, se os estímulos forem suficientes e adequados, um aumento da motivação sexual se o desfecho for positivo, emocional e fisicamente (Basson, 2001; Basson, 2015; Teira, 2010).

A gratificação da mulher é obtida através da satisfação e do prazer, com ou sem orgasmo, e outros aspetos não estritamente sexuais e subjetivos, mas que poderão ser de elevada significância, como a intimidade emocional, a

comunicação, a expressão do afeto, o agradar o parceiro sexual e compartilhar o prazer físico, a autoestima, entre outros (Basson, 2001; Granero, 2014; Teira, 2010).



Figura 1. Modelo de resposta sexual humana circular de Basson (adaptado de acordo com Basson, 2001)

Este modelo integra aspetos relevantes da sexualidade feminina, não contemplados nos modelos tradicionais, representando uma mudança de paradigma ao considerar que a motivação sexual poderá ser desencadeada por fatores não necessariamente sexuais e a experiência sexual começaria, frequentemente, por uma atitude neutra, não existindo a perceção do desejo, os fatores interpessoais tornando-se assim mais significativos e, como o modelo é circular, o comprometimento em qualquer ponto do círculo poderá originar a diminuição do desejo (Basson, 2015; Fleury & Abdo, 2009).

Torna-se, nesta fase, pertinente explorar um pouco os modelos relativos à satisfação sexual, o que se seguirá.

4. Satisfação sexual e respetivos modelos

A satisfação sexual é uma componente integral da saúde sexual e do bem-estar (Henderson, Lehavot, & Simoni, 2009), podendo ser considerada a última etapa do ciclo de resposta sexual (Basson, 2005); é um constructo psicológico complexo, usualmente privado, apesar do pensamento de ser autoevidente quando se é sexualmente satisfeito, com uma cada vez maior pertinência na avaliação da qualidade de vida, refletindo uma multiplicidade de competências pessoais e interpessoais (McClelland, 2010).

Os conceitos acerca da satisfação sexual têm sido diversificados, assim como a das variáveis consideradas nas suas definições, mas, na sua globalidade, todos têm em comum o fator físico e o afetivo.

Maioritariamente, a frequência das relações sexuais e o orgasmo têm sido as variáveis mais estudadas e associadas à satisfação sexual, havendo já estudos que demonstram a importância das variáveis relacionais e afetivas, assim como o prazer e as sensações sexuais (Barrientos & Páez, 2006; MacNeil & Byers, 2009).

Contudo, para a maior parte dos casais, a satisfação sexual é um aspeto importante do seu relacionamento, uma vez que ambos se preocupam com a qualidade das suas relações sexuais, assim como da sua própria satisfação sexual e a do(a) parceiro(a) (Byers, 1999; Miller & Byers, 2004; Simms & Byers, 2009).

Assim, alguns conceitos referem que a satisfação sexual está associada à qualidade da relação conjugal (Barrientos & Páez, 2006; MacNeil & Byers, 2009), como sendo um balanço favorável entre custos e recompensas dos aspetos sexuais e não sexuais do relacionamento (Sprecher, 2001), interligado com a qualidade de vida, o bem-estar, a felicidade, pelo que o declínio da satisfação sexual estará relacionado com uma maior probabilidade do divórcio (Sprecher, 2002).

Uma das conceptualizações mais amplamente aceite é o Modelo das Trocas Interpessoais da Satisfação Sexual (IEMSS - Interpersonal Exchange Model of Sexual Satisfaction) proposto por Lawrence e Byers (1995), definindo que uma relação sexual pode ser considerada uma troca interpessoal de recompensas (trocas de satisfação, como sentir prazer durante a atividade sexual) e custos (trocas que originam angústia, como um avanço sexual ignorado) (Byers, 1999; Lawrence & Byers, 1995).

De acordo com o IEMSS, são quatro os componentes que determinam a satisfação sexual, nomeadamente, o balanço entre as recompensas e os custos dum relacionamento sexual, a comparação das recompensas e custos reais com os níveis das suas expectativas, a perceção da igualdade das recompensas e custos sexuais entre os parceiros e a qualidade dos aspetos não sexuais da relação (Byers & Cohen, 2017; Lawrence & Byers, 1995).

Consequentemente, a satisfação sexual é obtida, provavelmente, e aumentando progressivamente, se as recompensas vão superando os custos, se a comparação dos níveis reais com os expectáveis é positiva, se houver uma maior igualdade entre as próprias recompensas e custos e as do(a) parceiro(a), e se a satisfação com o relacionamento for elevada (Byers & Cohen, 2017; Lawrence & Byers, 1995).

Com base em estudos prévios e na Teoria Ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, Alison Henderson desenvolveu em 2006 o modelo ecológico da satisfação sexual, o qual considera a importância das condições ambientais e sociais na forma como o indivíduo interage com outros indivíduos e com o contexto no qual está inserido, permitindo a conceptualização da satisfação sexual em vários níveis referente a uma determinada variável, que vão dos fatores mais próximos do indivíduo aos mais distantes (Henderson et al., 2009).

No modelo ecológico referido, o primeiro nível é o individual, o microsistema, que analisa as diferenças individuais, as emoções, os valores e as crenças; o segundo nível é o mesosistema, inclui as relações íntimas, frequentemente com um conjugue ou um parceiro; o terceiro nível é o exosistema, reflete os fatores que poderão influenciar diretamente o mesosistema, como a rede familiar e o apoio social; o quarto nível é o macrosistema, que abrange os fatores sociais e institucionais, incluindo leis, ideologias e culturas (Henderson et al., 2009).

Apoiado, em grande parte, na literatura sobre a terapêutica e o aconselhamento na área da saúde sexual, Stulhofer, Busko e Brouillard (2010) desenvolveram a conceptualização da teoria sobre a satisfação sexual de suporte para uma nova escala de avaliação da mesma, composta por três níveis, nomeadamente, o nível individual, que é referente às características e hábitos do indivíduo, o nível interpessoal, que tem em consideração as trocas emocionais, e o nível comportamental, que classifica as características das experiências sexuais.

Numa segunda etapa, os autores subdividiram os três níveis em cinco dimensões: a primeira dimensão (individual), as sensações sexuais, aborda o domínio do prazer sexual, a qualidade do toque e do sentir, qualidade da excitação sexual,

frequência da excitação, qualidade do orgasmo, frequência do orgasmo; a segunda dimensão (individual), presença e consciência sexual, ou a habilidade em estar focado nas sensações sexuais e eróticas e da reação sexual do parceiro (Stulhofer et al., 2010).

Ao nível interpessoal, a terceira dimensão, trocas sexuais, realça a importância da reciprocidade do toque e contacto sexual, tais como receber prazer, dar prazer, disponibilidade sexual do parceiro, iniciativa sexual do parceiro, criatividade sexual do parceiro, balanço entre dar e receber; a quarta dimensão, a conexão e proximidade emocional, também associado à felicidade, refere que a intimidade e um forte vínculo emocional podem originar um interesse sexual a longo prazo, inclui aspetos como a confiança, abertura emocional, rendição emocional do parceiro, proximidade emocional no sexo e este como contributo do vínculo emocional (Stulhofer et al., 2010).

Ao nível comportamental, surge a quinta dimensão, atividade sexual, que realça a importância da variedade, frequência, intensidade, paixão e duração das experiências sexuais para a satisfação sexual de homens e mulheres (Stulhofer et al., 2010). No modelo conceptual, os autores salientaram a significância dos múltiplos domínios do comportamento sexual, valorizando a satisfação sexual como sendo uma experiência humana universal, de homens e mulheres, tendo em atenção a diversidade das medidas de avaliação da satisfação sexual.

Tendo em mente tudo o que foi referido até ao momento, torna-se relevante ir para lá dos modelos e focar os resultados que a investigação tem vindo a revelar nesta área.

5.Satisfação sexual: Síntese de evidências

Dada a diversidade dos conceitos e modelos explicativos da satisfação sexual, assim como a multiplicidade das variáveis associadas aos mesmos, têm sido efetuadas pesquisas objetivando estudar os fatores que poderão influenciar a satisfação sexual e os seus preditores.

Sánchez-Fuentes et al. (2014) empreenderam uma revisão sistemática da literatura das variáveis associadas à satisfação sexual, tendo como objetivo classificar e sintetizar as

mesmas, de modo a que esse estudo possa ser útil em futuras investigações e desenvolvimento de modelos de satisfação sexual. A pesquisa documental foi efetuada nas plataformas EBSCOhost, ProQuest, PsycINFO, PubMed, Scopus, and Web of Science, focando artigos publicados no período temporal entre 1979 e 2012, em Inglês ou Espanhol, tendo sido selecionados 197 artigos. Foi utilizado como critério de inclusão os estudos cuja variável dependente fosse a satisfação sexual.

No estudo acima referenciado, os autores constaram que 66,2% dos artigos foram publicados entre os anos de 2005 e 2012, considerando ser um provável indicador da progressiva importância da saúde sexual, impulsionada pela WHO e a WAS desde 2002, assim como da informação disponível sobre o prazer sexual; relativamente à amostra, 55,8% (n=110) incidiam em ambos os sexos, 28,4% (n=56) eram com mulheres e 15,7% (n=31) incluíam apenas homens (Sánchez-Fuentes et al., 2014).

Quanto à avaliação da satisfação sexual, foram identificados 40 instrumentos na referida revisão sistemática, sendo os mais frequentemente utilizados: em 24 estudos, o Index of Sexual Satisfaction (ISS - Hudson, Harrison & Crosscup, de 1981); em 19 estudos, o Global Measure of Sexual Satisfaction (GMSEX - Lawrence & Byers, de 1995); em 11 estudos, o Satisfaction With Intercourse and Overall Satisfaction Subscales do International Index of Erectile Function (IIEF - Rosen et al., de 1997); em dez estudos, o Golombok-Rust Inventory of Sexual Satisfaction (GRISS - Rust & Golombok, de 1995); em seis estudos, a subescala do Derogatis Sexual Function Inventory (DSFI - Derogatis & Melisaratos, de 1979) e o Pinney Sexual Satisfaction Inventory (PSSI - Pinney, Gerrard & Denney, de 1987); porém, de todas as escalas utilizadas, apenas duas são fundamentadas em conceptualizações sobre a satisfação sexual: a New Sexual Satisfaction Scale (NSSS - Stulhofer, Buško & Brouillard, de 2010) e a GMSEX, sendo que ambas consideram o contexto interpessoal em que as relações sexuais ocorrem (Sánchez-Fuentes et al., 2014).

Na sua pesquisa, Sánchez-Fuentes et al. (2014) concluíram que a satisfação sexual não é apenas influenciada por aspetos individuais e relacionais, mas também pelas variáveis associadas ao ambiente social e cultural em que indivíduo está inserido. No

que se refere às variáveis individuais, os resultados indicaram que a saúde física e psicológica está associada à satisfação sexual.

Analisando o papel do sexo na satisfação sexual, os estudos têm revelado resultados contraditórios. Alguns estudos têm demonstrado que o sexo feminino tem um nível de satisfação sexual superior ao do sexo masculino (Ojanlatva, Helenius, Rautava, Ahvenainen, & Koskenvuo, 2003; Rehman, Rellini, & Fallis, 2011), outros, no entanto, concluem que os homens são mais satisfeitos sexualmente (Carpenter, Nathanson, & Kim, 2009; Litzinger & Gordon, 2007; Peterson & Hyde, 2010). Todavia, há estudos nos quais não se verificam diferenças entre os sexos relativamente à satisfação sexual (Pereira, Fávero, Barbosa-Ducharne, Almeida, & Figueiredo, 2015).

Dada a importância da satisfação sexual e a multiplicidade de fatores inerentes à mesma, o estudo de Stephenson, Ahrold e Meston (2011), com uma amostra de 544 universitários (F=451; M=93) com uma idade média de 18,9 anos (DP=1,3), objetivou determinar quais as variáveis sexuais e motivacionais relacionadas com os níveis de satisfação sexual. Identificou existirem relações com a autoestima, compromisso/amor, recursos, expressão, prazer e busca de experiências no sexo feminino, enquanto no sexo masculino as relações identificadas foram a autoestima, compromisso/amor e recursos, e, apesar de ser notória a diferença entre os resultados obtidos pelos dois sexos, o correlato em comum mais significativo foi o compromisso/amor, o que confirma os dados encontrados na literatura prévia.

Num outro estudo, Peixoto, Amarelo-Pires, Biscaia e Machado (2018), tendo por base uma amostra de 438 estudantes universitários com idade média de 22,40 anos (DP=4,63), realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar a associação entre a autoestima sexual, a função sexual e a satisfação sexual da amostra. Os resultados revelaram que a função sexual é um preditor significativo da satisfação sexual, enfatizando o papel da autoestima sexual como um mediador nesta relação.

A satisfação sexual é um elemento crítico da saúde sexual e um potencial correlato de inúmeros indicadores de saúde; Higgins, Mullinax, Trussell, Davidson e Moore (2011)

empreenderam uma investigação em que recorrendo a uma amostra de estudantes universitários, de ambos os sexos, dos Estados Unidos pretendiam: 1) avaliar a prevalência e os correlatos da satisfação sexual; 2) explorar o modo como os jovens adultos comparavam e relacionavam a sua satisfação sexual com a dos adultos; 3) explorar quais as diferenças de género nas expectativas e experiências relacionadas com a satisfação sexual; 4) analisar se o uso de métodos contraceptivos facilitava ou não a satisfação sexual.

A amostra deste estudo foi composta por 2168 participantes, 1351 mulheres e 817 homens, com idade média de 20,2 anos (DP=1,6). Pelos resultados obtidos, os investigadores verificaram que a maioria dos estudantes tinha níveis elevados de satisfação sexual, fisiológica ou psicológica, identificando algumas diferenças de género significativas, como a frequência do orgasmo ou a autoestima. Como variáveis de influência sexual, surgiu a autoestima ao nível individual e do relacionamento. Em relação aos outros objetivos, não foram encontrados dados significativos, tendo-se concluído que tal se devia aos critérios de inclusão/exclusão que, entre outros, selecionavam os participantes com experiência de coito vaginal (Higgins et al., 2011), o que, de acordo com a literatura, é bastante redutor quanto às prováveis vivências sexuais de um indivíduo e limitativo no âmbito da satisfação sexual.

Relativamente à satisfação sexual na mulher, Sousa (2013) realizou um estudo com uma amostra de 100 participantes com idade média de 49,6 anos (DP=6,1; 40-64), cujo objetivo foi caracterizar a satisfação sexual e a qualidade de vida e verificar a sua relação com variáveis sociodemográficas em mulheres no climatério. Verificaram-se diferenças, com significância estatística, em função da idade, escolaridade, estado civil, medicação, fases do climatério, relativamente à satisfação sexual, e também correlação com a qualidade de vida.

Vilarinho (2010), recorrendo uma amostra de 668 mulheres portuguesas com idades compreendidas entre os 18 e os 75 anos, pretendeu ampliar o conhecimento sobre as experiências sexuais da mulher sob uma perspetiva biopsicossocial, e compreender a interação entre as mesmas e variáveis relacionais, psicológicas e contextuais, fatores médicos e biológicos e aspetos sociodemográficos. Dos resultados obtidos,

particularizando a satisfação sexual, salienta-se: a importância do afeto durante a atividade sexual e a sua relevância nas experiências sexuais satisfatórias; a intimidade relacional; no contexto sexual, a frequências das relações sexuais e o maior recurso a atividades auxiliares, como material erótico, masturbação, fantasias, entre outros (Vilarinho, 2010), corroborando os estudos empíricos identificados na literatura.

Relativamente ao sexo masculino, Carvalheira e Costa (2015), utilizando uma amostra de 3253 homens, 2968 heterossexuais e 285 homossexuais, de Portugal e da Croácia, com idade média de 34,3 anos (DP=9,42), realizaram um estudo cujos resultados revelaram que os níveis de satisfação sexual estão relacionados com uma maior frequência das relações sexuais, a ausência de dificuldades sexuais, uma menor duração do relacionamento e uma elevada intimidade no relacionamento; nos participantes heterossexuais, a satisfação também está relacionada com um maior número de parceiros sexuais e com a idade. Os autores constataram que a intimidade sexual é o preditor mais significativo da satisfação sexual, confirmando assim os dados da literatura da especialidade.

Kamnerdsiri, Bartáková e Weiss (2015), com recurso a uma amostra de 1004 homens, com idades compreendidas entre os 15 aos 84 anos, estudaram as possíveis correlações entre a satisfação sexual e os seus antecedentes socio-culturais. Os resultados revelaram que os homens casados apresentam níveis mais elevados de satisfação sexual, estando estes também relacionados com a experiência, a idade e um bom estado de saúde.

A satisfação sexual é um fator significativo na qualidade de vida, pressupondo um bom funcionamento sexual; Coelho (2011), num estudo recorrendo a uma amostra de 60 mulheres portuguesas com idade média de 47,7 anos (DP=9,84; 23-70), portadoras de fibromialgia, verificou que as mesmas apresentavam níveis elevados de dor, de ansiedade e de depressão, constatando-se possuírem, maioritariamente, dificuldades no funcionamento sexual. Contudo, contrariamente aos dados da literatura científica da área, não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre as variáveis analisadas e o funcionamento sexual. Todavia, o grupo de mulheres com uma boa relação com o

companheiro/marido apresentou níveis mais baixos ansiedade e de depressão e um melhor funcionamento sexual, tendo a autora concluído que, de acordo com a literatura, este poderá estar associado aos fatores relacionais.

Num outro estudo, Cunha (2017) com uma amostra de 51 indivíduos com idade média de 50,4 anos (DP=12,2; 20-76), de ambos os sexos, portadores de dor crónica, verificou que o sexo feminino foi quem apresentou níveis mais baixos de funcionamento sexual, sendo as dimensões mais pontuadas a falta de interesse sexual e a dificuldade em ter orgasmo, constatando-se uma correlação estatisticamente significativa entre o funcionamento sexual feminino e a qualidade de vida no sexo, confirmando os dados da literatura científica. Quanto à satisfação sexual, o score dos participantes situou-se, maioritariamente, ligeiramente acima do valor médio da escala, tendo a autora atribuído este resultado ao bom nível de satisfação com o relacionamento dos respondentes.

6. Conclusão

A sexualidade humana considera diversos significados atribuídos ao “sexo”, quer seja por um objetivo de reprodução ou de prazer, às atividades físicas sexuais, como o beijo, o abraço, a masturbação, as relações sexuais, sentimentos eróticos, experiências ou desejos como as fantasias e os pensamentos sexuais, os impulsos sexuais, ou a atração sexual por outra pessoa (Rathus et al., 2005).

A sexualidade humana é uma dimensão integrante do domínio da liberdade; é essencial que as relações sexuais tenham como referencial a responsividade inerente a uma ética dos relacionamentos amorosos, tais como tocar a outra pessoa, beijar, abraçar, ter relações sexuais, intimidade, entre outros, implicando o cuidado com o bem-estar da outra pessoa (Sánchez, 2005).

A sexualidade é uma parte fundamental do ser humano, sendo que a saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa dos relacionamentos sexuais, assim como da possibilidade de ter experiências sexuais seguras e prazerosas (WHO, 2006).

As alterações culturais e sociais das últimas décadas conduziram a uma modificação do comportamento sexual do indivíduos, sendo necessário incorporar consistentemente a

dimensão da saúde sexual (e reprodutiva) nos cuidados de saúde.

A satisfação sexual, como um componente da sexualidade humana, está fortemente agregada à valorização da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar mental e físico das pessoas.

A satisfação sexual é um conceito multidimensional, o qual integra diversos aspetos de natureza emocional, relacional e físico. Trata-se de um campo de pesquisa relativamente recente, verificando-se ainda alguma insuficiência de estudos, pelo que se torna pertinente ampliar o conhecimento sobre a temática, através de investigações que incluam variáveis distintas e diferentes grupos etários, e assim permitir uma cada vez maior compreensão da sua variabilidade e complexidade, bem como a sua promoção.

Durante o século XX verificou-se um progressivo interesse pelo estudo dos componentes da sexualidade e pela conceptualização dos constructos inerentes à mesma. Contudo, dada a sua complexidade, não existe consenso quanto às suas definições conceptuais, o que dificulta a recolha de dados empíricos.

Neste contexto, o presente estudo teve como linha condutora apresentar modelos conceptuais, que têm sido mais utilizados na prática clínica e na investigação, no âmbito da dimensão da satisfação sexual.

Contudo, objetivando uma melhor compreensão da variedade das definições sobre a satisfação sexual, também foram abordados os principais modelos da resposta sexual humana.

Os dados recolhidos na literatura consultada mostram que os fatores individuais e interpessoais são preditores relevantes da satisfação sexual, constatando-se que a satisfação no relacionamento é uma das variáveis mais significativas nos preditores da satisfação sexual, assim como os efeitos decorrentes da díada relacional.

Assim, espera-se que o presente estudo possa contribuir para o delineamento de novos estudos que forneçam dados sobre a satisfação sexual dos Portugueses (e não só), e de modos eficazes para a melhorar ao longo do ciclo vital. As equipas de saúde têm, certamente, um importante papel a desempenhar neste domínio.

A presente revisão narrativa sugere que atualmente é oportuno realizar uma revisão sistemática, eventualmente com meta-análise, sobre o tema (Ribeiro, 2014; Rother, 2017).

Referências

- Almagia, E. B. (2002). *Psicología de la Sexualidad*. Chile: Sello Editorial - Universidad de Concepción.
- Barrientos, E. J., & Páez, D. (2006). Psychosocial Variables of Sexual Satisfaction in Chile. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 32, 351-365. doi: 10.1080/00926230600834695.
- Basson, R. (2000). The Female Sexual Response: A Different Model. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26(1), 51-65. doi: 10.1080/009262300278641.
- Basson, R. (2001). Human Sex-Response Cycles. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 27(1), 33-43. doi: 10.1080/00926230152035831.
- Basson, R. (2005). Women's sexual dysfunction: revised and expanded definitions. *CMAJ*, 172(10), 1327-1333.
- Basson, R. (2015). Human sexual response. *Handbook of Clinical Neurology*, 130, 11-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63247-0.00002-X>.
- Byers, E. S. (1999). The Interpersonal Exchange Model of Sexual Satisfaction: Implications for Sex Therapy with Couples. *Canadian Journal of Counselling*, 33(2), 95-111.
- Byers, E., & Cohen, J. N. (2017). Validation of the Interpersonal Exchange Model of Sexual Satisfaction With Women in a Same-Sex Relationship. *Psychology of Women Quarterly*, 41(1), 32-45. doi: 10.1177/0361684316679655.
- Carpenter, L. M., Nathanson, C. A., & Kim, Y. J. (2009). Physical Women, Emotional Men: Gender and Sexual Satisfaction in Midlife. *Archives of Sexual Behavior*, 38(1), 87-107. doi: 10.1007/s10508-007-9215-y.
- Carvalho, A. A., & Costa, P. A. (2015). The impact of relational factors on sexual satisfaction among heterosexual and homosexual men. *Sexual and Relationship Therapy*, 30(3), 314-324. doi:10.1080/14681994.2015.1041372.
- Clement, P., & Giuliano, F. (2015). Anatomy and physiology of genital organs – men. *Handbook of Clinical Neurology*, 130, 19-

37. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63247-0.00003-1>.
- Coelho, C. F. (2011). *Dor, Ansiedade, Depressão e Funcionamento Sexual em mulheres com Fibromialgia* (Tese de Mestrado). Porto: Faculdade Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Cunha, A. R. (2017). *Qualidade de Vida e Funcionamento Sexual em indivíduos com Dor Crônica* (Tese de Mestrado). Porto: Faculdade Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Fleury, H. J., & Abdo, C. H. (2009). Desejo sexual feminino. *Medicina Sexual - Diagnóstico e Tratamento*, 14(1), 47-51.
- Granero, M. (2014). Sexologia basada en la evidencia: historia y actualización. *Revista Costarricense de Psicología*, 33(2), 179-197.
- Henderson, A. W., Lehavot, K., & Simoni, J. M. (2009). Ecological Models of Sexual Satisfaction among Lesbian/Bisexual and Heterosexual Women. *Archives of Sexual Behavior*, 38, 50-65. doi: 10.1007/s10508-008-9384-3.
- Higgins, J. A., Mullinax, M., Trussell, J., Davidson, J., & Moore, N. B. (2011). Sexual Satisfaction and Sexual Health Among University Students in the United States. *American Journal of Public Health*, 101(9), 1643-1654.
- Hyde, J. S., & DeLamater, J. D. (2006). *Sexualidad humana*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kamnerdsiri, W. A., Bartáková, J., & Weiss, P. (2015). *Determinants of Sexual Satisfaction in Men*. Obtido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/284633827_Determinants_of_Sexual_Satisfaction_in_Men
- Lawrence, K.-A., & Byers, E. (1995). Sexual satisfaction in long-term heterosexual relationships: The interpersonal exchange model of sexual satisfaction. *Personal Relationships*, 2, 267-285. doi: 10.1111/j.1475-6811.1995.tb00092.x.
- Leiblum, S. R., & Rosen, R. C. (s.d.). *Introduction: Changing perspectives on sexual desire*.
- Lins, R. N., & Braga, F. (2005). *O Livro de Ouro do Sexo*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.
- Litzinger, S., & Gordon, K. C. (2007). Exploring Relationships Among Communication, Sexual Satisfaction, and Marital Satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 31(5), 409-424. doi: 10.1080/00926230591006719.
- MacNeil, S., & Byers, E. S. (2009). Role of sexual self-disclosure in the sexual satisfaction of long-term heterosexual couples. *Journal of Sex Research*, 46, 3-14. doi: 10.1080/00224490802398399.
- Marques, F. Z., Chedid, S. B., & Eizerik, G. C. (2008). Resposta Sexual Humana. *Revista de Ciência Médicas de Campinas*, 17(3-6), 175-183.
- McClelland, S. I. (2010). Intimate Justice: A Critical Analysis of Sexual Satisfaction. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(9), 663-680. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00293.x.
- Miller, S. A., & Byers, E. S. (2004). Actual and desired duration of foreplay and intercourse: Discordance and misperceptions within heterosexual couples. *Journal of Sex Research*, 41, 301-309. doi: 10.1080/00224490409552237.
- Nobre, P. (2006). *Disfunções sexuais. Teoria, Investigação e Tratamento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Peplau, L. A. (2003). *Human Sexuality: How Do Men and Women Differ?* Los Angeles, California: American Psychological Society.
- Ojanlatva, A., Helenius, H., Rautava, P., Ahvenainen, J., & Koskenvuo, M. (2003). Importance of and Satisfaction with Sex Life in a Large Finnish Population. *Sex Roles*, 48(11/12), 543-553. doi:10.1023/A:1023579313434.
- Oliveira, F. R. (2014). Saúde Sexual. In F. Barros, & R. Figueiredo (Eds.), *Manual de Medicina Sexual* (pp. 37-41). Lisboa: HSJ Consultores.
- Pechorro, P. F. (2006). *Funcionamento sexual e ciclo-de-vida em mulheres portuguesas* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Peixoto, M. M., Amarelo-Pires, I., Biscaia, M. P., & Machado, P. P. (2018). Sexual self-esteem, sexual functioning and sexual satisfaction in Portuguese heterosexual university students. *Psychology & Sexuality*, 9(4), 305-316. doi: 10.1080/19419899.2018.1491413.
- Pereira, A., Fávero, M., Barbosa-Ducharne, M. A., Almeida, A. I., & Figueiredo, C. (2015). Comunicação com o/a parceiro/a sexual acerca de preocupações preventivas, auto-eficácia contraceptiva e (in)satisfação sexual. *Análise Psicológica*, 33 (2), 195-206. doi: 10.14417/ap.949.

- Peterson, J. L., & Hyde, J. S. (2010). A meta-analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993–2007. *Psychological Bulletin*, 136(1), 21-38, 21-38. doi: 10.1037/a0017504.
- Pfaus, J. G., & Scepkowski, L. A. (2005). The Biologic Basis for Libido. *Current Sexual Health Reports*, 2, 95-100.
- Pi, I. C. (2008). *Comportamiento Sexual Humano*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Rathus, S. A., Nevid, J. S., & Fichner-Rathus, L. (2005). *Sexualidad humana* (6ª edición). Madrid: Pearson Educacion, S. A.
- Rehman, U. S., Rellini, A. H., & Fallis, E. (2011). The Importance of Sexual Self-Disclosure to Sexual Satisfaction and Functioning in Committed Relationships. *The Journal of Sexual Medicine*, 8(11), 3108-3155. doi: 10.1111/j.1743-6109.2011.02439.x.
- Ribeiro, J. L. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682. doi: 10.15309/14psd150309.
- Rother, E. T. (2017). Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v-vi. doi: 10.1590/S0103-21002007000200001.
- Sánchez, F. L. (2005). Prólogo a la edición española. In S. A. Rathus, J. S. Nevid, & L. Fichner-Rathus (Eds.), *Sexualidad humana* (6ª edición) (pp.XXI-XXIV). Madrid: Pearson Educacion, S. A.
- Sánchez-Fuentes, M., Santos-Iglesias, P., & Sierra, J. C. (2014). A systematic review of sexual satisfaction. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, 67-75.
- Sena, T. (2010). Os relatórios Masters & Johnson: gênero e as práticas psicoterapêuticas sexuais a partir da década de 70. *Estudos Feministas*, 18(1), 221-239.
- Simms, D. C., & Byers, E. S. (2009). Interpersonal Perceptions of Desired Frequency of Sexual Behaviours. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 18, 15-25.
- Sprecher, S. (2001). Equity and Social Exchange in Dating Couples: Associations With Satisfaction, Commitment, and Stability. *Journal of Marriage and Family*, 63, 599-623. doi: 10.1111/j.1741-3737.2001.00599.x.
- Sprecher, S. (2002). Sexual satisfaction in premarital relationships: Associations with satisfaction, love, commitment, and stability. *The Journal of Sex Research*, 39(3), 190-196. doi: 10.1080/00224490209552141.
- Sousa, I. M. (2013). *Satisfação Sexual e Qualidade de Vida da Mulher no Climatério* (Tese de Mestrado). Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Stephenson, K. R., Ahrold, T. K., & Meston, C. M. (2011). The Association Between Sexual Motives and Sexual Satisfaction: Gender Differences and Categorical Comparisons. *Archives of Sexual Behavior*, 40, 607-618. doi: 10.1007/s10508-010-9674-4.
- Stulhofer, A., Busko, V., & Brouillard, P. (2010). Development and Bicultural Validation of the New Sexual Satisfaction Scale. *Journal of Sex Research*, 47(4), 257-265. doi: 10.1080/00224490903100561.
- Teira, B. G. (2010). La respuesta sexual humana. *AMF*, 6(10), 543-546.
- Vilarinho, S. M. (2010). *Funcionamento e satisfação sexual feminina. Integração do afecto, variáveis cognitivas e relacionais, aspectos biológico e contextuais* (Dissertação de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Univ. Coimbra.
- World Association for Sexology. (2014). *Declaration of Sexual Rights*. Obtido de World Association for Sexual Health: http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/declaration_of_sexual_rights_sep03_2014.pdf.
- World Health Organization. (1975). *Education and treatment in human sexuality: The training of health professionals*. (Technical Report Series, nº572). Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. (2004). *Progress in Reproductive Health Research*, Geneva. Obtido de World Health Organization: http://www.who.int/reproductivehealth/publications/general/RHR_04_8/en/.
- World Health Organization. (2006). *Defining Sexual Health: Report of a technical consultation on sexual health, 28-32, January 2002*. Geneva: WHO Obtido de World Health Organization http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health/en

Carla Bernardett Santos

FCH -Universidade Fernando Pessoa

Email: carlabernardettsantos@gmail.com

Rute F. Meneses

FCHS / CTEC / OLD / FP-B2S -Universidade Fernando Pessoa

Email: rmeneses@ufp.edu.pt

Saúde da mulher e LGBT no Brasil: Questões de gênero nas políticas públicas

Fernanda Lyrio Heinzelmann

Mariana Fagundes de Almeida Rivera

Ianni Regia Scarcelli

Resumo

Desde os anos 2000, o Ministério da Saúde no Brasil busca avançar no campo das políticas públicas em relação a gênero, a exemplo da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher - PNAISM e da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis. Partindo da noção de que “gênero” revela relações de poder estabelecidas historicamente e socialmente, buscou-se discutir como esse conceito está articulado nessas políticas. Para tanto, utilizou-se referencial teórico, no campo da Psicologia Social, que propõe um recorte metodológico para subsidiar a formulação de questões quando se investiga o campo das políticas públicas. Percebeu-se que a PNAISM tem princípios genéricos em termos de humanização e qualidade do atendimento e objetivos que não especificam questões de opressão. Não há menção às mulheres trans, apenas às lésbicas, sugerindo uma perspectiva biologicista. Já a Política de Saúde LGBT parece atender questões muito gerais, de concepções também biologizantes, focadas mais no combate a doenças do que na promoção de saúde. Concluiu-se que a ausência de debate conceitual sobre gênero nestas políticas reitera concepções biologizantes e medicalizantes. Assim, resultam em ações e práticas de saúde que silenciam existências e impossibilitam o acesso a serviços públicos, reforçando condições para desigualdades de gênero. Uma reflexão ampla sobre gênero parece necessária na construção de políticas públicas que resultem em melhoria de saúde e vida da população.

Palavras-chave: políticas públicas, psicologia social, gênero, Brasil, saúde.

◆

1. Introdução

No Brasil, desde os anos 2000, busca-se avançar no campo das políticas públicas de saúde em relação a gênero, a exemplo da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) e da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (Política de Saúde LGBT). Com intuito de trazer informações relevantes no diálogo que aproxima a psicologia social das políticas públicas tendo como eixo a questão de gênero, no texto a seguir serão abordadas estas duas políticas. Tal opção foi feita considerando o desenvolvimento de dois estudos¹⁸, vinculados ao Programa de Pós

Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil, inseridos no Grupo de Pesquisa do LAPSO – Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho.

Para tal, faz-se necessário compreender que concepções de gênero estão presentes nessas políticas, pois, como apontado por Joan Scott (1995), “gênero” pode ser utilizado de diferentes formas a depender da perspectiva adotada. Uma das perspectivas possíveis é a de Judith Butler (2008), segundo a qual, uma cultura pautada em termos da lei pode criar um gênero tão fixo e determinado quanto o

¹⁸ Mestrado conduzido por Mariana Fagundes de Almeida Rivera, que tem como objetivo compreender como se manifestam as questões de gênero na Atenção Básica do

Sistema Único de Saúde (SUS), e Doutorado conduzido por Fernanda Lyrio Heinzelmann, que analisa efeitos de políticas públicas de saúde na vida de homens trans.

pensado biologicamente. Partindo da noção de que “gênero” revela relações de poder estabelecidas histórica e socialmente, buscou-se discutir como esse conceito está articulado na PNAISM e na Política de Saúde LGBT.

Questões ligadas às concepções de gênero imbricadas na construção de políticas públicas de saúde serão discutidas como modo de iniciar um diálogo com a psicologia social da Práxis¹⁹ formulada por Enrique Pichon-Rivière. Esta tem se mostrado uma proposta possível para análise no campo das políticas públicas (Scarcelli, 2017).

Partindo de uma concepção crítica acerca da tradicional dicotomia indivíduo-sociedade, faz-se uso de uma psicologia social que compreende o sujeito imerso em suas relações sociais, que reconhece a mútua determinação entre sujeito e estrutura social. Considera-se também que a concepção de sujeito na sociedade moderna impregna-se progressivamente na cultura e torna-se categoria central de discursos, práticas e saberes para criação de instituições, práticas coletivas e representações sobre o papel da sociedade e do Estado (Bezerra, 1989; Scarcelli, 2017).

Os pressupostos apresentados por Pichon-Rivière são de grande valia para orientar o olhar na análise que aqui se realiza, pois se inscrevem em uma perspectiva de crítica da vida cotidiana, bem como do Estado e das instituições. Essa crítica faz frente à ideia de que a cotidianidade é um todo auto evidente e inquestionável, buscando desvelar aquilo que é tido, ingenuamente, como o real por excelência (Quiroga, 1998).

As políticas públicas, por fazerem parte de uma realidade complexa e sempre mutante, também podem e devem ser questionadas nessa direção. Nesse sentido, é possível compreendê-las como um fenômeno que nasce

com a necessidade de concretizar os direitos sociais a partir do início do século XX (Bucci, 2006). No entanto, na sociedade capitalista, as políticas públicas se configuram em ações estatais que almejam a permanência do *status quo* orientando-se pelas direções “da garantia de condições “econômicas”, e a da garantia de condições “político-ideológicas” de reprodução da ordem estabelecida e do modo de produção a ela associado” (Oliveira, 1987, p. 374).

Entende-se aqui políticas públicas como um campo de conhecimento e lança-se mão de uma crítica que leva em conta não apenas a formulação e implementação das políticas públicas, como também as concepções de Estado, sujeito e sociedade que possibilitam que essas políticas estejam em vigência (Scarcelli, 2017). Isso é importante quando se considera o âmbito institucional na análise de uma realidade complexa e mutante, conforme proposto por Pichon-Rivière (1988). Esse aspecto da teoria pichoniana mobiliza indagações sobre as instituições, mas também sobre as práticas e diretrizes políticas no campo das políticas públicas (Scarcelli, 2017).

Pichon-Rivière ao elaborar a teoria de grupo operativo como instrumento de intervenção e técnica de investigação (Scarcelli, 2017), afirma que o grupo analisa três dimensões que não se dissociam: psicossocial (o estudo do sujeito através de seus vínculos e relações interpessoais), sociodinâmica (o estudo centrado no grupo) e institucional (o estudo da relação dos grupos entre si e as instituições que os regem). As três dimensões (ou direções) não são excludentes; na verdade, todo estudo deve abarcá-las em sua unidade e interjogo (Bleger, 1984). “Através do estudo psicossocial, sociodinâmico e institucional, é possível ter um conjunto de informações coletadas no exterior que dizem respeito também ao interior do sujeito” (Scarcelli, 2017, p. 143).

¹⁹ Assim nomeada por Gregorio Kazi (2006)

No entanto, profissionais e pesquisadores psíquicos costumam se concentrar na direção do sujeito, tendo dificuldade de transitar entre essas três dimensões, principalmente pela institucional (Scarcelli, 2017). Faz-se, assim, um necessário chamado para uma psicologia que considera essas diferentes dimensões em suas análises, pois cada vez mais se aproxima das políticas públicas.

1.1. Gênero e políticas de saúde no Brasil

Para compreender gênero, faz sentido olhar para os feminismos. O plural se refere ao reconhecimento da multiplicidade de ações lutando contra a opressão de gênero, uma vez que tem sido, desde sua origem, um movimento variado e com múltiplas manifestações (Harding, 1999; Pinto, 2003).

Os movimentos feministas brasileiros tiveram em seu início influência dos europeus e norte-americanos e, de alguma forma, estes sempre se mantiveram em diálogo. Muitas mulheres – marcadamente cisgênero – tiveram contato com movimentos feministas europeus no exílio durante a ditadura civil-militar que se instalou no Brasil em 1964 (Pinto, 2003). Diferentes perspectivas feministas foram se formando, entretanto, uma motivação e interesse comum se estabeleceu: rebater aqueles que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres remetendo-as às características biológicas (Louro, 1997).

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual

gênero será um conceito fundamental (Louro, 1997, p. 21).

Buscando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, feministas de língua inglesa passaram a utilizar *gender* como distinto de *sex* (no Brasil, o conceito passou a ser utilizado no final dos anos 1980). Não se nega, contudo, a biologia, mas se enfatiza, de forma deliberada, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (Louro, 1997).

Estudos buscavam evitar afirmações generalizadas a respeito da "mulher" ou do "homem". Afastando ideias essencialistas sobre os gêneros, levava-se em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos. Nesse sentido, feministas negras contribuíram com críticas fundamentais (ainda pouco ouvidas) aos movimentos de mulheres cisgênero brancas de classes média e alta. Estas, com frequência, tomam suas próprias experiências como gerais para todas as mulheres, ignorando que classe e raça fazem intersecção com a opressão de gênero (Carneiro, 2003; Davis, 2016).

Os estudos queer também buscaram desconstruir alguns preceitos rígidos das conceituações feministas essencialistas sobre gênero. Contrapondo a ideia de Simone de Beauvoir de que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, Judith Butler (2008) sugere que o próprio conceito de "mulher", entendido como o sujeito do feminismo, seja problematizado. Para Butler, não é possível determinar o que define um sujeito mulher, apontando o reducionismo de leituras essencialistas, ou exclusivamente sociais. Já autoras transfeministas como Jaqueline de Jesus e Hailey Alves (2012) propõem um olhar mais amplo para as pautas e questões que permeiam os feminismos, que possam incluir perspectivas não-normativas, e sobretudo as

peçoas trans²⁰.

Nos anos finais da ditadura no Brasil, movimentos feministas também buscaram se articular no processo de redemocratização, levando pautas específicas para as discussões das novas políticas. Em relação às demandas para o projeto de reforma sanitária, mulheres cisgênero e feministas tiveram fundamental participação, lutando, por exemplo, pelo direito à contracepção e liberdade de escolha em relação à maternidade.

Em processos decisórios pós-ditadura, buscou-se detalhar perspectivas de mudanças almeçadas na organização da atenção à saúde da mulher no país, no âmbito do sistema público que viria a nascer com a nova Constituição Federal de 1988 (vale considerar que, nesse momento, ainda se olhava especificamente para as questões em torno da cisgeneridade). Na Constituição de 1988, foram conquistados de fato alguns pontos fundamentais, mas objetivos como garantias no campo dos direitos sexuais e reprodutivos, em particular quanto ao aborto, não foram contemplados. Fortes resistências, por parte de demais constituintes e de representantes religiosos, conseguiram fazer frente a essas pautas.

Na Constituição Federal, afirmando que saúde é um direito universal e que deve ser garantido pelo Estado, consolidaram-se as diretrizes para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). O SUS é o sistema público de saúde brasileiro que se define por um conjunto de ações e serviços de saúde, prestados por órgãos e instituições públicas dos diferentes âmbitos (federais, estaduais e municipais).

A proposta do SUS está vinculada a uma ideia central: todas as pessoas têm direito à saúde. Este direito está ligado à condição de cidadania. Não depende do "mérito" de pagar previdência social (seguro social meritocrático), nem de provar condição de pobreza

(assistência do sistema de proteção), nem do poder aquisitivo (mercado capitalista), muito menos de caridade (filantropia). Com base na concepção de *seguridade social*, o SUS supõe uma sociedade solidária e democrática, movida por valores de igualdade e de equidade, sem discriminações ou privilégios (Paim, 2009, p. 43, itálicos do autor).

Saúde também passa a ser definida de forma mais ampla, para além da ausência de doença. A Constituição Federal de 1988 aponta as políticas econômicas e sociais como intervenções fundamentais para a garantia do direito à saúde. Dessa forma, questões como distribuição de renda, emprego, salário, acesso à terra, assim como educação, cultura, esporte, lazer, segurança pública, previdência e assistência social influem sobre a saúde das pessoas e das comunidades (Paim, 2009). Duas leis específicas, em 1990, foram promulgadas a fim de se criar, de fato, o SUS: a Lei 8.080/90 e a Lei 8.142/90.

O SUS traz em si o desafio da saúde para todas as pessoas, do acesso universal e igualitário às suas ações e serviços. Estão a isso diretamente relacionados os chamados "princípios do SUS", como o da universalidade e o da igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie. Em país gigante em território e demandas sociais, esse desafio se torna ainda mais relevante.

Políticas específicas foram sendo implementadas ao longo dos anos a fim de se fazer valer os direitos propostos na Constituição e nas leis do SUS. Aqui, faz-se uma escolha por focar em duas: Política Nacional de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PNAISM) e a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBT). Ambas estão intimamente relacionadas às questões de gênero apresentadas anteriormente, assim como são um fruto possível das lutas imbricadas pelos

gênero que lhes foi atribuído no nascimento, ou socialmente (Jesus, 2013).

²⁰ O termo "peçoas trans" (derivado de "transgênero") refere-se às peçoas que não se identificam com o

movimentos sociais, de mulheres cisgênero, de feministas e de LGBTs.

1.2. Políticas públicas brasileiras e saúde da “mulher”

Antes de apresentar a PNAISM, cabe aqui uma breve contextualização histórica sobre como se chegou a essa política mais atual de assistência à saúde da “mulher”. Retoma-se aqui a ressalva de que esta construção se concentra nas questões envolvendo a cisgeneridade, uma vez que o debate da questão trans e dos estudos *queer* é mais recente e não esteve historicamente contemplado nas lutas feministas e nas políticas de saúde para as “mulheres”.

Até o século passado, as ações de saúde da mulher cisgênero no Brasil eram fortemente pautadas pelo binômio mãe-filho, destacando a reprodução como quase única preocupação. Com a busca pelo controle populacional e o investimento na contracepção, ações nesse sentido também passaram a se tornar sobressalentes (Villela & Monteiro, 2005). Na década de 1970 no Brasil, antes da criação e implementação do SUS, foi criado o Programa de Saúde Materno Infantil, ainda muito focado na reprodução, que oferecia atenção ao pré-natal.

Importantes pressões dos movimentos feministas vinham na direção, então, de justamente questionar esse viés, em que mulheres são tomadas como objetos reprodutores. Passam, assim, a exigir políticas mais amplas, que ultrapassassem essa concepção (Villela & Monteiro, 2005). Ocorreu também importante discussão sobre o que até então se limitava apenas ao âmbito privado, como a desigualdade na relação entre homens

e mulheres e a violência que muitas vezes dela decorre. Além da reflexão sobre a sobrecarga de trabalho sofrida pelas mulheres, que ficam responsáveis pelos cuidados com a casa e filhos, além de questões em relação à sexualidade.

A partir de debates construídos socialmente, então, foi formulado, em 1984, o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), precursor da atual política. A ideia de integralidade apontava para o atendimento de todas as necessidades de “todas as mulheres”, retirando a atenção exclusiva da reprodução. No entanto, na realidade dos serviços de saúde, as ações não caminharam em consonância ao novo Programa, mantendo-se com o foco na contracepção, atenção ao pré-natal, ao parto e ao puerpério (Villela & Monteiro, 2005). Além disso, “todas as mulheres” não incluía as pessoas trans.

Em meio a debates sobre “saúde reprodutiva”²¹, “direitos sexuais e reprodutivos”²² e a pressões dos movimentos sociais, nos anos 2000, foi elaborada a Política Nacional de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), já no âmbito do SUS, a partir de um diagnóstico epidemiológico da situação da saúde da mulher cisgênero no Brasil e do reconhecimento da importância de se contar com diretrizes que orientassem essas políticas de saúde.

1.3. Políticas públicas brasileiras e saúde LGBT

Se por um lado as ações ligadas à saúde da “mulher” foram estruturadas a partir de perspectivas feministas, mas associadas à noção de direitos sexuais e reprodutivos, as ações voltadas ao público LGBT desde o início

²¹ “Saúde reprodutiva” passa a abranger a perspectiva de que os problemas de saúde relacionados à reprodução não são uma fatalidade biológica, nem determinantes da situação social das mulheres, mas resultantes das relações de gênero.

²² “Direitos sexuais e reprodutivos” parte também de reivindicações de movimentos LGBTs, sobretudo após a epidemia de HIV/Aids, compreendendo a necessidade do reconhecimento do livre exercício da sexualidade, saudável e segura, como um direito para demandar políticas públicas.

no Brasil estiveram mais ligadas aos direitos sexuais. A necessidade de democratizar o acesso dessa população à saúde pública no auge da epidemia de HIV/Aids na década de 1980 no país, foi fundamental para elaboração destas políticas públicas.

É preciso considerar que até 1973 a homossexualidade estava listada no Código Internacional de Doenças (CID) como "homossexualismo", um transtorno mental (Bento & Pelúcio, 2012); de maneira que a estigmatização e o apagamento sistemático da população LGBT e suas demandas, perdurou mesmo nas décadas seguintes. Soma-se a isto, a forte repressão vivida, sobretudo pelas travestis, durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, que sentenciou muitas destas à morte, ou à marginalização pela reiteração de preconceitos, expondo-as à enorme vulnerabilidade social.

E quando o país dava seus primeiros passos em direção à redemocratização, começaram a ser notificados os primeiros casos de Aids no Brasil (Galvão, 2005). O histórico de desassistência da população LGBT fez com que este fosse um dos primeiros e mais afetados grupos no começo da epidemia de HIV/Aids - na época, inclusive chamada de "câncer gay". A maior vulnerabilidade à doença estaria ligada ao desrespeito à dignidade e aos direitos humanos das pessoas LGBT, decorrentes das situações já mencionadas (Galvão, 2005; Brasil, 2013).

Foi com o objetivo de conter a epidemia, que as primeiras ações voltadas a esta população foram propostas, via mobilização de grupos e redes de apoio remanescentes da ditadura, que lutavam por sua cidadania plena (Paiva, 2002; Parker, 2000). Assim, antes mesmo da existência do SUS, em 1985, o Programa Nacional de DST e AIDS foi regulamentado, e por meio deste, a produção de alguns remédios com distribuição gratuita pelo sistema público de saúde foi possibilitada (Parker, 2000; Galvão, 2005). Tal prática foi mantida após a

regulamentação e implementação do SUS, e ampliada nas décadas seguintes, passando então a considerar demandas e necessidades específicas deste grupo na elaboração de políticas públicas como a que será analisada nos tópicos "resultados principais".

2. Método

Como uma forma de auxiliar o olhar para a direção institucional (Pichon-Rivière, 1988), tão difícil de realizar, utiliza-se um referencial de recorte metodológico, cuja intenção se refere a identificar aspectos que podem ser úteis na discriminação de dimensões e âmbitos de problemas ligados ao campo social (Scarcelli, 2017). Nesse sentido, a proposta dispõe de quatro âmbitos fundamentais:

- Político-jurídico: indaga sobre leis, diretrizes políticas, programas governamentais e não governamentais decorrentes dessas políticas e seus aspectos legais, normas, prescrições, entre outros.
- Social-cultural: indaga sobre grupos e sujeitos, suas necessidades e demandas no contexto de proposição, implantação e implementação de políticas e práticas;
- Teórico-conceitual: indaga sobre fundamentos teóricos e filosóficos, sobre concepções que sustentam práticas, programas, diretrizes políticas, leis, etc.
- Técnico-assistencial: indaga sobre os modos de criação, implantação, implementação e desenvolvimentos de práticas de programas, diretrizes políticas e lei (Scarcelli, 2017, p. 218).

Os diferentes âmbitos – tal como as três dimensões apresentadas por Pichon-Rivière – não podem ser compreendidos separadamente, ou seja, são um recorte metodológico que têm o objetivo de dar subsídios à formulação de questões quando se investiga o campo das políticas públicas.

As duas políticas selecionadas para análise, PNAISM e Política de Saúde LGBT (assim como, de maneira geral, as leis do SUS) podem ser compreendidas como referências orientadoras e legais para a implantação de ações de saúde no âmbito do SUS que visem a assistência integral de determinadas

populações (mulheres e pessoas LGBTs). Considerando os âmbitos mencionados, o modo como essas duas políticas se apresentam (leis, portarias, etc.) podem se relacionar ao âmbito político-jurídico. Contudo, foram elaboradas em um processo no qual participaram grupos e sujeitos com suas histórias inseridos em contextos diversos que, ao serem indagados, aproximam-se do que está sendo considerado como âmbito social-cultural. Como será exposto a seguir, movimentos de mulheres, feministas e LGBTs tiveram importante força de negociação para a proposição dessas políticas em um país que, para defender sua democracia, deve estar em diálogo com as pressões sociais de grupos organizados como esses.

Esse diálogo travado entre diferentes frentes esboça a diversidade de concepções carregadas pelos diferentes atores sociais. A visão de mundo, o conjunto de interesses, as compreensões a respeito do Estado, do sujeito, da sociedade, da saúde vão estar em disputa na proposição das políticas públicas. No caso das duas políticas trabalhadas neste capítulo, não seria diferente. As visões e referenciais teórico-técnicos e filosóficos, das diversas áreas do conhecimento, sobre como se concebe mulheres²³, homens, travestis, transexuais²⁴, cisgeneridades, transgeneridades, sexualidade, direitos reprodutivos, entre outras questões, estão presentes no estabelecimento de políticas de atenção a subgrupos específicos da sociedade. Embora tais referências sejam fundamentais, além de frequentemente não serem explicitadas, são composições carregadas de contradições e antagonismos. Essas questões podem ser indagadas pelo que está sendo proposto como âmbito teórico-

conceitual e serão discutidas mais detidamente neste trabalho.

As indagações relacionadas ao âmbito técnico-assistencial dizem respeito ao conjunto de práticas que se desenvolvem a partir do arcabouço legal proposto por essas políticas (político-jurídico), que incluem, portanto, os conflitos em torno das concepções e teorias (âmbito teórico-conceitual) trazidas pelos diferentes atores sociais (âmbito social-cultural).

A partir de tal perspectiva, tem-se constatado que na esfera da vida cotidiana, principalmente no mundo do trabalho, há uma lacuna entre os âmbitos de definição e implementação de políticas (político-jurídico) e de implementação de práticas (técnico-assistencial) (Scarcelli 2017), pois aspectos referentes aos âmbitos social-cultural e teórico-social pouco transitam nas indagações e discussões que se voltam para políticas e práticas. Essa é uma discussão interessante e importante – e um tanto dela é desenvolvida nas pesquisas das autoras e de pós-graduandos do LAPSO – mas não será apresentada aqui, sob pena de escapar do objetivo deste capítulo. No entanto, esse distanciamento pode ser pensado a partir da análise de quais grupos compuseram a construção das políticas, normas e leis, quais sujeitos participam de sua execução e de quais concepções partem.

Procurando responder provisoriamente à pergunta formulada: a compreensão ou identificação das lacunas, dos ‘distanciamentos’ entre os âmbitos político-jurídico e técnico assistencial pode ser buscada também nas mediações que têm ficado ausentes (nos âmbitos social-cultural e teórico-conceitual) das formulações, tendo a psicologia

²³ No caso deste texto, busca-se não incorrer no equívoco de considerar “mulher” como “mulher cisgênero” sem marcar essa questão. Como será discutido, a concepção do que é “mulher” e do que é “homem” esteve em discussão e atores sociais das questões trans, dos estudos queer e LGBTs denunciam o mascaramento dessa disputa. Quando for necessária marcar a diferença, será utilizado “mulher cisgênero”, como no

caso das mulheres cisgênero dos movimentos feministas que serão apresentados aqui.

²⁴ Utiliza-se aqui a nomenclatura “transexuais” por compor o nome da política analisada. Reitera-se, entretanto, que tal nomenclatura deriva de uma lógica biomédica, e por vezes é refutada pelas próprias pessoas às quais se refere.

social de referência como modo de não perder de vista a dimensão do sujeito psíquico/social (Scarcelli, 2017, p. 231).

Dessa forma, as duas políticas aqui apresentadas foram analisadas a partir desses referenciais. A leitura crítica dos textos da PNAISM e da Política de Saúde LGBT foram realizadas considerando-se os diferentes âmbitos propostos por Scarcelli (2017), assim como as três direções de análise propostas por Pichon-Rivière (1988) e a discussão a respeito do conceito de gênero acima exposta.

3.Principais resultados

A leitura crítica do texto da PNAISM leva à percepção de que há dois momentos distintos dessa política. O primeiro, mais questionador, encontra-se no início, quando está apresentado o que se compreende por gênero e dados da realidade brasileira de saúde da mulher – apesar de não explicitamente, está evidente que os dados se referem à cisgeneridade. O segundo traz as proposições enquanto política - os princípios, diretrizes e objetivos -, que parecem não se relacionar com aquele primeiro mais questionador. Nesse segundo momento, ao contrário, o texto dialoga mais diretamente com as políticas estruturais do SUS e não propõe transformações mais robustas no que tange à realidade anteriormente apresentada na própria abertura da PNAISM.

Para elucidar essas questões, apresenta-se aqui alguns pontos de destaque do texto. Primeiro, um trecho em que articula-se a situação de saúde das pessoas à questão de gênero:

Levando em consideração que as históricas desigualdades de poder entre homens e mulheres implicam num forte impacto nas condições de saúde destas últimas (ARAÚJO, 1998), as questões de gênero devem ser consideradas como um dos determinantes da saúde na formulação das políticas públicas (Brasil, 2004, p. 12).

Destaca-se também que o texto da política apresenta, inclusive, uma concepção de gênero:

O gênero, como elemento constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, é uma construção social e histórica. É construído e alimentado com base em símbolos, normas e instituições que definem modelos de masculinidade e feminilidade e padrões de comportamento aceitáveis ou não para homens e mulheres. O gênero delimita campos de atuação para cada sexo, dá suporte à elaboração de leis e suas formas de aplicação. Também está incluída no gênero a subjetividade de cada sujeito, sendo única sua forma de reagir ao que lhe é oferecido em sociedade. O gênero é uma construção social sobreposta a um corpo sexuado. É uma forma primeira de significação de poder (Scott, 1989) (Brasil, 2004, p.12).

A política coloca ainda como imprescindível incorporar a perspectiva de gênero nas análises epidemiológicas e no planejamento de ações de saúde.

Vale aqui fazer algumas observações, a título de exemplificar o tipo de problemática identificada na análise da PNAISM. Encontra-se, quando se apresenta dados sobre a saúde das mulheres adolescentes, uma forte ênfase, no entanto, à gravidez na adolescência, fazendo discretos apontamentos a respeito do direito a uma sexualidade livre e plena. Com isso, mira-se, novamente, na mulher enquanto procriadora, além de indicar uma ideia de que há uma faixa etária ideal para o exercício da maternidade.

Já no panorama sobre a situação das mulheres no climatério/ menopausa, encontra-se distintas posições. Por um lado, reconhece a dificuldade desse momento de vida que advém de uma supervalorização da maternidade e do mito da eterna juventude, o que traz um olhar sobre as questões de gênero interessante. Por outro lado, há uma afirmação questionável de que a medicalização do corpo da mulher “só será modificada quando as mulheres tiverem consciência dos seus direitos, das possibilidades preventivas e terapêuticas e das implicações das distintas práticas médicas sobre o seu corpo” (Brasil, 2004, p. 44, grifo nosso). Repousa aqui não apenas a ausência de uma crítica à própria Medicina como campo

do saber e profissional, mas também uma atribuição invertida de responsabilidade para as próprias mulheres.

Assim, ainda que com algumas ressalvas, a PNAISM faz análises de dados importantes de maneira a destacar questões de gênero que partam de uma perspectiva que considera as dimensões sociais e de poder. Problematisa-se a situação precária em que as mulheres realizam aborto no Brasil; aquilo que hoje é chamado de violência obstétrica; a dificuldade de se ampliar o acesso a outros métodos contraceptivos (além da pílula e da laqueadura); a medicalização das mulheres no período de climatério e menopausa; a relação entre saúde mental e a dupla ou tripla jornada de trabalho das mulheres; a necessidade de uma perspectiva de gênero compor a formação de profissionais e ações dos serviços de saúde; a invisibilidade das mulheres lésbicas no SUS; e as recorrentes barreiras de acesso aos serviços de saúde impostas às mulheres negras. No entanto, é notável a exclusão das pessoas trans nessa política; não há nenhuma menção a elas, nem à complexidade de sua situação de saúde. Homens trans que têm útero e vagina são ignorados, mesmo que componham, por exemplo, o grupo de pessoas que necessita de atenção ginecológica e obstétrica. Além disso, questões ainda centradas ao redor da reprodução perpassam toda a política, supervalorizando mulheres que escolhem ser ou são mães.

Entre princípios, diretrizes e objetivos gerais, a política parece lidar com a questão de “gênero” meramente como um recorte populacional, diferenciando “mulheres” de “homens”. A fragilidade dessas questões no texto da política remeteria, assim, à sua inviabilidade no plano assistencial.

Ainda que a PNAISM seja bastante progressista no que diz respeito à análise que faz da condição da mulher no país nas últimas décadas, e que as diretrizes tragam uma diversidade interessante de ações possíveis,

seus princípios se mostram genéricos em termos de humanização e qualidade do atendimento e os objetivos não especificam questões de opressão. Além disso, não havendo menção às pessoas trans, ~~o~~ que pode apontar para uma perspectiva de gênero ainda ligada aos substratos da biologia e não aberta para a construção social do gênero de forma mais radical.

Não constrói, por exemplo, possibilidades para superar a sobrecarga de responsabilidade que recai sobre as mulheres no cuidado com os filhos, mas também sobre a contracepção e sobre o próprio processo de pré-natal, para focar nas questões de reprodução e maternidade.

Será que uma abertura, nas propostas da política, para discussões sobre escolhas reprodutivas mais autônomas, em relação à gravidez, ao parto, ao aborto e à adoção não faria mais jus ao enfoque de gênero? Não seria uma forma de não mais submeter as mulheres a consultas, procedimentos, prescrições nas quais aquele que está no lugar de poder é o profissional da saúde? Promover uma verdadeira autonomia das mulheres em relação à própria saúde (inclusive - e talvez principalmente - sexual e reprodutiva) não seria mexer com as normas de gênero e tirar as mulheres da posição de assujeitadas à lógica patriarcal? Incluir as pessoas trans nos serviços de atendimento à saúde das mulheres não causaria um necessário choque com fundamentos tão tradicionais e biologizantes de Medicina, Enfermagem, Psicologia, etc?

Há uma forte ênfase no âmbito das práticas - ou, para utilizar a referência de recorte metodológico, no âmbito técnico-assistencial, em termos de princípios, diretrizes e objetivos, o que faz com que a PNAISM se exima da responsabilidade de propiciar desconstruções para além dos muros das unidades de saúde. Desconstruções sociais necessárias para uma mudança radical na condição de saúde das mulheres, algo que a própria política insinua,

mas não encaminha as possibilidades que cabem ao SUS. A política parece, assim, mais endereçada aos processos e ações intra-muros dos serviços de saúde, no sentido de restabelecer a saúde das mulheres. Pouco se direciona a respeito de promoção e prevenção, limitando-se às ações de recuperação de uma saúde há muito fragilizada, em parte, por uma sociedade desigual em termos de gênero. Parece que o SUS não tem nada que se a ver com o combate à opressão e às desigualdades de gênero, apenas cuidar de quem o procura.

Para ir além: que mulheres, que subjetividades de mulheres estão propiciadas a se desenvolver mediante a implementação de uma política generalista, de mero recorte populacional como essa? Quais as responsabilidades das políticas de saúde em relação à subjetividade das pessoas?

Tomando agora o texto da Política de Saúde LGBT, se observa que este se inicia contextualizando algumas das bases sociais que a pautaram. Faz um apanhado da luta histórica do movimento LGBT por direitos, e a seguir introduz alguns dados que justificam a necessidade de uma política específica para esta parcela da população brasileira. Dentre esses, destaca a disparidade do acesso de mulheres lésbicas e bissexuais em relação às mulheres heterossexuais, no que diz respeito a exames preventivos de câncer.

Com relação ao exame preventivo de câncer cérvico uterino (Papanicolau), o Dossiê cita dados da pesquisa realizada em 2002, pela Coordenação DST/Aids do Ministério da Saúde, que demonstram que entre as mulheres heterossexuais a cobertura na realização desse exame nos últimos três anos é de 89,7%. Já entre as lésbicas e mulheres bissexuais a cobertura cai para 66,7%, mesmo entre pessoas com maior escolaridade e renda (Brasil, 2013, p. 14).

Destaca também a junção de fatores que contribuem para a maior situação de vulnerabilidade social das travestis, uma maior exposição a DST/Aids, e ainda maiores riscos à saúde mental.

A prostituição para as travestis significa não apenas sua sobrevivência financeira, mas também a possibilidade de pertencimento social, que lhes é negado em outros espaços, como foi explicitado por Benedetti (2005). Segundo o autor, é na rua que as travestis exercitam o feminino, a afetividade, as relações sociais, mas é também o espaço de consumo em geral, inclusive de drogas, silicone industrial, hormônios e outros medicamentos. A rua e a prostituição acarretam também maiores riscos de contrair DST/Aids e mais violência, o que torna esse grupo ainda mais vulnerável. A depressão, as crises de ansiedade e sensações de pânico parecem ser frequentes entre as travestis (Brasil, 2013, p. 14).

Além disso, intervenções corporais feitas de maneira precária, com materiais tóxicos, como o silicone industrial, ou a utilização indiscriminada de hormônios tanto por travestis, quanto por mulheres e homens trans, acarreta diversos problemas de saúde que foram considerados na elaboração da Política de Saúde LGBT.

A Política Nacional de Saúde LGBT foi elaborada a partir dos princípios assegurados na Constituição Federal de 1988, que garantem a cidadania e dignidade da pessoa humana, entre eles o direito à saúde. Assim, define como objetivo geral: "Promover a saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, eliminando a discriminação e o preconceito institucional, bem como contribuindo para a redução das desigualdades e a consolidação do SUS como sistema universal, integral e equitativo" (Brasil, 2013, p. 18). Este objetivo considera que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero culmina no estigma social vivenciado pelas populações lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e são fatores determinantes para sua saúde, ou processos de sofrimento e adoecimento. E para que possa ser alcançado, são listados vinte e quatro objetivos específicos que incluem premissas como: o respeito às diferenças e à diversidade, intersectorialidade e interseccionalidade, qualificação de profissionais de saúde para atender as especificidades dessa parcela da população, e desenvolvimento de pesquisas

específicas para o aprimoramento dos serviços oferecidos, entre outras.

No que se refere à presença do termo "gênero", na Política de Saúde LGBT, está quase que integralmente associado ao termo "identidade", e é mencionado a fim de definir uma categoria a ser considerada em vários dos seus âmbitos. O texto não especifica de onde parte o conceito de identidade de gênero utilizado, pois não define nem mesmo uma abordagem clara de gênero. Neste quesito, não há fundamentação teórica explícita no texto, mas entende-se que se trata de uma abordagem que divide "sexo" e "gênero" a partir de um reforço da lógica binária, reiterando também a existência de apenas dois sexos, dois gêneros, e duas orientações sexuais.

Esta talvez seja a maior limitação da Política Nacional de Saúde LGBT: a ausência de uma discussão mais ampla sobre sexualidade. Ainda que termos como "orientação sexual" e "identidade de gênero" sejam mencionados na introdução do texto, os mesmos não são conceituados e algumas concepções sobre sexualidade parecem estar fortemente pautadas nas polaridades macho/fêmea, masculino/feminino, homossexual/heterossexual, cis/trans. Tais dicotomias negam o espectro de possibilidades existente entre cada um destes pólos (também não estanques), possivelmente para garantir a inteligibilidade cultural das existências que pautam. Uma inteligibilidade cultural diretamente associada à matriz heterossexual que naturaliza corpos, gêneros e desejos, como afirma Butler (2008), e que presume que:

[...] para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino

expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade (Butler, 2008, p. 216).

Uma matriz que por sua premissa, ignora também a existência de pessoas não-binárias²⁵, ou intersexuais²⁶, grupos nem mesmo mencionados no texto da política pública em questão, o que também deixa a dúvida sobre que tipo de atendimento e cuidados estariam disponíveis para estas no SUS. Marca ainda lugares um tanto rígidos em relação às demandas de cada grupo nas diretrizes desta política.

Ações para atendimento ginecológico e prevenção de cânceres cérvico uterino e de mamas previstas no texto não incluem homens trans que eventualmente não tenham realizado mastectomia e/ou histerectomia. Uma ausência que pode ser relacionada às lacunas que Scarcelli (2017) entende como inerentes na análise de políticas públicas, e referem-se "ao distanciamento existente entre um âmbito de definição de diretrizes políticas, seus aspectos legais e da formulação de programas e outro âmbito ligado aos modos de ajustar essas diretrizes aos recursos disponíveis para a criação e desenvolvimento das práticas" (Scarcelli, 2017, p.230).

Neste sentido, em alguma medida, homens com maior passabilidade²⁷ cisgênero estariam mais expostos a constrangimentos, uma vez que sua aparência, lida como masculina, dificultaria, ou mesmo impossibilitaria buscar acompanhamento ginecológico, ou mesmo um pré-natal - lembrando que a maternidade ainda é percebida como exclusividade de mulheres

²⁵ Adota-se aqui um critério de auto-identificação, conforme utilizado por Teresa Teixeira e Nuno Carneiro (2018) "pessoas questionantes do binarismo de gênero, seja porque não se identificam com o binarismo de gênero, seja porque se identificam com o não-binarismo de gênero" (p.134).

²⁶ Após extensa pesquisa na literatura médica, Paula Machado (2005) concluiu que "essas definições se

referem, de forma geral, a corpos de crianças nascidas com a genitália externa e/ou interna nem claramente feminina, nem claramente masculina" (p. 252).

²⁷ O termo "passabilidade de gênero" refere-se à capacidade que uma pessoa possui em passar pelo gênero com o qual se identifica (Duque, 2013).

cisgênero. Estudos já apontaram que muitas vezes mesmo quando um problema de saúde existe, alguns atendimentos nem mesmo são realizados, pois este público não é bem recebido, e/ou é desrespeitado (Angonese & Lago, 2017).

A Política de Saúde LGBT não faz menções aos homens trans fora dos âmbitos que tratam de intervenções corporais, como as cirurgias de mastectomia e histerectomia, e a hormonioterapia, possivelmente por não considerar que estes podem necessitar de outros tipos de atendimento também. Vale dizer, que a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (Brasil, 2008), por sua vez, também não inclui homens trans, fazendo com que muitas vezes os cuidados destes com a própria saúde sejam simplesmente ignorados.

Conforme já mencionado, políticas públicas em relação à saúde feminina no Brasil foram historicamente pautadas na dimensão reprodutiva das mulheres (Barbosa & Facchini, 2009), e não em direitos sexuais para englobar a sexualidade de forma mais ampla. Não só no Brasil, mas internacionalmente, os direitos sexuais foram concebidos como um complemento aos direitos reprodutivos, em função de injustiças presentes nas relações de gênero que negavam/negam autonomia reprodutiva (Rios, 2008), sobretudo às mulheres. Em função disso, com alguma frequência, proposições e práticas de saúde não incluem lésbicas e homens trans, fazendo com que não se sintam (e de fato não sejam) acolhidos por estas, ocasionando um distanciamento dos serviços de saúde. Práticas que revelam o já mencionado distanciamento entre os âmbitos político-jurídico e o técnico assistencial (Scarcelli, 2017) das políticas públicas, expresso na insegurança e recusa dos próprios profissionais de saúde ao se depararem com questões que fogem ao seu conhecimento, e/ou capacidade de atuação. No geral, entende-se que as propostas presentes na Política de Saúde LGBT buscam

atender a demandas genéricas, partindo de concepções biologizantes, que mais visam combater doenças e enquadrar existências que fogem à regra, do que promover saúde. Desta maneira, repete-se o questionamento feito sobre a PNAISM: que subjetividades estão propiciadas a se desenvolver a partir desta política para lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, ou ainda para pessoas que não se identificam como pertencentes a nenhum destes grupos?

4. Conclusões

Partindo dos pressupostos da psicologia social da práxis, lança-se um modo de olhar sobre a importância da dimensão institucional que sempre deveria estar presente na compreensão de questões sociais, sem perder de vista a dimensão do sujeito psíquico/social (Scarcelli, 2017). Desse modo, a discussão aqui apresentada buscou refletir acerca das questões de gênero que emergem na análise de políticas de saúde da mulher e LGBT, considerando as contribuições que essa psicologia social poderia produzir.

O difícil exercício do pensamento dialético entre as políticas públicas e as necessidades, desejos e demandas de grupos e sujeitos faz-se necessário ao se considerar os distanciamentos entre a definição de políticas e a implantação/implementação de práticas (Scarcelli, 2017). As indagações presentes na proposição dos quatro âmbitos – político-jurídico, social-cultural, teórico-conceitual e técnico assistencial – apresenta-se como parte de um modo de construir esse caminho.

Compreende-se, assim, que há uma disputa em termos de concepções em torno das diferentes possibilidades de manifestações de gênero e da sexualidade, e enquanto esses debates permanecerem ausentes na construção das políticas públicas, o campo da saúde tende a permanecer em sua vertente biologizante e medicalizante. Esse viés, infelizmente, se desenrola em ações e práticas

de saúde que silenciam existências, que impossibilitam o acesso a serviços públicos e que reforça as condições para as desigualdades de gênero. Ao invés de combater tais desigualdades, o sistema público de saúde fecha os olhos para essa responsabilidade.

Por fim, é importante ressaltar que no cenário político de incertezas em que esse trabalho foi escrito, as críticas às políticas aqui analisadas não buscam invalidar benefícios que representam na vida das pessoas. No processo de desmonte de políticas públicas e redução drástica de financiamentos, é fundamental marcar os avanços que tais iniciativas constituíram, sobretudo para que direitos adquiridos após décadas de luta não sejam perdidos.

Referências

- Angonese, M., & Lago, M. C. de S. (2017). Direitos e saúde reprodutiva para a população de travestis e transexuais: abjeção e esterilidade simbólica. *Saúde Soc.* São Paulo, 26(1), 256-270.
- Barbosa, M. B. & Facchini, R. (2009). Acesso a cuidados relativos à saúde sexual entre mulheres que fazem sexo com mulheres em São Paulo, Brasil. In *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 25(2), 291-300.
- Brasil (2004). *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (Princípios e Diretrizes)*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_sau_de_homem.pdf
- Brasil (2013). *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf.
- Bento, B., & Pelúcio, Larissa (2012). Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, 20(2), 559-568. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200017>.
- Bezerra Jr, Benilton (1989) Subjetividade moderna e o campo da psicanálise. In: Birman, Joel (Org.). *Freud – 50 anos depois* (pp. 219-239). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Bleger, J. (1984). *Psicología de la conducta*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bucci, M.P. D. (Org). (2006) Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva.
- Butler, J. (2008). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carneiro, S. (2003). Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. (pp. 49-58). Rio de Janeiro: Takano Editora.
- Conferência Nacional de Saúde, 8 (1987). *Relatório final da Conferência Nacional de Saúde e Direitos da Mulher*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde. Recuperado de http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2017/doc/03mar17_Relatorio_1CNSMulheres.pdf.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.
- Costa, A. M. (2009). Participação social na conquista das políticas de saúde para mulheres no Brasil. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1073-1083.

- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo.
- Duque, T. (2013). *Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas).
- Jesus, J. G. (2013). Feminismo e Identidade de Gênero: elementos para a construção da Teoria Transfeminista. *Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10*. Florianópolis. Recuperado de http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373329021_ARQUIVO_FEMINISMOEIDENTIDADEDEGENEROPDF.pdf.
- Jesus, J. G. & Alves, H. (2012). Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, 11(2). Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150>.
- Kazi, G. (2006). *Hacia una psicología social histórica: cartografías críticas*. Buenos Aires: Asoc. Madres de Plaza de Mayo.
- Lei N° 8.080, de 19 de setembro de 1990 (1990, 20 de setembro). Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm.
- Lei N° 8.142, de 28 de dezembro de 1990 (1990, 31 de dezembro). Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, J. A. (1987, oct-dec). Reformas e reformismo: “democracia progressiva” e políticas sociais (ou “para uma teoria política da reforma sanitária”). In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 3(4), 360-387. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v3n4/v3n4a02.pdf>.
- Paim, J. S. (2009). *O que é o SUS*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Paiva, V. (2002). Sem mágicas soluções: a prevenção e o cuidado em HIV/ AIDS e o processo de emancipação psicossocial. In: *Interface (Botucatu)* 6(11), 25-38. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000200003&lng=e.
- Pichón-Rivière, E. (1988). *O Processo Grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinto, C.R.J (2003). *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Quiroga, A. P. (1998). Introdução à segunda edição: Psicologia social e crítica da vida cotidiana. In: Pichon-Rivière, Enrique & Quiroga, Ana P. *Psicologia da vida cotidiana*. (pp. IX-XVII). São Paulo: Martins Fontes.
- Rios, R. R. (2008). *Direitos sexuais de gays, lésbicas e transgêneros no contexto latino-americano*. Recuperado de <http://www.clam.org.br/pdf/rogerport.pdf>.
- Sarti, C. A. (2001). Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. *Cadernos Pagu*, (16), 31-48. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332001000100003>
- Scarcell, I. R. (2017). *Psicologia Social e Políticas Públicas: Pontes e Interfaces no Campo da Saúde*. São Paulo: Zagodoni.
- Scott, J. (1995, julho/dez). Gênero: uma categoria útil para a análise histórica.

- In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 20(2), 71-99.
- Schraiber, L. B. (2005). Equidade de gênero e saúde: o cotidiano das práticas no Programa Saúde da Família do Recife. In: Villela, Willela & Monteiro, Simone. (Orgs.). *Gênero e saúde: Programa Saúde da Família em questão* (pp. 39-61). Rio de Janeiro: ABRASCO; Brasília: UNFPA.
- Villela, W. & Monteiro, S. (2005). Atenção à saúde das mulheres: historicizando conceitos e práticas. In: Villela, Wilza & Monteiro, Simone (Orgs.). *Gênero e saúde: Programa Saúde da Família em questão* (pp. 15-31). Rio de Janeiro: ABRASCO; Brasília: UNFPA.

Fernanda Lyrio Heinzelmann

*Universidade de São Paulo (USP), Brazil e
Universidade do Porto, Portugal*
Email: fernandalheinz@gmail.com

Mariana Fagundes de Almeida Rivera

University of São Paulo, Brazil
Email: mariana.fagundes.rivera@gmail.com

Ianni Regia Scarcelli

University of São Paulo, Brazil
Email: iannirs@usp.br

FERNANDA LYRIO HEINZELMANN, MARIANA FAGUNDES DE ALMEIDA RIVERA, & IANNI REGIA SCARCELLI
Saúde da Mulher e LGBT no Brasil: Questões de Gênero nas Políticas Públicas

Sentimento de proteção em relação ao Hiv/Aids: o que dizem estudantes do ensino médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

Pedro Raimundo Mathias de Miranda

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo

Teresa Vilaça

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Graça Simões de Carvalho

Resumo

Atitudes de combate e prevenção ao HIV/AIDS não resultam somente de informações e conhecimento científicos sobre o HIV e a AIDS. O objetivo desse estudo foi compreender o sentimento de proteção e/ou vulnerabilidade de estudantes em relação ao HIV/AIDS. Participaram da pesquisa 72 estudantes do Ensino Médio (média de 16,8 anos) de duas escolas de Manaus – AM, que responderam a um questionário. Para este trabalho, foram analisadas apenas duas questões sobre o sentimento de proteção em relação a AIDS. A maioria dos estudantes se sente protegida, porque utilizam métodos de prevenção, usam ou têm intenção de fazer uso do preservativo, acreditam que as informações são suficientes e não convivem com pessoas que possuem a doença. Os que não se sentem protegidos afirmam entre outros, não saber quem possui AIDS e que, há outros meios de transmissão do HIV. O sentimento de proteção ou vulnerabilidade ao HIV/AIDS depende de vários fatores, dentre esses, o conhecimento é importante para a conscientização e atitudes de prevenção contra a HIV/AIDS, mas não é o único e nem o mais importante.

Palavras-chave: prevenção, infecção sexualmente transmissível, estudantes, VIH, AIDS.

1.Introdução

Estimativas oficiais indicam que, em média, cerca de 37 milhões (de 34,3 a 41,4 milhões) de pessoas no mundo estão infectadas com o vírus da imunodeficiência humana (VIH ou HIV, do inglês Human Immunodeficiency Virus e, pouco mais da metade, ou seja, 54% sabem que têm o vírus (UNAIDS Brasil, 2015a; Alvarenga, 2015).

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA ou AIDS, do inglês Acquired Immunodeficiency Syndrome) é uma epidemia mundial e por isso causa preocupação às autoridades, cientistas, gestores e organizações nacionais e internacionais, devido às altas taxas de portadores do vírus HIV, de pessoas vivendo com AIDS e do número de mortes em todo o mundo, desde o surgimento da epidemia, em

meados de 1980. Devido à dúvida quanto ao uso correto dos termos HIV ou AIDS, Silva, Magalhães Júnior e Inada (2017), esclarecem que a “AIDS é o quadro de enfermidade causada pela perda das células de defesa em consequência da infecção pelo vírus, ou seja, o HIV é o vírus que causa a AIDS” (p. 458).

Segundo Martins et al. (2014), “mais de 7.000 pessoas são infectadas com o vírus diariamente, e uma pessoa morre a cada 20 segundos de uma doença relacionada à AIDS”(p.4). Acabar com a epidemia da AIDS no mundo até 2030 é a grande meta do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV/AIDS (UNAIDS), considerando os esforços e avanços científicos para detecção e tratamento de pessoas infectadas com o HIV, ações da sociedade civil e o compromisso político dos governantes e líderes mundiais (UNAIDS BRASIL, 2015b). Este trabalho de cooperação tem sido o foco da UNAIDS para que, até 2020,

PEDRO RAIMUNDO MATHIAS DE MIRANDA, CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO, TERESA VILAÇA, CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA MAGALHÃES JÚNIOR, & GRAÇA SIMÕES DE CARVALHO

Sentimento de Proteção em Relação ao Hiv/AIDS: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

as metas 90-90-90 sejam alcançadas, como forma de acelerar a resposta do mundo ao HIV. De acordo com as metas, almeja-se que 90% das pessoas que possuem o HIV saibam que têm o vírus, 90% das pessoas diagnosticadas com HIV recebam tratamento com os medicamentos antirretrovirais e 90% das pessoas em tratamento apresentem carga viral indetectável. O programa inclui outras ações para zerar novas infecções por HIV, acabar com o estigma e a discriminação e evitar as mortes relacionadas à AIDS. Para isto, governantes municipais de todo mundo devem garantir à população o acesso à prevenção, serviços de apoio, cuidados e tratamento de pessoas com HIV (UNAIDS Brasil, 2015b).

Conforme o Boletim Epidemiológico para a AIDS e Infecção Sexualmente Transmissível (IST) do Ministério da Saúde (Brasil, 2015), desde o surgimento da epidemia na década de 1980, foram registrados mais de 798 mil casos de AIDS, com 519,1 mil casos em homens e 278,9 mil em mulheres. No entanto, as estimativas indicam que apenas 80% dessas pessoas conhecem seu diagnóstico (Martins et al., 2014). Mais da metade dos registros, ou seja, mais de 410 mil casos ocorreram no período de 2005 a junho de 2015, distribuídos em todo o território nacional. Em 2014, as Unidades da Federação com maiores taxas de aids pertencem ao Amazonas e Rio Grande do Sul, com 39,2 e 38,3 casos para cada 100 mil habitantes. Apesar dos números, a taxa de detecção de pessoas com aids nos últimos dez anos tem apresentado tendência a estabilização (Brasil, 2015).

Atualmente, a epidemia no Brasil está “concentrada em populações-chave que respondem pela maioria de casos novos do HIV em todo país, como gays e homens que fazem sexo com homens, travestis e transexuais, pessoas que usam drogas e profissionais do sexo” (BRASIL, 2015, p. 3).

Segundo alguns especialistas, o crescimento dos casos de AIDS na faixa etária entre 15 e 24 anos, e gestantes com idade entre 25 e 29 anos, infectados com o HIV, tem sido a principal preocupação de muitas autoridades em saúde. Estes estudos apontam que os conhecimentos dos escolares com relação ao HIV e a AIDS são insuficientes ou inadequados em se tratando da transmissão e infecção pelo HIV, o que contribui pela imprecisão da noção de vulnerabilidade, com maior chance de se infectar e adoecer, bem como perpetuar a cadeia de disseminação do HIV/AIDS (Paiva, et

al., 2008; Chaves et al., 2014; Pereira et al., 2014). É importante destacar que, em alguns casos, os conhecimentos não garantem atitudes, valores e práticas sociais coerentes com o que é aceito e definido pela Ciência (Nunes et al., 2011).

De modo geral, os adolescentes tem iniciado a vida sexual precocemente, em média entre 10 e 15-16 anos de idade e com os homens iniciando a vida sexual mais cedo que as mulheres. A iniciação sexual dos adolescentes tem sido caracterizada pela não utilização do preservativo na primeira e demais relações sexuais, principalmente em relações casuais (Hugo et al., 2011; Senem et al., 2014; Chaves et al., 2014; Soares et al., 2015). Entre os principais motivos apontados para o não uso do preservativo têm-se: a casualidade da relação sexual, a confiança no/a parceiro/a e a opção por não utilizá-lo (Hugo et al., 2011; Araújo et al., 2012). Conforme Hugo et al., (2011), os hábitos sexuais da iniciação perduram ao longo da vida, assim, a não utilização do preservativo pode persistir na prática sexual adulta, contribuindo para aumentar os riscos de IST, infecção pelo HIV e taxa de fecundidade nos jovens e adultos.

Em estudos sobre a vulnerabilidade ao HIV/AIDS, com pessoas das cidade de São Paulo e Recife, com idade entre 16 e 24 anos e 45 anos ou mais, sexualmente ativos, Garcia e Souza (2010), verificaram que o nível de conhecimento sobre prevenção e tratamento das IST/AIDS dos moradores das duas cidades é preocupante. Entre outros aspectos, estes autores consideram o preservativo é tido como método contraceptivo e não como meio de prevenção ao HIV; o uso consistente do mesmo está relacionado ao sexo eventual, enquanto que em relacionamentos estáveis monogâmicos, o uso esteve restrito ao início do relacionamento, pela falta de intimidade e confiança no parceiro. Há diferença entre etnia e faixa etária na negociação para o uso do preservativo, com um menor poder de negociação entre as mulheres menos escolarizadas, principalmente de Recife.

Em um estudo sobre AIDS, sexualidade e atitudes de adolescentes sobre proteção contra o HIV, Camargo e Botelho (2007) constaram entre outros que, a conversa sobre sexualidade antecede os conhecimentos sobre a AIDS e os principais interlocutores são os amigos, os pais e namorados/as, entre outros. A maioria dos adolescentes mostrou conhecimentos sobre as principais vias de transmissão do HIV – relações sexuais e sangue contaminado. O

medo em relação à AIDS esteve presente naqueles que admitiram reconhecer condutas ariscadas e a proteção à doença está associada ao namoro, quantidade de parceiros e sexo seguro.

Estudos sobre o comportamento sexual e a vulnerabilidades ao HIV/AIDS são importantes para compreender o processo de disseminação da epidemia de AIDS, as diferenças e especificidades do impacto nas populações, entre outros, que subsidiem o planejamento e a implementação de políticas e programas de atendimento a grupos e pessoas vulneráveis ao HIV, a exemplo de campanhas de prevenção à IST e ao HIV/AIDS (Garcia & Souza, 2010), bem como o trabalho escolar, esteja ele voltado ou não para Educação para Sexualidade formal na escola.

O objetivo desse estudo foi compreender o sentimento de proteção de estudantes do Ensino Médio, de duas escolas públicas de Manaus, Amazonas, em relação ao HIV/AIDS, considerando a iniciação sexual precoce dos jovens e adolescentes, a utilização do preservativo, no sentido de demonstrarem com base nos conhecimentos sobre a transmissão e contaminação pelo vírus HIV, ideias de atitudes e comportamentos que lhes garantam, ou não, se sentirem protegidos.

2. Procedimentos metodológicos

Este trabalho, de abordagem qualitativa, do tipo exploratório descritivo é um recorte de um projeto maior que teve financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, com o objetivo avaliar a Alfabetização científica dos alunos. Foi realizado um recorte aleatório para esta pesquisa, com 72 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Manaus, Amazonas, com idade média de 16,8 anos, sendo 46 estudantes do sexo feminino e 26 do masculino. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado do Amazonas.

Os dados sobre se sentir protegido em relação à AIDS foram obtidos por meio de duas questões: Quanto à transmissão do HIV/AIDS, você acredita estar protegido? Na segunda questão, o participante deveria responder por meio das opções Sim e Não se conhecia alguém com AIDS e, em caso afirmativo, indicar uma ou mais de uma das seguintes opções: 1) Da minha família (pai, mãe, irmãos), 2) Familiares (primo/a, tio/a), 3) Colega (pessoa

que conhece mas não se relaciona), 4) Amigo (pessoa com quem você se relaciona) e 5) outro com espaço para indicar qual, se desejasse.

As respostas foram transcritas e analisadas de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas para obtenção de indicadores visando à inferência de conhecimentos relativos das mensagens, com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa, por meio das seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Devido à diversidade de motivos, o intuito foi de condensar as informações e estabelecer categorias de classificação conforme as ideias com significância em comum, considerando a totalidade e/ou a parcialidade dos motivos constantes nas justificativas apresentados pelos estudantes, para obtermos uma representação simplificada dos dados brutos e que pudessem representar a conscientização dos riscos e o sentimento de proteção ou vulnerabilidade dos estudantes em relação a AIDS.

Os questionários foram identificados de forma aleatória com a letra Q seguida dos números 1, 2, 3..., até o total de questionários obtidos (n=72).

3. Resultados e discussão

A maioria dos estudantes, 63,9%, afirma que se sente protegida em relação ao HIV/AIDS. Os demais, 33,3% afirmaram que não se sentem protegidos e 2,8% (n = 2), deixaram de indicar uma das opções. No entanto, um destes apresentou a seguinte justificativa: “Todos nos estamos sujeitos a AIDS nenhuma pessoa possui em sua testa “eu possuo aids”, basta ter consciência na hora do ato sexual” (Q. 35), que evidencia certa vulnerabilidade, porém, a consciência da importância do sexo seguro por meio do uso do preservativo.

De modo geral, as justificativas são curtas e ambíguas, imprecisão dos conhecimentos sobre a transmissão e infecção pelo HIV, o que significa ser portador do HIV (soropositivo) e viver com AIDS, entre outros. Tanto os estudantes que se sentem protegidos como aqueles que afirmaram não se sentirem protegidos do HIV/AIDS, referiram que os motivos estão relacionados principalmente às relações sexuais e ao uso do preservativo, e à prevenção e aos cuidados necessários para

PEDRO RAIMUNDO MATHIAS DE MIRANDA, CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO, TERESA VILAÇA, CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA MAGALHÃES JÚNIOR, & GRAÇA SIMÕES DE CARVALHO

Sentimento de Proteção em Relação ao Hiv/AIDS: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

evitar a doença, sem citar quais. Há ainda aqueles que se sentem protegidos por não conviver ou ter contato com alguém que possui AIDS e os que acreditam ter informações suficientes para se prevenir.

Dentre os que não se sentem protegidos, alguns atribuem o sentimento de vulnerabilidade a pessoas que transmitem o HIV sem saberem que são portadores do vírus, e outros que ao saberem que tem o vírus querem-se vingar por ter AIDS e procuram parceiros somente para infectarem. Há ainda aqueles que atribuem à falta de higiene e segurança de certos locais, evidenciando crenças e concepções equivocadas.

Desse contexto, com base nos principais motivos identificados nas justificativas e seus significados foram formuladas oito (8) categorias, cinco das quais referem-se aos estudantes que se sentem protegidos, e que admitem ou reconhecem que: 1 - Relações sexuais podem causar AIDS; 2 - Existem métodos preventivos e é preciso tomar cuidados para se prevenir da AIDS; 3 - Existe a camisinha, faz ou fará uso do preservativo; 4 - A proteção inicia por manter-se informado sobre o HIV e a AIDS; 5 - A convivência com pessoas que têm a doença oferece risco de contrair o HIV/AIDS. As outras três categorias são referentes aos estudantes que não se sentem protegidos, havendo aqueles que consideram ou reconhecem que: 6 - O vírus causador da AIDS é transmissível por pessoas que têm a doença; 7 - O vírus da AIDS é transmitido por outros meios, além das relações sexuais; 8 - Motivos exóticos justificam o fato de não se sentir protegido em relação a AIDS. A seguir descrevem-se estas oito categorias.

A. As cinco categorias que se referem aos estudantes que se sentem protegidos

1- Relações sexuais podem causar AIDS

Dentre os estudantes que se sentem protegidos, o motivo mais forte apresentado por terem esse sentimento relaciona-se com a ausência de relação sexual, como expressada pelos seguintes estudantes: “sou virgem” (Q. 53 e 48), “... ainda não tenho relações sexuais” (Q. 72) e “Pois não me relaciono sexualmente...” (Q. 49). Certamente, reconhecem que a AIDS decorre principalmente de relações sexuais em que o/a parceiro/a pode ter AIDS ou estar

infectado com o HIV, daí o sentimento de proteção ao HIV/AIDS pela não prática de relações sexuais.

De fato, existem maiores probabilidades de contrair IST, com maior risco de infecção pelo HIV, maior número de parceiros sexuais ao longo da vida, além de comportamento antissocial e gravidez indesejada (Hugo et al., 2011).

Também o medo em relação ao HIV/AIDS entre os estudantes é maior nos que reconheceram não se proteger da doença e os que não sabem se o fazem quando comparado com relação àqueles que afirmaram se proteger (Camargo & Botelho, 2007). Entre os fatores relacionados ao aumento do sentimento de vulnerabilidade ao HIV/AIDS dos adolescentes, estes autores apontam a experiência de namoro, o número de parceiros sexuais e o risco pela prática do sexo desprotegido.

Manter-se “virgem” pode garantir prevenção à transmissão do HIV pela relação sexual. No entanto, o vírus da aids pode também ser contraído pelo compartilhamento de seringas e agulhas contaminadas, durante o parto e/ou aleitamento materno da mãe soropositiva, ou ainda, pela utilização de subprodutos e/ou transfusão do sangue e seus subprodutos contaminados. Alguns adolescentes podem manter-se virgem por medo dos pais ou por ensinamentos religiosos (Archibald, 2007).

Em estudo realizado com estudantes do Ensino Médio de Florianópolis, Santa Catarina, Camargo, Barbará e Bertoldo (2007), verificaram que os estudantes com mais conhecimento científico sobre a AIDS fizeram maior referência ao termo sangue, o que sugere que ampliaram sua compreensão para além das referências midiáticas, em que a AIDS é doença sexual e que deve ser protegida pelo uso sistemático do preservativo.

Nesta pesquisa, dos que se sentem protegidos por “ser virgem”, encontramos como parte da justificativa “Vou ao ginecologista frequentemente...” (Q. 66). A maioria dos jovens em uma consulta médica, geralmente, não questiona ou tem curiosidade e interesse para saber sobre IST, HIV e AIDS, bem como sobre o tratamento e o convívio com pessoas soropositivas e/ou que têm AIDS, como forma de ter informações e esclarecimentos para si, seus familiares, amigos ou colegas, com profissionais da saúde que podem prestar esclarecimentos e orientar devidamente a

população.

No mesmo estudo, Camargo e Botelho (2007) constaram que médicos e profissionais da saúde pouco participam no fornecimento de informações sobre a AIDS e, que, os estudantes participantes da pesquisa indiarão o médico como sendo o profissional mais indicado para tratar do tema na escola.

2- Existem métodos e é preciso tomar cuidados para se prevenir da AIDS

Os motivos dessa categoria sobre “Existem métodos e é preciso tomar cuidados para se prevenir da AIDS” foram, de modo geral, vagos e imprecisos com relação aos meios de proteção, prevenção e cuidados necessários ao sentimento de proteção em relação ao HIV/AIDS. A título de exemplo, destacamos: “Porque tem vários meios de se prevenir por isso estou protegido” (Q. 30), “Por que não faço relações sem proteção” (Q. 40), “... ter cuidado com o tipo de pessoa que vamos nos relacionar” (Q. 50).

O significado principal é o de que a AIDS é uma infecção sexualmente transmissível e, é preciso ter cuidados e utilizar meios, formas e métodos para se proteger, embora não haja referências aos meios, cuidados ou métodos. Indicam ter consciência da necessidade de se prevenir do HIV/AIDS, porém deixam a desejar quanto a expressão das informações e conhecimentos. De fato, e conforme Camargo e Botelho (2007, p. 62), “a relação entre a informação e a ação (ou comportamento) não tem um sentido único”, assim, condutas preventivas envolvem além de informações e conhecimentos, valores, crenças e a tomada de atitudes com base na conscientização dos riscos e consequências, entre outros.

Os métodos e formas de prevenção contra o HIV e, por conseguinte da doença AIDS, inclui os a conscientização que reflete conhecimentos e cuidados necessários para não se expor aos riscos de transmissão do HIV, por exemplo, o uso constante do preservativo em toda e qualquer tipo de relação sexual, não compartilhar agulhas, seringas e objetos perfuro-cortantes, fazer uso imediato da Profilaxia Pré-Exposição (PrEP, do inglês pre-exposure prophylaxis) e da Profilaxia Pós-Exposição (PEP, do inglês post-exposure prophylaxis) em caso de possível exposição ao HIV, por conduta sexual ou acidente ocupacional em que haja risco potencial de transmissão/contaminação (Ferreira, 2008;

Martins et al., 2014; Brasil, 2018; Zucchi et al., 2018).

Além de saber e reconhecer a importância do uso do preservativo, como forma segura de evitar a transmissão do HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis, é preciso ter atitudes como: reduzir o número de parceiros sexuais, principalmente os ocasionais; exigir que materiais e instrumentos perfuro-cortantes de hospitais, clínicas, consultórios, salões de beleza, estúdios de tatuadores, entre outros, sejam de uso descartável ou tenham sido esterilizados; em nenhuma hipótese, utilizar seringas e agulhas que foram utilizadas por outras pessoas; no caso de usuário de drogas injetáveis, utilizar seringas e agulhas descartáveis; ao necessitar de subprodutos derivados do sangue ou transfusão de sangue, para si ou familiares, exigir comprovação de que os mesmos foram devidamente testados; conversar com parceiros/as afetivo-sexuais fixos ou casuais sobre o HIV, a AIDS e outras IST e, em caso de relação sexual casual, não dispensar o uso do preservativo. Esses são os principais mecanismos para evitar a infecção com o HIV, que pode estar presente no sangue e seus derivados, espermatozoides e secreção vaginal.

No entanto, a detenção do conhecimento científico sobre o vírus HIV e a AIDS pelo indivíduo não asseguram práticas sociais de prevenção e/ou proteção, pois os valores e as crenças podem levar a atitudes que divergem do que preconiza a Ciência (Nunes et al., 2011).

É preciso ainda, levar em consideração que a vulnerabilidade ao HIV/AIDS é diferente entre as populações sexualmente ativas, conforme o seu comportamento sexual e de risco, em que diferentes aspectos, isto é, o contexto epidemiológico, operacional, econômico e social, constituem o sentimento de proteção, ou não, no plano individual (Garcia, & Souza, 2010).

3- Existe a camisinha, faz ou fará uso do preservativo.

Alguns dos motivos apresentados para o uso de preservativo são: “Porque se eu usar e manter o preservativo, vou me livrar de muitas doenças e além do mais a AIDS é claro” (Q. 12), “Pois temos a camisinha, um recurso muito útil de proteção, e tenho a consciência de que há sexo seguro com a camisinha” (Q. 5) e “Porque não faço relações sem proteção” (Q. 40), que referenciam a prevenção ou proteção pelo uso

PEDRO RAIMUNDO MATHIAS DE MIRANDA, CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO, TERESA VILAÇA, CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA MAGALHÃES JÚNIOR, & GRAÇA SIMÕES DE CARVALHO

Sentimento de Proteção em Relação ao Hiv/AIDS: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

ou intenção de fazer uso do preservativo nas relações sexuais, como a principal forma de se proteger ou se sentir protegido do vírus da AIDS.

Estudando os fatores relacionados à idade precoce da primeira relação sexual de jovens de 18 a 24 anos de uma cidade do Rio Grande do Sul Hugo e colaboradores (2011) verificaram que apenas 58% dos jovens entrevistados utilizaram preservativo na última relação sexual.

Segundo a Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira (PCAP) (Brasil, 2011), realizada em 2008, mais de 96% da população entre 15 e 64 anos, concorda que o uso de preservativos é a melhor maneira de evitar a infecção pelo HIV e 95,7%, que uma pessoa pode ser infectada nas relações sexuais sem o uso de preservativo. Quando se trata dos indicadores de conhecimentos relacionados ao HIV/AIDS, segundo a faixa etária, 62% dos indivíduos com conhecimento correto é de adultos com idade entre 25 e 34 anos e o menor percentual de acerto (51,7%), quanto as formas de transmissão do HIV, foi obtida de jovens de 15 a 24 anos e (Brasil, 2011).

Muitos jovens e adultos desconhecem cuidados básicos com relação ao preservativo masculino e feminino, a exemplo de observar o prazo de validade antes do uso, armazenar em locais adequados com baixa temperatura e não utilizar materiais perfuro-cortantes ou os dentes para abrir a embalagem, entre outros. Com relação ao preservativo masculino, utilizar somente lubrificantes compatíveis, não fazer uso do mesmo preservativo em mais de uma relação sexual, após o uso retirar o preservativo com o pênis ainda ereto, para não haver risco de vazamento do esperma. Não existem dúvidas de que o preservativo é a melhor maneira de se prevenir do HIV, de IST e gravidez não planejada (Almeida et al., 2017; Brasil, 2017).

No entanto, o uso em todas as relações sexuais está longe de atingir níveis satisfatórios, principalmente entre adolescentes e jovens em idade escolar, os quais nem sempre utilizam na primeira relação sexual devido, entre outros motivos, à diminuição do prazer, confiança no/a parceiro/a, tira a naturalidade do ato, não possuem o preservativo no momento de uma relação casual, falta de argumentação por um dos parceiros a favor do uso, especialmente entre as mulheres (Paiva et al., 2008;

Camargo; Ferrari, 2009; Chaves et al., 2014). Segundo Camargo e Botelho (2007), o uso do preservativo constitui comportamento complexo que envolve valores e aspectos afetivos e sexuais.

4- A proteção inicia por manter-se informado sobre o HIV e a AIDS

Entre os motivos dos estudantes que se sentem protegidos por terem informações suficientes sobre a AIDS, destacamos: "Porque tive muitas palestras ensinando como evitar a AIDS" (Q. 8) e "Hoje em dia em todos os lugares, temos informações para nos prevenir dessa doença. Com certeza me sinto protegida" (Q. 43). É preciso estar consciente de que informações apenas, não resultam em proteção ou são suficientes para mudar comportamentos.

O acesso a palestras, estudos e informações de como evitar a transmissão e infecção pelo HIV, os sintomas e tratamento da aids, entre outros, constitui recurso fundamental para esclarecer e orientar a conscientização e a tomada de atitudes de como evitar os riscos de exposição ao HIV. Segundo Irffi, Soares e Souza (2010), a conscientização da população dos riscos de transmissão e infecção pelo HIV é a principal, e talvez a única, "arma" de prevenção da AIDS.

Nesse sentido, a escola, a família, a televisão, a internet e outros meios de informação e comunicação exercem papel fundamental para o esclarecimento das pessoas sobre o HIV e a AIDS, bem como sobre as IST, a gravidez indesejada, entre outros, que precisam ser traduzidos em atitudes e comportamentos de prevenção, resultantes da decodificação e compreensão das informações recebidas. Segundo Pereira et al. (2014), "[...] a resposta social direcionada à prevenção ao HIV/AIDS depende diretamente do acesso dos indivíduos à informação, assim como aos recursos disponíveis para sua proteção".

Buscando identificar fatores demográficos, socioeconômicos, comportamentais e regionais que contribuem para um melhor (ou pior) conhecimento sobre as formas de contágio do HIV/AIDS, Irffi, Soares e Souza (2010) observaram que indivíduos mais experientes, com melhor nível educacional e de classe econômica mais elevada têm melhor qualidade de informação quanto as formas de prevenção do HIV/aids, quando comparados com aqueles menos dotados dessas qualidades.

Segundo Ferreira (2008):

O grau de informação sobre Aids não é suficiente para que uma pessoa adote um comportamento protetor, porém a falta de informações básicas contribui substancialmente para aumentar sua vulnerabilidade ao HIV/Aids. [...] A construção do conhecimento sobre Aids não está restrita a questões informativas, mas envolve também a percepção individual sobre o problema, isto é, a compreensão e capacidade de assimilação dessas informações. A transformação desse conhecimento na adoção de práticas protetoras é mediada por questões de gênero, classe social, raça e outros componentes sociais. (p. 66)

A representação social da AIDS dos adolescentes, especialmente, os aspectos relacionados à prevenção e responsabilidade, têm origem nas campanhas de prevenção e no trabalho pedagógico da escola. No entanto, “ainda não há integração do conhecimento científico sobre o HIV/AIDS à cultura, condição essencial para sua prevenção” e que a “[...] escola, figura como a principal difusora do conhecimento científico” (Camargo, Barbará & Bertoldo, 2007, p. 283).

A identificação de grupos mais ou menos informados é um importante subsídio para múltiplas campanhas de prevenção da doença, que podem ser direcionadas a certos grupos mais propensos ao risco de contágio (Irrfi, Soares & Souza, 2010).

A Profilaxia Pós-Exposição (PEP) pode ser encontrada em diversas unidades de saúde dos municípios brasileiros desde 2010, a fim de atender profissionais em acidente ocupacional e/ou pessoas que tenham sido expostas a riscos potenciais de infecção com o HIV, por relações sexuais sem o uso do preservativo ou outro meio (G1-FANTÁSTICO, 2014).

A PEP é uma medida no âmbito da prevenção combinada, que consiste na utilização de medicamentos antirretrovirais, o mais rápido possível após qualquer situação em que houve risco de contato com o HIV, para que o vírus não se estabeleça no organismo, sendo mais eficaz se iniciado nas duas primeiras horas após a exposição tendo, como limite 72 horas subsequentes à exposição. O tratamento deve ser iniciado imediatamente após a avaliação médica e dura 28 dias, conforme o Protocolo Clínico de Diretrizes Terapêuticas para Profilaxia Antirretroviral Pós-Exposição de Risco

à Infecção pelo HIV, do Ministério da Saúde (Diretrizes, 2017; UNAIDS Brasil, s/d).

5- A convivência com pessoas que tem a doença oferece risco de contrair o HIV/AIDS

Alguns estudantes afirmaram se sentir protegidos porque “... no momento não convivo com pessoas portadoras da AIDS” (Q. 16), “Na minha família ninguém tem. Procuramos sempre não ter contato com a AIDS” (Q. 45) e “... não tenho contato com algo ou alguma coisa que me traga esse risco” (Q. 4). Os motivos revelam equívoco porque a AIDS não é uma doença que se adquire pelo convívio ou simples contato com algo ou pessoa portadora do HIV ou que tem AIDS.

Neste estudo, 22,2% dos participantes afirmaram conhecer e/ou conviver com pessoas soropositivas e/ou diagnosticadas com HIV e/ou AIDS. Foram apontadas pessoas da família, amigos, colegas e outras pessoas com as quais não possuem muito contato.

Com este estudo é possível inferir sobre a importância da escola, as unidades de saúde, os meios de comunicação e informação para cumprirem o importante papel social ao manter bem informada a população de modo geral, sobre a prevenção e o tratamento, esclarecer dúvidas com relação ao HIV e a AIDS, incluindo os meios em que não há risco de infecção com o HIV, pela convivência, o contato físico pelo abraço, o aperto de mão, o beijo e o compartilhamento de objetos e o espaço físico com uma pessoa soropositiva ou que tem AIDS.

Também de fundamental importância para a prevenção do HIV/AIDS, o combate ao estigma e o preconceito de pessoas vivendo com HIV e AIDS, dentre outros, é a Educação para a Sexualidade formal na escola, em que os estudantes recebem orientações e esclarecimentos das questões da sexualidade humana, preferencialmente, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, como preconizam as Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO, no Brasil (UNESCO, 2014).

Tem-se ainda, o processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia na Educação Básica, numa abordagem CTS – ciência, tecnologia e sociedade, que proporciona às crianças e adolescentes o conhecimento para aprendizagem significativa

PEDRO RAIMUNDO MATHIAS DE MIRANDA, CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO, TERESA VILAÇA, CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA MAGALHÃES JÚNIOR, & GRAÇA SIMÕES DE CARVALHO

Sentimento de Proteção em Relação ao Hiv/AIDS: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

dos conceitos biológicos sobre o corpo humano, agentes, sinais e sintomas das doenças, mecanismos de transmissão e prevenção das doenças, fundamentais à promoção da saúde, enquanto um bem coletivo da população (Klein, 2003).

B. As três categorias que se referem aos estudantes que não se sentem protegidos

6- O vírus causador da aids é transmissível por pessoas que têm a doença

Para aqueles cujo motivo de não se sentirem protegidos é a existência de pessoas e/ou companheiro/a que possui o HIV/AIDS, mas não sabem que têm a doença e a transmitem, ou ainda, pessoas que sabem que têm e querem se vingar transmitindo o HIV/AIDS destacamos os motivos: "... pessoas soropositivas não gostam de falar sobre o assunto, não tá escrito na testa da pessoa, tenho HIV" (Q. 9), "Porque não sabemos quem têm ..." (Q. 20), "Porque às vezes pessoas que possuem AIDS transmitem para prejudicar..." (Q. 19).

Não é possível identificar quem é soropositivo para o HIV pela aparência da pessoa. Por isso, a importância de estar bem informado sobre as estratégias cientificamente eficazes de combate e enfrentamento a epidemia de AIDS, ficar atento às situações e comportamento de risco, o que inclui ter consciência de sua orientação e comportamento afetivo-sexual, entre outros. Na verdade, o controle da epidemia de AIDS passa ainda por uma mudança na mentalidade da população, que ainda está marcada pela discriminação e preconceito para com as pessoas vivendo com HIV e AIDS, resultantes da falta de informação e conhecimento Paiva et al. (2002). Segundo a Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas na População Brasileira (PCAP) (Brasil, 2011), realizada em 2008, é elevado o grau estigma e discriminação com relação às pessoas vivendo com HIV e aids, com "maior proporção entre os indivíduos do sexo masculino, os mais velhos, aqueles menos escolarizados, os mais pobres e aqueles residentes nas regiões Norte e Nordeste" (Brasil, 2011, p. 100). Pessoas vivendo com HIV e AIDS têm receio de revelar sua condição, por medo do preconceito e estigma que podem sofrer, mesmo quando se trata de um relacionamento afetivo. Por isso, muitas optam pelo segredo, adiando ou revelando de forma seletiva o diagnóstico para pessoas de sua convivência na família, no trabalho, na escola, outros locais e contextos

sociais (Seidl et al., 2005). O estigma é a desvalorização de pessoas vivendo com o HIV e/ou AIDS e, juntamente com o preconceito, mais sofrimento para essas pessoas e seus familiares (Guerra & Seild, 2009).

Pessoas com HIV e/ou AIDS sofrem estigma e preconceito porque apesar do tratamento com os medicamentos antirretrovirais, a AIDS é ainda considerada uma doença letal, que pode colocar outras pessoas em risco, e suas causas estão relacionadas à responsabilidade do indivíduo que não se cuidou ou não soube se proteger, além de a transmissão por relação sexual e pelo uso de drogas injetáveis reforçarem o estigma pela associação dessas características à pessoas de vida desregrada (Gerson et al., 2001; Pequegnat, 2002).

7- O vírus da AIDS é transmitido por outros meios, além das relações sexuais

Entre os motivos encontrados nas justificativas constituintes dessa categoria identificamos: "Porque não é só através do sexo que as pessoas adquirem essa doença..." (Q. 17), "Porque é uma doença que pode se pegar de varias formas" (Q. 58), entre outros.

Para alguns estudantes o sentimento de vulnerabilidade ao vírus da aids, indica que além do sexo desprotegido, o HIV pode ser transmitido por outras vias, como seringas, agulhas e objetos perfuro-cortantes contaminados e compartilhados entre várias pessoas, recebimento de sangue e seus subprodutos contaminados, ou ainda que, a camisinha não é 100% segura para evitar a transmissão/infecção pelo HIV, isto é, existe a possibilidade da camisinha estar furada ou o rompimento durante a relação sexual (Brasil, 2016; GINECO, 2016).

O uso de drogas constitui comportamento de risco para a infecção pelo HIV e IST, devido ao compartilhamento de seringas, no caso de drogas injetáveis e relações sexuais sem proteção, de forma associada ou não. Por isso, os usuários de drogas constituem população-chave em que vem crescendo o número de novos casos de infecção pelo HIV no Brasil e em outros países, desde o reconhecimento da AIDS como epidemia no mundo (Brasil, 2015; Silva & Silva, 2011).

A "mudança no perfil da epidemia nos últimos anos, novos grupos tem se tornado mais vulneráveis, tais como as mulheres, os negros, os adolescentes e os jovens" (Chaves et al.,

2014, p. 49), e com base em outros estudos, os autores afirmam que o nível de escolaridade e fatores biológicos, psíquicos, sociais, comportamentais e econômicos, entre outros, têm tornado os adolescentes mais vulneráveis a infecção pelo HIV.

As estatísticas mostram o aumento de casos de AIDS e IST entre os jovens, sendo que o HIV/AIDS vem sendo apontado como umas das principais causas de mortalidade no mundo, especialmente em pessoas da faixa etária entre 10 e 24 anos (Chaves et al., 2014). Por isso, além de identificar os riscos de infecção pelo HIV é preciso que as informações, em sua complexidade, sejam traduzidas em atitudes e comportamentos que excluam ou diminuam os riscos, conforme apontados anteriormente, entre todos os segmentos da população.

Em uma das justificativas, encontramos o seguinte motivo: "... o jovem só pensa em ficar com alguém em baladas, eu acho precisa se de mais diálogos com os pais" (Q. 52). Sabe-se que de modo geral, questões da sexualidade são pouco discutidas com os pais no ambiente familiar, por motivos diversos, embora, muitos pais recomendem ou alertem os filhos e filhas para o uso da camisinha no caso de relações afetivo-sexuais, geralmente, com fins a prevenção de uma gravidez indesejada. Consideramos que o alerta dos pais não basta para a compreensão e conscientização do risco a que muitos jovens se expõem em relações sexuais casuais e fortuitas, em que geralmente não fazem uso do preservativo, devido entre outros, ao estado de embriaguez alcóolica e/ou o uso de drogas ilícitas.

8- Motivos exóticos justificam o fato de não se sentir protegido em relação a AIDS

Juntamos nesta categoria, motivos exóticos de alguns estudantes que não se sentem protegidos com a relação à AIDS, a exemplo de: "Por que hoje em dia ta meio difícil confiar nas pessoas" (Q. 25), "Hoje em dia não estamos protegidos de nada, ouvi comentários que inseto transmite aids" (Q. 46); "Nem sempre a higiene e segurança de um local é obedecida, um exemplo disso é um hospital" (Q. 54) e "Não, pois o vírus não é confiável e todo cuidado às vezes é pouco" (Q. 36), que demonstram informações e conhecimentos equivocados acerca dos riscos de exposição, transmissão e infecção pelo HIV.

O nível de conhecimento acerca da infecção e dos modos de transmissão do HIV/AIDS é,

geralmente, o aspeto mais investigado, mas é insuficiente para os adolescentes mudarem os seus comportamento porque demonstram crenças errôneas e dúvidas. Ainda com relação à lacuna de informações sobre as IST e AIDS Garcia e Souza (2010), entre outros aspectos, afirmam que "não se trata apenas de uma incongruência entre vocabulário popular e o divulgado nas campanhas, mas uma crença maior no conhecimento popular, no "disse que disse" do que na ciência" (p. 16). Consideram ainda que o processo informativo e educativo das campanhas de prevenção às IST/AIDS, veiculadas pela mídia, são deficientes devido a inadequação da linguagem, dos conteúdos e a sazonalidade das mesmas, uma vez que as práticas sexuais não se restringem a eventos anuais específicos, a exemplo do carnaval no Brasil.

Informações deturpadas sobre a AIDS resultam de informações equivocadas e conhecimentos errôneos do senso comum e constituem risco potencial de infecção pelo HIV e IST, sobretudo entre os adolescentes e jovens que iniciam precocemente a vida sexual, que se mostram incapazes de racionalizar as consequências decorrentes do comportamento sexual impulsivo e sem orientações confiáveis, deparando-se com situações de risco como uma gravidez não planejada, IST e AIDS (Maciel et al. 2012).

4. Considerações finais

Neste estudo, verificamos que a maioria dos estudantes que se sentem protegidos e também os que não se sentem protegidos quanto à infecção pelo HIV/AIDS. Apresentaram motivos direcionados principalmente às relações sexuais e métodos de prevenção de infecção, no sentido de usar ou intenção de fazer uso do preservativo nas relações sexuais, embora alguns considerem que o mesmo não é 100% seguro. Apenas um pequeno grupo considerou que o vírus da AIDS pode ser transmitido por outros meios ou formas, além das relações sexuais, embora não tenham apontados quais são esses meios.

De modo geral, as justificativas foram breves e ambíguas, algumas com motivos equivocados sobre a infecção pelo HIV, como: não convivem com familiares com AIDS, não têm contato com coisas que possam transmitir o HIV, pegar AIDS tem a ver com a higiene e a segurança de certos locais, indicando falta de informações e conhecimentos inadequados.

PEDRO RAIMUNDO MATHIAS DE MIRANDA, CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO, TERESA VILAÇA, CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA MAGALHÃES JÚNIOR, & GRAÇA SIMÕES DE CARVALHO

Sentimento de Proteção em Relação ao Hiv/AIDS: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

Não foi objetivo desse estudo, identificar o nível de conhecimento dos estudantes que participaram da pesquisa. Entendemos que o sentimento de proteção ou vulnerabilidade ao HIV/AIDS, não resulta da mera compreensão dos conhecimentos científicos sobre a transmissão, infecção e como age o vírus no organismo, formas de prevenção e tratamento, entre outros, que refletem entre outros, o acesso, a decodificação e a compreensão das informações para a tomada de atitudes e comportamentos.

O conhecimento é um dos aspectos fundamentais para o sentimento de proteção ao HIV/AIDS, porém, não o único nem o mais importante. Do ponto de vista pedagógico, entendemos que o recebimento de informações na escola, na família, da mídia, entre outros, já é suficiente para que o indivíduo adquira conhecimentos e comportamento moldados e se previna d infecção ao vírus da AIDS.

O conhecimento das formas de infecção pelo HIV e outros aspectos de prevenção como a Profilaxia Pré-Exposição e Pós-Exposição, a realização periódica de testes anti-HIV, se sexualmente ativo, especialmente com relações sexuais desprotegidas, pertencente a populações chave de risco e outros, são fundamentais para a conscientização e a tomada de atitudes preventivas.

O sentimento de proteção ao HIV/AIDS envolve um conjunto complexo de fatores sociais, econômicos, cognitivos, afetivos, psicológicos, entre outros, que precisam ser estudados e compreendidos, a fim de orientar campanhas de prevenção, projetos educacionais em escolas e unidades de saúde, voltados às necessidades dos diversos públicos, especialmente aqueles em que, os riscos de infecção com o HIV são maiores.

Estudos para compreensão de como se sentem os adolescentes e jovens em relação AIDS, em seus múltiplos aspectos, são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas de combate e prevenção, incluindo aquelas para a educação escolar e o esclarecimento em geral da população.

Referências

Almeida, R. A. A. S., Corrêa, R. Da G. C. F., Rolim, S. L. T. P., Hora, J. M. Da, Linard, A. G., Coutinho, N. P. S., Oliveira, P. S. (2017). Conhecimento

de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. *Rev Bras Enferm.*, 70 (5), 1087-94.

Alvarenga, F. (2015). *Pesquisa alerta para o crescimento da Aids entre os jovens brasileiros. G1*. São Paulo: Globo. Disponível em: <
<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/pesquisa-alerta-para-o-crescimento-da-aids-entre-os-jovens-brasileiros.html>>. Acesso em: 09 Fev. 2019.

Araújo T. M., Monteiro, C. F. S., Mesquita, G.V., Alves, E. L. M., Carvalho, K. M. & Monteiro, R. M. (2012). Fatores de risco para infecção por HIV em Adolescentes. *Rev. Enfermagem UERJ*, 20 (2), 242-247, Abr-Jun.

Archibald, C. (2007). Knowledge and Attitudes Toward HIV/AIDS and Risky Sexual Behaviors Among Caribbean African American Female Adolescents. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 18 (4), 64-72.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (3. ed.). São Paulo: Edições.

Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (2015). *Boletim Epidemiológico – HIV e AIDS*. Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (2011). *Pesquisa de Conhecimento, Atitudes e Práticas na População Brasileira* (Série G. Estatística e Informação em Saúde). Brasília: Ministério da Saúde.

Brasil. Ministério da Saúde. (2016). *Preservativo*. Disponível em: <https://blog.fastformat.co/como-fazer-citacao-de-artigos-online-e-sites-da-internet/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

Brasil. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. (2018). *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) de Risco à Infecção pelo HI Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais*. Brasília: Ministério da Saúde.

Camargo B. V., Barbará, A. & Bertoldo, R. B. (2007). Concepção pragmática e científica dos adolescentes sobre a AIDS. *Psicologia em Estudo*, 12 (2),

- 277-284.
- Camargo, B. V. & Botelho, L. J. (2007) Aids, sexualidade e atitudes de adolescentes sobre proteção contra o HIV. *Rev. Saúde Pública*, 41 (1), 61-68.
- Camargo, E. A. I. & Ferrari, R. A. P. (2009). Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (3), 937-946.
- Chaves, A. C. P., Bezerra, E. O., Pereira, M. L. D. & Wolfgang, W. (2014). Conhecimentos e atitudes de adolescentes de uma escola pública sobre a transmissão sexual do HIV. *Rev Bras Enfermagem*, 67 (1), 48-53.
- Diretrizes para implementação da rede de cuidados em IST/HIV/AIDS (2017). *Manual de Prevenção CRT – DST/AIDS*. CCD., Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo.
- Ferreira, M. P. (2008). Nível de conhecimento e percepção de risco da população brasileira sobre o HIV/Aids, 1998 e 2005. *Rev Saúde Pública*, 42 (1), 65-71.
- GINECO (2016). *Camisinha*. Disponível em: <https://www.gineco.com.br/saude-feminina/metodos-contraceptivos/camisinha/>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- G1-FANTASTICO (2014). *Casos de Aids entre jovens aumentam mais de 50% em 6 anos no Brasil. G1*. São Paulo: Globo. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/11/casos-de-hiv-entre-jovens-aumentam-mais-de-50-em-6-anos-no-brasil.html>. Acesso em: 10 Out. 2019.
- Garcia, S. & Souza, F. M. (2010). Vulnerabilidades ao HIV/Aids no contexto brasileiro: iniquidades de gênero, raça e geração. *Saúde e Sociedade*, 19 (2), 9-20.
- Gerson, A. C., Joyner, M., Fosarelli, P., Butz, A., Wissow, L., Lee, S., Marks, P. & Hutton, N. (2001). Disclosure of HIV diagnosis to children: When, where, why and how. *Journal of Pediatric Health Care, Baltimore*, 15 (4), 161-167.
- Guerra, C. P. P., Seild, E. M. F. (2009). Crianças e adolescentes com HIV/Aids: revisão de estudos sobre revelação do diagnóstico, adesão e estigma. *Paideia*, 19 (42), 59-65.
- Hugo, T. D. O., Maier, V. T., Rodrigues, C. E. G., Cruzeiro, A. L. S., Ores, L. C., Pinheiro, R. T., Silva, R. & Souza, L. D. M. (2011). Fatores associados à idade da primeira relação sexual em jovens: estudo de base populacional. *Cad. Saúde Pública*, 27 (11), 2207-2214, Nov.
- Irffi, G., Soares, R. B. & Souza, S. A. (2010). Fatores Socioeconômicos, Demográficos, Regionais e Comportamentais que Influenciam no Conhecimento sobre HIV/AIDS. *Economia*, 11 (2), 333-356.
- Klein, T. A. S. (2003). Sexualidade, adolescência e escola: uma abordagem interdisciplinar. In M.A., Moreira (Org.), *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* Bauru: ABRAPEC.
- Maciel, S. S. S. V., Maciel, W. V., Oliveira, A. G. L.; Sobral, L. V., Sobral, H. V., Carvalho, E. S., & Silva, A. K. S. (2012) Epidemiologia da gravidez na adolescência no município de Caruaru, PE. *Revista da AMRIGS*, 56 (1), 46-50.
- Martins, T., Kerr, L. R. F. S., Kendall, K. & Mota, R. M. S. (2014). Cenário Epidemiológico da Infecção pelo HIV e AIDS no Mundo. *Revista Fisioterapia e Saúde Funcional*, 3 (1), 4-7.
- Nunes, P. da S., Silva, P. R., Cavassan, O. & Caldeira, A. M. A. (2011). Educação sexual: as relações entre conhecimentos, valores e práticas sociais de prevenção da disseminação do vírus HIV. In I. ABRAPEC (Org.), *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Campinas. Campinas: ABRAPEC. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiennpec/resumos/R0867-1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.
- Paiva, V., Lima, T. N., Santos, N., Ventura-Filipe, E. & Segurado, A. (2002) Sem direito de amar? A vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. *Psicologia USP*, 13 (2), 105-33.
- Paiva, V., Calazans, G., Venturi, G., & Dias, R. (2008). Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. *Rev Saúde Pública*, 42(Supl 1):45-53.
- Pequegnat, W. (2002). Research issues with children infected and affected with HIV and their families. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7 (1), 7-15.
- Pereira, B. S.; Costa, M. C. O.; Amaral, M. T. R.; Costa, H. S.; Silva, C. A. L. & Sampaio, V. S. (2014). Fatores associados à infecção pelo HIV/AIDS entre

PEDRO RAIMUNDO MATHIAS DE MIRANDA, CLEUSA SUZANA OLIVEIRA DE ARAUJO, TERESA VILAÇA, CARLOS ALBERTO DE OLIVEIRA MAGALHÃES JÚNIOR, & GRAÇA SIMÕES DE CARVALHO

Sentimento de Proteção em Relação ao Hiv/AIDS: O Que Dizem os Estudantes do Ensino Médio de Manaus (Amazonas, Brasil)

- adolescentes e adultos jovens matriculados em Centro de Testagem e Aconselhamento no Estado da Bahia, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19 (3), 747-758.
- Seidl, E. M. F., Rossi, W. S., Viana, K. F., Meneses, A. K. F. & Meiresles, E. (2005). Crianças e Adolescentes Vivendo com HIV/Aids e suas Famílias: Aspectos Psicossociais e Enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 279-288.
- Senem, C. J., Correr, R., Costa Júnior, F. M., Caramaschi, S. & Vasconcelos, S. (2014). Vulnerabilidade ao HIV em estudantes de ensino médio de uma escola pública do interior de São Paulo. *Salusvita*, 33 (1), 45-55.
- Silva, C. D., Magalhães Júnior, C.A.O., Inada, J.F. (2017). Psicologia Social, Representações Sociais e AIDS. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, 18 (4), 458-463.
- Silva J. M. & Silva, C. R. C. (2011) HIV/AIDS e violência: da opressão que cala à participação que acolhe e potencializa. *Saúde e Sociedade*, 20 (3), 635-46.
- Soares, L. R., Cabero, F. V., Souto, T. G., Coelho, R. F. S., Lacerda, I. C. M. & Matão, M. E. L. (2015). Avaliação do comportamento sexual entre jovens e adolescentes de escolas públicas. *Adolesc. Saude*, 12 (2), 76-84.
- UNAIDS Brasil (2015 a). *Objetivo de alcançar 15 milhões de pessoas em tratamento para o HIV foi alcançado antes do prazo*. Brasília: UNAIDS Brasil. Disponível em: <<http://unaid.org.br/2015/07/objetivo-de-alcancar-15-milhoes-de-pessoas-em-tratamento-para-o-hiv-foi-alcancado-antes-do-prazo/>>. Acesso em: 30 Jan. 2019.
- UNAIDS Brasil. *Brasil avança no cumprimento da meta 90-90-90*. Brasília: UNAIDS Brasil. 2015b. Disponível em: <<http://unaid.org.br/2015/03/brasil-avanca-no-cumprimento-da-meta-90-90-90/>>. Acesso em: 30 Jan. 2019.
- UNAIDS Brasil. *Prevenção combinada*. Brasília: UNAIDS Brasil. s/d. Disponível em: <<http://unaid.org.br/prevencao-combinada/>>. Acesso em: 12 Fev. 2019.
- UNESCO (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- Zucchi, E., Grangeiro, A., Ferraz, D., Pinheiro, T.

F., Alencar, T., Ferguson, L., Estevam, D. L., Munhoz, R. (2018). Da evidência à ação: desafios do Sistema Único de Saúde para ofertar a profilaxia pré-exposição sexual (PrEP) ao HIV às pessoas em maior vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública*, 34 (7), 1-16.a

Pedro Raimundo Mathias de Miranda

Universidade Federal do Acre - UFAC/CAP, Brasil. REAMEC/UFMT/Polo UEA – Manaus.

Email: pr_mathias@yahoo.com.br

Cleusa Suzana Oliveira de Araujo

Universidade do Estado do Amazonas-UEA e do Programa REAMEC, Amazonas, Brasil

E-mail: cleusasuzana.araujo@gmail.com

Teresa Vilaça

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho – Braga. Portugal

E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Departamento de Ciências, Universidade do Estado de Maringá- UEM, Brasil

E-mail: juniormagalhaes@hotmail.com

Graça Simões de Carvalho

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho – Braga. Portugal

E-mail: gracia@ie.uminho.pt.



Parte 3
Sexualidade, Género,
Diversidade e Inclusão



Relações amorosas entre reclusas: Uma homossexualidade heteronormativa?

Laura Canha

Alexandra Oliveira

Resumo

A sexualidade entre reclusas é um tema ainda pouco abordado na comunidade científica. Contudo, as relações homossexuais nas prisões têm sido consideradas um mecanismo de coping para lidar com as privações da reclusão, falando-se de uma homossexualidade situacional, e reprodutora da heteronormatividade. Esta investigação teve como objetivo conhecer as percepções de reclusas com ligações amorosas sobre o seu envolvimento, especificamente as motivações, os papéis de género, as dinâmicas e os significados das relações. Utilizámos uma metodologia qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas a quinze reclusas de um Estabelecimento Prisional português, envolvidas em relações amorosas com outras reclusas. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo. Os resultados mostram que apenas uma minoria das entrevistadas percecionou a sua relação como ligada a fatores situacionais ou mecanismos de coping. A maioria delas admite manter a sua relação depois da reclusão e nomeia o amor/paixão e/ou a atração como motivos para o relacionamento. Apesar destas relações poderem espelhar papéis heteronormativos, não se verifica a reprodução desses papéis. Concluimos que os fatores situacionais não são o foco do estabelecimento das relações e que elas reproduzem os papéis de género apenas exteriormente. Apesar das especificidades, as relações caracterizam-se por motivações e dinâmicas independentes do contexto ou da orientação sexual. Esperamos que este estudo permita uma melhor compreensão destas relações e dos seus benefícios e possa vir a conduzir à melhoria da vivência em reclusão.

Palavras-chave: sexualidade, reclusão feminina, relações amorosas, orientação sexual, papéis de género.



1. Contextualização do problema e enquadramento teórico

Embora o estudo da sexualidade nos estabelecimentos prisionais se tenha iniciado na década de 30 do século XX com Fishman (Hensley, 2002), a vivência sexual dos indivíduos em reclusão, nomeadamente das reclusas que assumem práticas homossexuais, corresponde a uma temática ainda pouco abordada pela comunidade científica. Tal deve-se, entre outros fatores, à assunção deste tema como um tabu, do qual emerge desconforto tanto por parte da comunidade interna como externa à prisão.

A abordagem essencialista, a única conceção das relações homossexuais entre reclusos/as identificada na literatura até 1974 (Weitz, 1982

cit in Eigenberg, 1992), parte da premissa de que a homossexualidade é estática, permanente e absoluta, não tendo, então, influências subculturais (Eigenberg, 1992). Neste sentido, esta conceção está assente num esquema dicotómico que contrapõe a homossexualidade e a heterossexualidade, sem que seja admitida a possibilidade de mudança ou a bissexualidade (Severance, 2004) e assumindo como sinónimos o comportamento, o papel e a identidade homossexual (Eigenberg, 1992). Esta abordagem, que tem ocupado um lugar central na literatura, engloba o modelo da privação, desenvolvido por Clemmer (1940) que preconiza que a atividade homossexual entre pessoas reclusas resulta da privação de contactos heterossexuais e do abandono, comumente experienciados durante a reclusão (Gibson & Hensley, 2013). Assim, assume-se que o envolvimento entre reclusos/as ocorre meramente devido à

rutura/impossibilidade com o acesso a uma sexualidade heteronormativa. Sykes (1958 *cit in* Gibson & Hensley, 2013) prosseguiu este modelo teórico, mediante o estudo das diversas privações subjacentes ao confinamento prisional, nomeadamente em termos de liberdade, bens e serviços, relações (hetero)sexuais, autonomia, segurança pessoal e o contacto com a família e amigos. Neste sentido, a atividade homossexual é frequentemente considerada uma estratégia de *coping* e adaptação à cultura prisional, capaz de atenuar estas “dores de reclusão” (Mesquita, Oliveira, Gonçalves, Oliveira & Costa, 2015), restringindo-se ao período de reclusão e falando-se, portanto, de uma homossexualidade situacional (Ward & Kassebaum, 1964), uma vez que esta não segue o padrão usual do indivíduo, mas corresponde, no sentido essencialista, a um ato de desvio em relação à sua sexualidade (Sykes, 1958 *cit in* Hensley, 2000).

Enquanto algumas “dores de reclusão” são experienciadas de igual modo entre reclusos e reclusas, nomeadamente a rotulagem e a segregação por parte da restante comunidade, outras revelam-se distintas entre os sexos, designadamente no que respeita às necessidades sexuais e emocionais (Hensley, Tewksbury & Koscheski, 2002). De acordo com Rodrigues (2009), esta diferenciação das “dores de reclusão” em função do sexo dos/das reclusos/as denota “que as questões de género ainda estão muito presentes na vida em sociedade e que são transpostas para a vida atrás das grades” (p. 485).

Cunha (1991), com base num estudo realizado numa prisão feminina em Lisboa (Tires), constatou que a componente afetiva é eminentemente identificada pelas reclusas como uma das maiores privações a que são submetidas. Deste modo, os comportamentos homossexuais são vistos como um modo de preservar e recriar relações de pertença, já que muitas das reclusas se envolvem com outras mulheres pela primeira vez na prisão. Neste

sentido, estas relações seriam marcadas por características semelhantes às relações de amizade, fornecendo suporte identitário, companheirismo e suporte afetivo, e limitando-se as reclusas, na maior parte dos casos, a andar de mãos dadas e a trocar beijos e carinho (Halleck & Hersko, 1962; Cunha, 1991; Merotte, 2012; Mesquita et al., 2015). Assim, a dimensão sexual – frequentemente remetida para a prática da masturbação (Cunha, 1991, 1994) – não estaria na base da formação destas díades. De modo oposto, os comportamentos homossexuais masculinos são tendencialmente associados à componente sexual, pois visam a satisfação de desejos sexuais, que, dado o confinamento, são necessariamente com indivíduos do mesmo sexo (Hensley et al., 2002).

Ainda que, mediante a análise da literatura que se centra neste fenómeno, se verifique predominantemente a existência de um contraste entre as abordagens à conduta homossexual feminina e masculina na prisão, sendo estas vistas como consequência da privação emocional ou sexual, respetivamente, alguns estudos reconhecem a existência de práticas sexuais nas díades femininas. Neste âmbito, salienta-se o estudo descritivo-exploratório de Mesquita e colaboradores (2015), realizado em dois estabelecimentos prisionais femininos de Paraíba (Brasil), no qual a maioria das entrevistadas referiu que o seu envolvimento, bem como o de outras reclusas, correspondia a um meio de obter prazer sexual. Estes dados são corroborados pelo estudo de Maeve (1999), segundo o qual “women do experience love and sex with other women while in prison” (p.47), sendo que mais de 80% das reclusas seriam sexualmente ativas entre si. Na investigação de Agboola (2015), a satisfação de necessidades sexuais foi predominantemente referida como motivadora do envolvimento entre reclusas. Segundo Maeve (1999), o estabelecimento de relações amorosas em contexto prisional seria motivado pela atração física, decorrente da aparência e/ou da troca de olhares, independentemente de se tratar ou

não da primeira relação homossexual. Ainda, o estabelecimento de relações amorosas em contexto prisional tem sido descrito como motivado pela curiosidade (Forsyth, Evans & Foster, 2002; Agboola, 2015), pelo aborrecimento e, conseqüentemente, pela necessidade de passar o tempo (Otis, 1913 *cit in* Koscheski, Hensley, Wright & Tewksbury, 2002; Greer, 2000 *cit in* Severance, 2004; Forsyth et al., 2002;), pela pressão exercida pelos pares (Greer, 2000 *cit in* Severance, 2004) e pela vitimização prévia em relações heterossexuais (Forsyth et al., 2002).

Admitindo-se que a identidade de género não é meramente determinada pelo sexo, mas sim uma construção social resultante das experiências e trajetórias de cada indivíduo, que podem sofrer transformações ao longo do tempo (Butler, 1990), não se justifica a assunção de uma relação linear entre género, sexo e desejo, em termos de sexualidade (Barcinski, 2012; Torres & Silva, 2014). Não obstante, a sociedade ocidental é marcada pela heteronormatividade, isto é, pela organização binária dos corpos, partindo-se de uma lógica biológica determinista. De acordo com alguns autores (Maeve, 1999; Forsyth et al., 2002; Barcinski, 2012; Torres & Silva, 2014; Agboola, 2015; Mesquita et al., 2015), as relações entre reclusas assemelham-se, em grande medida, às relações heterossexuais da vida extramuros. Neste sentido, numa relação entre reclusas, o binarismo de género, masculino e feminino – presente nas relações heterossexuais –, espelha-se na reclusa *butch*²⁸ e *femme*²⁹, respetivamente, com a evidente superioridade da *butch* e inferioridade da *femme*. Assim, apesar do carácter não normativo das relações amorosas estabelecidas entre reclusas – por se tratar de relações com pessoas do mesmo sexo –, predomina nestas relações a adoção de papéis e padrões tradicionais, equivalentes aos que se assumem nas relações heterossexuais fora da prisão.

No entanto, existem também relacionamentos nos quais esta assimetria não se apresenta de um modo tão vincado (Cunha, 1991, 1994; Maeve, 1999). Estes relacionamentos são mais frequentes em casais nos quais ambas as reclusas performam feminilidade e nos quais existe uma menor propensão para alterar a sua aparência por causa do relacionamento (Maeve, 1999). Também a nível sexual é reproduzida a divisão hierárquica que marca os comportamentos sexuais de homens e mulheres como ativos e passivos, respetivamente (Barcinski, 2012; Torres & Silva, 2014). De acordo com o estudo de Barcinski (2012), realizado mediante a análise do discurso de duas reclusas *butch*, a adoção de um papel ativo nas práticas sexuais entre reclusas poderá ser exclusiva à reclusa *butch*. Tal deve-se ao facto de esta não gostar de ser tocada por outras mulheres, devendo, então, ser ela a tomar a iniciativa durante a relação sexual (Barcinski, 2012). Não obstante, Barcinski (2012) considera que a adoção de posições passivas e ativas é mais frequentemente identificada em práticas homossexuais masculinas, conferindo aos comportamentos femininos um modelo mais simétrico em termos de prática sexuais. Segundo Agboola (2015), estes papéis não são, no entanto, mutuamente exclusivos: uma reclusa pode assumir o papel feminino numa relação e, posteriormente, numa nova relação, assumir o papel masculino. De acordo com Maeve (1999), uma vez que o primeiro contacto homossexual de muitas *femmes* ocorre na prisão, o reconhecimento e a atitude masculinos por parte da *butch* acaba por tornar a transição para as práticas sexuais mais fácil, uma vez que as *femmes* experienciam a relação como se esta ocorresse, de facto, com um indivíduo do sexo masculino, isto é, como normativa/tradicional.

Segundo Maeve (1999), a partir de uma investigação-ação participativa com mulheres

²⁸ Por ser um termo de difícil tradução (equivalente a fanchona, mulher masculina, mulher-macho, camionista ou camionista) optou-se por deixar o termo em inglês.

²⁹ Termo referente à mulher que assume um papel tradicionalmente feminino que, tal como *butch*, foi mantido em inglês.

reclusas nos Estados Unidos da América, das 17 mulheres sexualmente ativas na prisão onde efetuou o seu estudo, 13 tinham estado envolvidas em relações fisicamente abusivas, assumindo frequentemente tanto o papel de vítima como o de agressora. Não obstante, a maioria das mulheres agressoras correspondia às detentoras do *status* masculino, que se envolviam frequentemente em conflitos com as suas parceiras devido à imposição de restrições e/ou interdições (como, por exemplo, voltar a falar com uma determinada reclusa) e ao não cumprimento das tarefas “domésticas” (e.g., limpar a cela, passar a ferro) das quais seriam responsáveis quando partilham a cela³⁰. Por sua vez, as *femmes* teriam uma maior tendência para entrar em conflito e/ou agredir outras mulheres que acreditassem estar a tentar roubar a sua parceira (Barcinski, 2012).

Concluindo, ainda que não exclusivamente, o envolvimento em relações amorosas em contexto prisional feminino tem sido considerado uma estratégia de *coping* para fazer face às “dores da reclusão”, nomeadamente em termos afetivos, falando-se, portanto, de uma homossexualidade situacional. Estas relações são consideradas reprodutoras do modelo heteronormativo, com a adoção de papéis marcadamente distintos pela reclusa *butch* e *femme*, sendo evidente a superioridade da primeira. Uma melhor compreensão das perceções das reclusas envolvidas em relações amorosas, especificamente acerca das motivações, dinâmicas e significados destas díades, poderá permitir uma nova perspetiva da vivência das relações neste contexto, nomeadamente se estas influenciam o modo como o período de confinamento é experienciado por estas mulheres.

Assim, o presente estudo tem como objeto de investigação as relações amorosas entre reclusas. O seu objetivo é o de compreender

quais as perceções das reclusas sobre o estabelecimento de relações de intimidade dentro do estabelecimento prisional. Neste sentido, pretendemos analisar as perceções sobre as motivações e as dinâmicas associadas aos relacionamentos amorosos entre reclusas, bem como as crenças e os significados de reclusas envolvidas em relacionamentos amorosos durante o período de confinamento.

2. Metodologia

Tendo em conta os nossos objetivos, consideramos que a metodologia qualitativa se revela a mais indicada para a nossa investigação, uma vez que nos permite compreender a subjetividade da natureza humana, nomeadamente no que respeita a perceções, crenças e significados (Denzin & Lincoln, 2000). Assim, socorrendo-nos da revisão da literatura efetuada, foi redigido um guião de entrevista semiestruturado, especialmente concebido para esta investigação, com questões que correspondem aos objetivos delineados e que, simultaneamente, possibilitam flexibilidade suficiente para que as mulheres entrevistadas introduzam outros tópicos que considerem pertinentes.

O guião abarca questões orientadoras referentes a quatro grandes temas: a) Orientação sexual, nomeadamente em termos da sua estabilidade ou flutuação ao longo da vida; b) Motivações: com questões relativas aos fatores que impulsionaram os seus relacionamentos; c) Dinâmicas e papéis de género, que inclui questões acerca da natureza do(s) relacionamento(s), da (não) reprodução do modelo heteronormativo, nomeadamente em termos de igualdade/desigualdade de poder, práticas sexuais e violência no relacionamento, e ainda os pontos considerados positivos e negativos que

³⁰ Barcinski (2012), na sua investigação com reclusas *butch*, obteve resultados semelhantes no que respeita ao não cumprimento das tarefas “domésticas”.

decorrem do envolvimento numa relação amorosa em contexto prisional; e d) Aceitação por parte da comunidade prisional, com questões que nos permitem compreender qual a posição da comunidade prisional face aos relacionamentos.

A nossa amostra é composta por quinze reclusas de um estabelecimento prisional português que, depois de obtidas as necessárias autorizações, foram selecionadas mediante a consulta de fontes documentais, nomeadamente de processos individuais, selecionando as que referiam estar ou já ter estado envolvidas numa relação amorosa com outra(s) reclusa(s). Optámos por incluir apenas reclusas de nacionalidade portuguesa, no sentido de obter uma amostra mais homogénea e de mitigar a influência de fatores culturais. Das quinze reclusas, seis consideravam-se e/ou eram percecionadas como *butches* (excecionalmente, uma reclusa não se identificou como *butch*, embora tenha sido percecionada como tal pelas outras mulheres) e nove como *femmes*. Todas as reclusas *butch* referiram o envolvimento em relações homossexuais prévias ao período de reclusão, uma das quais salientou ter sido este envolvimento apenas passageiro. Por sua vez, três reclusas *femme* referiram o envolvimento em relações homossexuais antes do período de reclusão, uma das quais indicou também ter sido este envolvimento apenas passageiro. Já em contexto prisional, duas reclusas *butch* encontravam-se no seu primeiro relacionamento, duas no segundo e duas já não se encontravam em nenhum relacionamento com outra reclusa à data da entrevista (sendo que uma estabeleceu apenas uma relação em contexto prisional e outra pelo menos duas). Relativamente às reclusas *femme*, cinco encontravam-se no seu primeiro relacionamento em contexto prisional, uma no segundo, uma no terceiro e duas já não se encontravam em nenhum relacionamento com outra reclusa à data da entrevista (sendo que ambas estabeleceram apenas uma relação em contexto prisional). Três reclusas *butch* e duas

reclusas *femme* casaram com a sua companheira no período de cumprimento da medida privativa de liberdade, sendo que as cônjuges de três destas reclusas já se encontravam em liberdade no momento da recolha de dados (duas relativamente às *butches* e uma referente à *femme*). Das entrevistadas, seis referiram estar numa relação com um companheiro quando deram entrada no meio prisional (duas *butches* e quatro *femmes*).

Com idades compreendidas entre os 25 e os 56 anos de idade, a média da idade das nossas participantes é de 37 anos. No que diz respeito à caracterização jurídico-penal, oito entrevistadas são primárias (i.e., contactam com o meio prisional pela primeira vez) e sete são reincidentes. Entre os crimes praticados evidenciam-se os crimes de roubo e roubo qualificado (n=6), o tráfico de estupefacientes (n=3) e o homicídio qualificado (n=3). Ainda, a condução sem habilitação legal e o uso de documento de identificação ou de viagem alheio (n=1), a burla informática (n=1) e o sequestro agravado (n=1) são crimes pelos quais as reclusas foram condenadas. No que concerne à duração das condenações, as penas estão compreendidas entre os dez meses e os vinte anos e três meses de prisão, com uma média de oito anos e seis meses. Por fim, a mulher detida há menos tempo havia dado entrada no estabelecimento prisional há dois meses e a que se encontrava há mais tempo já tinha cumprido, à data da entrevista, doze anos e um mês, sendo a média de quatro anos e nove meses.

Depois de obtido o consentimento informado das reclusas selecionadas para a realização de entrevistas, estas foram realizadas e, posteriormente, integralmente transcritas. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo de tipo categorial misto, tal como descrito por Amado, Costa e Crusoé (2014), pois esta permite uma representação rigorosa, objetiva e sistemática dos conteúdos transmitidos pelas participantes. Assim,

começámos com a criação *a priori* de categorias de análise, tendo em consideração o enquadramento teórico, o objeto e os objetivos da nossa investigação. Seguiu-se a leitura flutuante de cada uma das entrevistas: numa primeira leitura, destacámos no texto as informações mais relevantes, em função das categorias pré-definidas; e nas leituras posteriores, destacámos adicionalmente os temas que surgiram espontaneamente no discurso das entrevistadas, que permitiram a criação de novas categorias e subcategorias. Seguidamente, procedemos à distribuição dos conteúdos pelas diversas categorias, com o intuito de organizar, classificar e “interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Robert & Bouillaguet, 1997 *cit in* Amado et al., 2014, p.304), identificando as suas semelhanças e divergências.

3. Resultados e discussão

3.1. Orientação sexual

Antes de mais, convém deixar claro que o conceito de “orientação sexual” teve de ser esclarecido a cinco das quinze entrevistadas. Àquelas mulheres explicamos que orientação sexual correspondia ao envolvimento emocional ou amoroso e/ou à atração (sexual) por pessoas do mesmo (homossexual), do outro (heterossexual) ou de ambos os sexos (bissexual), ou, ainda, de nenhum (assexual). Tendo em consideração que, em alguns casos, surgiram divergências entre a orientação sexual autodefinida pelas entrevistadas e a nossa própria perceção tendo por base a sua definição conceptual, tornou-se imprescindível diferenciar estas situações.

Neste sentido, identificámos duas mulheres heterossexuais, oito bissexuais e cinco homossexuais. Por sua vez, sete entrevistadas autodefiniram-se como heterossexuais, três como bissexuais e, convergindo com a nossa perceção, cinco como homossexuais. De um modo mais específico, apesar de a maioria das reclusas *femme* se autodefinir como

heterossexual (n=6; “Não, eu já não quero mais mulheres. Eu não gosto mesmo de mulheres”, E12), constatamos que apenas duas destas mulheres eram heterossexuais. Em ambos os casos, as entrevistadas referiram que o estabelecimento de uma relação amorosa com outra reclusa correspondia somente a um evento passado. Afirmaram ainda que a sua orientação sexual foi algo estável ao longo da vida e que o seu envolvimento numa relação com uma mulher ocorreu meramente pela entrada na prisão (“Se não tivesse entrado, não... eu nunca faria isto lá fora, nem pensar. Se me dissessem isso eu até me ria”, E10). A bissexualidade, autodefinida por apenas uma reclusa *femme* (“acho que sou bi”, E13), corresponde à orientação sexual predominante das reclusas *femme* (n=5), sendo esta discrepância resultante do facto de as restantes reclusas *femme* referirem que a possibilidade de se envolverem numa relação amorosa com uma pessoa do mesmo sexo é restrita à sua atual companheira. Como tal, consideram sentir-se atraídas somente por homens – e pela sua companheira – não se identificando com a bissexualidade (“não gosto de mulheres. Gosto da X [cônjuge], eu gosto da minha mulher (...) se me perguntar se eu me vejo a ter relações sexuais com um homem, sim imagino-me, é normal para mim. Agora se me vejo a ter relações sexuais com outra mulher que não a minha mulher, é impensável”, E4). Por fim, encontrámos resultados convergentes no que respeita à homossexualidade, autodefinida e identificada por duas reclusas *femme*. Enquanto para uma entrevistada, a orientação sexual se manteve estável ao longo da vida (“Já sou assim desde miúda”, E5), para a outra esta foi alvo de flutuações. Deste modo, esta mulher anteriormente definia-se como bissexual e atualmente como homossexual, contextualizando esta transição com base na entrada na prisão, mas, acima de tudo, no seu crime (“Eu sempre fui dos dois lados (...) Neste momento... é mesmo só mulheres (...) Foi a entrada na prisão, mas acho que foi mais a ver com o passado. O meu crime também. Eu estou aqui por homicídio [do seu ex

companheiro]”, E8). Relativamente às *butches*, a orientação sexual autodefinida e identificada foi consonante na maioria dos casos, nomeadamente no que respeita à homossexualidade, referida por três entrevistadas (“Sempre gostei de mulheres. Com 12 anos eu gostei de uma mulher, com 12 anos me casaram à força”, E7) e à bissexualidade, referida por duas (“Bissexual, desde sempre”, E14), tendo referido que esta permaneceu estável ao longo da vida. Resultados dissonantes surgiram exclusivamente numa entrevistada que se autodefiniu como heterossexual – e não como bissexual –, salientando não gostar de mulheres, em geral, mas exclusivamente da sua mulher (“eu não gosto de mulheres, eu gosto de uma mulher, que é a minha mulher, por quem eu me apaixonei”, E3).

Assim, a maior parte das nossas entrevistadas, consciente ou inconscientemente, desafiou a abordagem essencialista que não reconhece a possibilidade de bissexualidade e de mudança na orientação sexual ao longo da vida. Concluindo, para algumas entrevistadas as relações entre pessoas do mesmo sexo parecem não conferir nem implicar necessariamente uma identidade homossexual ou bissexual, justificando-a pela atração sentida apenas pela sua companheira e por homens.

3.2. Motivações

Os motivos apontados pelas mulheres entrevistadas para o envolvimento em relacionamentos amorosos com outras reclusas foram o amor/a paixão, a atração (física e intelectual) e a carência afetiva, não sendo, na maior parte dos casos, mutuamente exclusivos. Embora a carência afetiva tenha sido identificada por quatro reclusas, apenas duas referiram ter sido esta o único impulsionador da sua relação (“Já me aconteceu aqui dentro, mas depois cheguei-me a aperceber que prontos, não passava de carência”, E12), sendo que ambas a associaram à privação masculina e não apenas

à privação de laços afetivos (“aqui na cadeia não tinha visitas, não tinha nada. Tinha a visita íntima uma vez por mês, sempre sozinha e carente”, E10). Assim, os nossos dados não confirmam o modelo da privação, desenvolvido por Clemmer (1940), segundo o qual o estabelecimento de relações amorosas entre reclusas seria exclusivamente motivado pela carência emocional, consequência da privação de contactos heterossexuais e do abandono, aquando da entrada na prisão. Três das entrevistadas, duas das quais nunca tinham estado envolvidas em relações amorosas com outras mulheres, apontaram como uma das suas motivações a atração física (“primeiro senti uma atração física pela X [companheira]”, E4), suportando a investigação de Maeve (1999) que concluiu que o estabelecimento de relações amorosas entre reclusas era motivado pela atração física, independentemente de ser ou não a sua primeira relação homossexual. A atração física ocorreu, no caso das três mulheres, associada ao amor/à paixão (“Aqui eu entrei e tive uma atração, prontos (...) que acabei por me apaixonar, digamos assim, por uma mulher”, E6). Adicionalmente, três entrevistadas referiram a atração intelectual (“Sinto-me atraída por esta pessoa no sentido até cerebral, não por ser mulher”, E13), sendo esta uma motivação que não encontramos na revisão bibliográfica efetuada. A atração intelectual surgiu, no caso de uma entrevistada, associada à carência afetiva (“Pronto, acho que foi a carência, a inteligência dela”, E14). O amor/a paixão foi o fator predominantemente apontado como o responsável pelo início da relação (n=11), como referido por E8: “apaixonei-me completamente”, convergindo com a investigação de Maeve (1999) segundo a qual o amor estava presente na maioria das relações entre reclusas.

Assim, a grande maioria das entrevistadas percebe o seu relacionamento como sendo sincero, isto é, motivado pelo amor/pela paixão e/ou pela atração física ou intelectual, com apenas duas reclusas que justificam a sua relação (passada) somente pela

impossibilidade de manter relações heterossexuais em contexto prisional.

3.3.Reprodução dos papéis de género binários

Todas as entrevistadas afirmaram que, em termos de aparência física, reproduzem o modelo heteronormativo, isto é, que uma das reclusas possui uma aparência/postura tradicionalmente mais masculina e a outra feminina (“no físico, se vir a minha esposa, a minha esposa é... por exemplo, eu tenho de lidar com o apelido que me chamam que é machomen, que é do meu andar, do meu vestir e então opto por falar da feminina porque a feminina é... usa tacão alto, essas coisas assim (...) E a outra não, como eu”, E3). Deste modo, as entrevistadas corroboraram a literatura, segundo a qual o binarismo de género masculino e feminino – presente nas relações heterossexuais – espelha-se, em grande medida, nos relacionamentos amorosos entre reclusas (Maeve, 1999; Forsyth et al., 2002; Barcinski, 2012; Torres & Silva, 2014; Agboola, 2015; Mesquita et al., 2015).

Já a identificação de papéis e padrões tradicionais – que não somente a aparência –, equivalentes aos que se assumem nas relações heterossexuais, não foi verificada em todos os casos. Assim, apesar de a maioria das entrevistadas ter referido sentir-se efetivamente numa relação heterossexual (“É o meu homem (...) No meu caso é marido e mulher (...) Ela vê-me como uma mulher e eu vejo-a como um homem (...) Sinto-a como um homem e não como uma mulher”, E1), cinco das entrevistadas afirmaram que embora um dos elementos do casal tivesse uma aparência tradicionalmente mais masculina e o outro feminina, os papéis adotados eram indiscriminados. Apesar disto, de acordo com uma destas cinco entrevistadas, a perceção da generalidade da comunidade prisional sobre ela e a sua companheira é a de que se trata de uma relação heterossexual. Assim, afirma: “Perguntam-me quem é o homem do

casamento e eu digo ‘não existe, somos as duas mulheres’, mas se for perguntar a uma menina aí, vai dizer ‘ai, não, o homem é ela’”. Acho que isso fica feio de se pôr essa questão. Somos as duas mulheres, aqui não há homem” (E4). Esta ideia de que estas relações entre duas mulheres são relações heterossexuais parece ser reflexo de crenças da sociedade na qual estão inseridas, segundo a qual as relações afetivas e sexuais são dotadas de normalidade somente quando envolvem “sexos opostos”, tal como defendido por Louro (1999 *cit in* Barcinski, 2012).

Quatro das entrevistadas que afirmaram sentir-se numa relação heterossexual, atribuíram à reclusa *butch* o maior poder na relação (“A minha manda, dá as ordens. Se ela diz ‘não faças isso’, eu não faço”, E1). É de salientar o caso de uma delas – E15 –, a única reclusa *butch* que referiu ser detentora de mais poder no relacionamento com uma reclusa *femme* (“apesar de serem duas mulheres, existe sempre o macho (...) há sempre a mulher que manda... é aquela pessoa que sente mais ciúme: ‘Para quem é que estás com o olho? Por que é que estás a olhar?’, é mais essa (...) Eu sempre lhe disse: ‘Estás com os peitos todos de fora, essa saia é muito curta, não sei quê’”). Deste modo, estas entrevistadas corroboraram a superioridade da reclusa *butch*, intrínseca à reprodução do modelo heteronormativo (Torres & Silva, 2014). No entanto, obtivemos também dados contraditórios aos sugeridos por Torres e Silva (2014) no discurso de quatro *butches* que afirmaram ser o “homem” da relação, mas referiram que no seu relacionamento a sua companheira detinha mais poder (“Eu sou machinho, mas quem manda mais é a minha mulher”, E9). De evidenciar o caso da entrevistada E11, reclusa *butch*, que embora tenha atribuído o maior poder na relação à sua companheira, referiu que tal só ocorria porque ela – *butch* – o permitia (“No meu eu não comandava muito. Eu deixava-a comandar”). Em qualquer uma das situações, o maior poder/controlo na relação foi associado aos ciúmes. Por fim, sete entrevistadas afirmaram

que a sua relação era pautada pela igualdade de poder, independentemente do papel assumindo, como é o caso de E2: “Ela para mim tinha-me muito respeito (...) ela ouvia-me muito e se ela gritasse um bocadinho, eu calava-me e ela via que eu me calava, olhava para mim ‘oh mor, não fiques assim’ e abraçava-me”, que se encontrava num relacionamento com uma reclusa *butch*. Assim, estas entrevistadas corroboram a maior simetria de poder nos relacionamentos referida por Cunha (1991, 1994) e por Maeve (1999), embora segundo esta última autora, estas relações sejam mais frequentes em casais nos quais ambas as reclusas performam feminilidade e, neste caso, todos os relacionamentos reproduzam o modelo heteronormativo em termos de aparência.

Assim, apesar da maioria das entrevistadas referir sentir-se efetivamente numa relação heterossexual, a reprodução da heteronormatividade – com a superioridade das *butches* e inferioridade das *femmes* – não é transversal, verificando-se somente a nível da performatividade de género. Neste sentido, embora a maioria das entrevistadas tenha descrito a sua relação como desigual, o maior nível de poder foi atribuído, em igual número, a *butches* e *femmes*.

3.4. Práticas sexuais

Relativamente à natureza do relacionamento, apenas uma reclusa referiu que a componente afetiva tinha sido a única presente no seu relacionamento, afirmando que “Dar umas chapinhas, dar a mão, um abraço, mas ir para a cama com ela? Não, nem eu conseguia, credo” (E12), não corroborando os estudos de Halleck e Hersko (1962), Cunha (1991), Merotte (2012) e Mesquita e colaboradores (2015), segundo os quais as relações amorosas em contexto prisional limitam-se, na maior parte dos casos, a andar de mãos dadas, a beijos e à troca de carinho. Sendo esta uma das entrevistadas que apontou como única motivação do início do relacionamento a carência afetiva, referiu que numa relação

somente afetiva sentia-se num relacionamento heterossexual, o que não seria possível se esta relação fosse também sexual. Questionada acerca do modo como vivenciava a sua sexualidade em meio prisional, relatou recorrer à masturbação (“Lá fora nunca tinha experimentado (...) tinha homens, não é? (...) Aqui já é diferente. Se não tenho homem... (...) Isto é só enquanto não tenho o que gosto... homem”, E12). Assim, esta entrevistada vai ao encontro dos dados obtidos no estudo de Cunha (1991, 1994), remetendo a satisfação de necessidades sexuais para a autosssexualidade – e não para práticas sexuais com a sua companheira – e justificando-a com base no modelo da privação, sendo restrita ao tempo de reclusão, como consequência da privação de contactos (sexuais) heterossexuais. As restantes entrevistadas referiram que no(s) seu(s) relacionamento(s) – atual/atuais e/ou passado(s) – predomina e/ou predominou tanto a dimensão afetiva como sexual, conjugando o amor com a dimensão física do relacionamento (“Eu com ela faço tudo (...) Se não estivermos à vontade com a pessoa que amamos por que é que estamos com ela? (...) Mas também há carinho, preocupação. Eu sei que ela só quer o meu bem”, E1), convergindo com os dados obtidos nas investigações de Maeve (1999), Barcinski (2012), Agboola (2015) e Mesquita e colaboradores (2015), segundo as quais a dimensão sexual está presente nestes relacionamentos.

No que concerne às práticas sexuais, a maioria das entrevistadas referiu a adoção de papéis e comportamentos indiscriminados (“entre nós as duas tanto pode ser ela como eu porque estamos a falar no sentido do controlo, de fazermos o que quisermos com essa pessoa, entre aspas, tanto pode ser ela como pode ser eu. Isso aí não há distinção”, E13). Neste sentido, tanto a reclusa *femme* como a reclusa *butch* podem adotar um papel ativo e/ou passivo, correspondendo a algo fluido e não estático, o que corrobora a simetria nas práticas sexuais entre casais de reclusas, como referido por Barcinski (2012). No caso de duas

entrevistadas, ainda que tenha sido referido que na sua relação ambas poderiam adotar uma postura ativa ou passiva, a reclusa *butch* foi associada a um maior controlo e poder nas práticas sexuais, tal como referiu E14: “Nós gostamos de ter mais o controlo (...) por exemplo, em relação à X [companheira], ela é mais submissa, eu consigo fazer dela o que eu quero”. É de salientar o caso de uma das entrevistadas – E4 –, que embora tenha afirmado que atualmente tanto ela como a sua mulher adotam confortavelmente papéis indiscriminados, referiu que no início esta flutuação causava-lhe muito desconforto, associando o papel ativo exclusivamente ao homem (“na posição de um homem não conseguia, era muito difícil para mim porque me sentia um homem (...) ‘eu não sou um homem, eu sou uma mulher, eu não posso estar nesta posição’. Isso também já foi uma batalha muito grande”). Por sua vez, nos relacionamentos de três reclusas, as *butches* assumiam necessariamente uma postura ativa e as *femmes* uma postura passiva, indo ao encontro do sugerido por Barcinski (2012) e por Torres e Silva (2014), segundo os quais alguns relacionamentos reproduzem a divisão hierárquica que marca os comportamentos sexuais de homens e mulher como ativos e passivos, respetivamente. Esta exclusividade do papel ativo ocorreu em duas situações distintas: 1) A reclusa *femme* exigia que fosse a sua companheira *butch* a adotar exclusivamente o papel ativo (“Ela para mim é que foi o macho, entende? Eu a ela não lhe fiz nada. Eu não ia fazer. Eu?! Não (...) Eu disse-lhe: ‘tu é que és o macho. Se queres, queres, se não quiseres eu vou-me embora’”, E2); e 2) a reclusa *butch* não queria que a reclusa *femme* assumisse uma postura ativa (“Quem fazia tudo era ela. Eu não lhe podia tocar em lado nenhum. ‘Não, não, em mim não tocas’ (...) Ai se eu lhe tocasse. O quê?! Fosse onde fosse. Quer dizer, fosse onde fosse nos sítios... ela a mim podia fazer o que quisesse, fazia o que bem lhe apetecia”, E10). Barcinski (2012) encontrou resultados semelhantes no que respeita à última situação mencionada, na qual

a reclusa *butch* não queria ser tocada nas suas partes íntimas por considerar que, enquanto “homem” da relação, deveria ser apenas ela a assumir o controlo das práticas sexuais (“Ela não me toca, ela não me tocava, só eu é que lhe tocava ela (...) [Porque] eu é que sou o homem”, E11), sendo que esta relutância em serem tocadas intimamente poderá estar associada a sentimentos de vulnerabilidade, pela sua identidade de género não corresponder ao seu sexo biológico, ou por, apesar de corresponder a uma prática homossexual, estas reclusas sentirem necessidade de a experienciar como normativa/tradicional, atribuindo a postura ativa exclusivamente ao “homem”. É de destacar o caso de E11, reclusa *butch*, que referiu uma flutuação na adoção de papéis ativos/passivos: atualmente assume uma postura ativa de modo exclusivo, mas num relacionamento prévio adotara exclusivamente um papel passivo (“anteriormente, quando eu andei dois anos e tal com uma rapariga, era ela o macho (...) ela não deixava que eu lhe tocasse nos peitos, não deixava que eu lhe tocasse nas partes íntimas”), corroborando a possibilidade de mudança na adoção de papéis tradicionalmente femininos e masculinos defendida por Agboola (2015).

Cinco reclusas *femme* cujo primeiro contacto homossexual ocorreu em contexto prisional referiram que foi o reconhecimento da sua companheira enquanto “homem” que lhes permitiu envolver-se na relação e, posteriormente, nas práticas sexuais, como explicitado por E1: “Se eu visse uma mulher vestida de mulher, não a beijava. A minha, eu vejo-a como um homem. Beijá-la como uma mulher eu não consigo”. Deste modo, estas entrevistadas corroboraram o sugerido por Maeve (1999), segundo a qual para as *femmes* cujo primeiro contacto homossexual ocorre na prisão, a integração de práticas sexuais na relação é facilitada pelo reconhecimento da sua companheira como um homem. É de salientar o caso da entrevistada E4, que embora tenha reconhecido a sua companheira enquanto

homem e este reconhecimento tenha efetivamente sido um facilitador para a atração física, expressou ter experienciado muita dificuldade em transitar para a componente sexual. Assim, referiu refletir, *a priori*, acerca dos constrangimentos com que poderia/iria se deparar por ter relações sexuais com uma mulher, sendo que, nesse momento, iria reconhecê-la enquanto tal (“A parte íntima, não dava, não conseguia (...) porque agarrar, dar beijo, abraçar, trocar carinho... para mim isso era muito normal porque eu via nela um homem e eu sabia que ao ir para a cama com ela não ia ver nela um homem. Eu ia ver uma mulher completa”, E4). Esta reclusa, após muito conflito interno, referiu ter conseguido ter relações sexuais com a sua companheira, apesar de tal lhe ter causado muito desconforto (“eu abri os olhos, quando olhei para ela – o meu defeito foi abrir os olhos – eu vi ali uma mulher e senti-me muito mal”, E4). Com um discurso consonante, a entrevistada E12, que não chegou a transitar para a componente sexual, referiu que: “Então eu até me sentia com um homem, mas era a dar a mão e as coisas que já lhe disse. Eu sabia que na cama ia ser mulher como eu e eu não gosto disso”. De modo contrastante, duas *femmes*, cujo primeiro contacto homossexual ocorreu antes da reclusão, referiram que a aparência e reconhecimento da sua companheira enquanto “homem” não correspondeu a um facilitador, mas sim a um constrangimento, pois embora sejam mulheres que performam feminilidade, sentem-se atraídas por mulheres que também tenham uma aparência tradicionalmente feminina (“ela quer cortar o cabelo curto e eu já não gosto muito porque eu ou é mulher ou é homem (...) vai ser um bocado confuso agora porque ela já se veste como um homem (...) eu se quiser um homem tenho um homem, eu se quiser uma mulher tenho uma mulher. Eu sou mais feminina, em comparação com ela, mas eu não gosto de mulheres masculinas”, E13), desafiando os estereótipos de género binários.

Em suma, à exceção de uma reclusa – cuja sexualidade em meio prisional é vivenciada pela

masturbação – as relações destas mulheres são afetivo-sexuais. Embora numa minoria dos casais se verifique a adoção exclusiva de uma postura ativa pela *butch*, ambos os elementos do casal adotam predominantemente papéis indiscriminados, isto é, ativos e/ou passivos. A flutuação na adoção de uma postura exclusivamente passiva para uma exclusivamente ativa foi também referida por uma entrevistada. Por fim, todas as *femmes* cujo primeiro contacto homossexual ocorreu na prisão referiram que o reconhecimento da sua companheira enquanto “homem” correspondeu a um facilitador para o envolvimento na relação.

3.5. Violência

Quando questionadas acerca da existência de episódios de violência física, psicológica e/ou sexual no seu relacionamento, todas as reclusas referiram nunca ter estado envolvidas em episódios de violência física e/ou sexual, tanto enquanto vítimas como agressoras. No entanto, a existência de violência psicológica surgiu no discurso de algumas das entrevistadas. Segundo Barcinski (2012), as reclusas que assumem um papel tradicionalmente masculino tendem a reproduzir, na sua atual relação homossexual, a violência de que terão sido vítimas nos seus relacionamentos heterossexuais prévios. Embora nenhuma *femme* tenha referido ter sido/ser vítima de violência psicológica por parte da sua companheira, é de evidenciar duas situações onde esta foi explícita: a primeira, referente a E2, que embora tenha afirmado que o seu relacionamento era baseado no respeito e que era livre de violência, referiu que a sua companheira lhe tinha dito: “‘se tu me traíres eu vou ao fim do mundo atrás de ti e mato-te’. Disse que me matava” e a segunda, referente a E5, que referiu: “Não somos violentas uma com a outra, pelo contrário, somos muito meiguinhas uma para a outra”, e posteriormente: “Na rua, é assim (...) Eu não posso sair para lado nenhum, já sei. Ou vou com ela ou então com o meu menino (...)

ou então estou em casa”, tornando nítido o controlo e restrição de atividades a que é submetida pela sua companheira *butch*, como referido por Maeve (1999). Por sua vez, as respostas fornecidas por três *butches* contestam a reprodução da violência perpetuada pela reclusa *butch*, como sugerido na literatura. Assim, afirmaram ter sido/ser vítimas de violência psicológica por parte da sua companheira *femme*, duas num relacionamento passado e uma no relacionamento atual. Neste sentido, foi mencionada a utilização – por parte da reclusa *femme* – de estratégias violentas para a manutenção do relacionamento, nomeadamente o uso de ameaças/intimidação/manipulação, como referido, por exemplo, por E9: “ameaçava-me que se matava e pronto (...) que se mandava dali para baixo, que se cortava (...) E ela dizia que se ela morresse ou se alguma coisa lhe acontecesse, eu era a culpada. E pronto, eu tinha de estar com ela”) e do isolamento (“A pouco e pouco ela conseguiu isolar-me de toda a gente (...) estou sempre sozinha e sentada com ela mas não temos mais ninguém à volta (...) acabo de ter necessidade de estar com ela porque as outras pessoas olham para mim tipo ‘Foste tu que te afastaste’”, E14). É ainda de salientar que uma minoria de reclusas *femme* referiu não ter sido vítima de violência no seu relacionamento, sem ponderar a possibilidade de serem elas as perpetradoras (“Ela a mim nunca me bateu”, E1).

Assim, embora a maioria das entrevistadas não identifique episódios de violência no seu relacionamento, verifica-se a utilização de estratégias de controlo, ameaça, manipulação, intimidação e isolamento, tanto perpetuados pelas *femmes* como pelas *butches*, estando os ciúmes na origem destes conflitos. Estes dados são suportados pela literatura, segundo a qual estas relações são frequentemente marcadas por um sentimento de posse, justificado pelo amor (Maeve, 1999).

3.6. Aspetos positivos e negativos do(s) relacionamento(s)

À exceção de uma entrevistada, todas referiram a amizade e o apoio como um dos aspetos positivos do seu relacionamento amoroso em contexto prisional, corroborando o predomínio do companheirismo e do suporte afetivo nestas relações (“temos carinho, temos atenção (...) temos sempre alguém que nos pode apoiar, com quem podemos conversar, é o nosso braço direito”, E11). Neste âmbito, duas mulheres especificaram que a sua companheira foi um pilar fundamental para enfrentar diversas problemáticas durante o período de reclusão, nomeadamente o consumo abusivo de álcool (“eu tive problemas com o álcool e depois ela ajudou-me que eu me metesse aqui num programa sobre o álcool”, E3) e ideias/tentativas suicidas (“ela salvou-me da morte, eu queria-me esganar. Parece que foi Deus a entrar naquele momento. Eu já estava com os fios aqui e tudo”, E2). É de evidenciar o caso de uma das entrevistadas – E4 –, que explicitou o apoio mútuo que continua a predominar na sua relação, mesmo após o termo da reclusão da sua cónjuge. São ainda apontados como aspetos positivos o amor, por quatro entrevistadas, (“o bom foi ter encontrado o amor e a minha mulher porque se não tivesse a minha mulher... nada de bom aqui”, E9) e a fuga momentânea/evasão, por duas, que referiram que, por vezes, os momentos passados com a sua companheira permitia-lhes escapar, ainda que temporariamente, da realidade na qual se encontravam (“Só aquele tempo que podemos estar juntas... já dá para muita coisa, para esquecer tudo, para estarmos só nós”, E8). Por fim, a autoestima, identificada por apenas uma entrevistada (“Para mim, tudo. Autoestima, ai, tanta coisa, tanta coisa”, E8). Excepcionalmente, a entrevistada E10 foi da opinião de que a sua relação amorosa (passada) com uma reclusa não teve nenhum aspeto positivo, em qualquer fase do relacionamento (“Com mulheres? nenhuns”). Surgiu ainda no discurso de duas entrevistadas

uma comparação espontânea entre as relações em meio prisional e em liberdade, afirmando que embora reconheçam apoio e companheirismo nas suas relações intramuros, não identificavam nenhum ponto positivo comparativamente a uma relação em liberdade. Neste sentido, E15 referiu: “É uma companhia enquanto a gente está cá, não é? Mas não é um amor verdadeiro como lá fora, não é a mesma coisa”, explicitando, na sua opinião, a impossibilidade de estabelecer uma relação amorosa com um teor semelhante ao que é possível na vida em liberdade. Por sua vez, E13 referiu que: “estão as duas pessoas privadas da liberdade, não estão no seu melhor, não há um dia em que estejamos 100% felizes (...) aqui dentro é mais complicado. Portanto, comparando com uma relação lá fora, não vejo mesmo lados positivos”.

A maioria das mulheres entrevistadas apontou com aspeto predominantemente negativo a falta de tempo juntas (“passamos o quê, 5 minutos de manhã, depois mais meia hora, depois vou trabalhar, mais 15 minutos... ao todo durante um dia da semana são para aí... 1h5min que estamos juntas e ao fim de semana são mais 20 minutos por causa da abertura. É nessa altura que podemos estar mais tempo sozinhas, mas também é meia hora”, E13). Seguiu-se a interferência de terceiros, identificada por seis entrevistadas, quer através de provocações constantes, associadas aos ciúmes e a uma tentativa de destabilizar a relação (“Parece que quando veem que duas pessoas estão juntas, que não se metem com ninguém, é quando tentam mais atacar, dizer umas coisas aqui, umas coisas ali (...) lá fora têm outras coisas para pensar, aqui parece que põe toda a sua energia nisso”, E13), quer através da censura do relacionamento, por este ser entre duas mulheres (“Seremos censuradas por andarmos com quem andamos e por gostarmos de quem gostamos”, E11). A falta de privacidade foi também identificada por cinco entrevistadas, nomeadamente pela impossibilidade de partilharem uma cela com a sua companheira

e de a entrada noutras celas que não a sua ser proibida, sendo realizada, por vezes, às escondidas (“Não podemos ir umas para as celas das outras (...) Era desconfortável para mim... ia lá uma guarda e abria a porta para trás ou nem que eu estivesse no colo ou a dar um beijinho, era um bocado desconfortável”, E4). Uma vez que a partilha de cela pelo casal só é permitida após o matrimónio, a entrevistada E13 foi da opinião de que este constrangimento poderá favorecer a realização de casamentos em contexto prisional (“se não formos família temos de casar e às vezes há essa pressão. Sabendo que temos muitos anos à nossa frente, pensamos ‘olha por que não casar?’”). Em contrapartida, a entrevistada E4, que casou durante o cumprimento da medida privativa de liberdade, referiu: “Acho que uma relação de duas mulheres (...) tem que ser muito bem pensada (...) eu não vou casar só aqui, para a cadeia, só para a ter aqui comigo na cela, não, só para ter a minha mulher aqui e ter uma pessoa... não. Para isso eu levo cadeia sozinha”. Por sua vez, duas entrevistadas referiram que uma das dificuldades decorrentes do seu relacionamento dizia respeito à falta de espaço e de privacidade por parte da sua companheira, com o relato de episódios nos quais sentiram que a sua privacidade havia sido violada (“Numa cadeia ter uma relação, para mim, é a pior coisa que você pode fazer porque já está presa e ainda perde mais liberdade (...) A X [companheira] já leu uma carta que eu escrevi (...) sem eu saber (...) Se não há privacidade aqui numa amizade, então num namoro...”, E14). A antevisão de dificuldades associadas a diferentes termos de reclusão surgiu no discurso dos dois membros de um casal de reclusas, que se casaram em contexto prisional. Neste âmbito, ambas apontaram como única dificuldade o facto de não terminarem a medida privativa de liberdade em simultâneo (“A única dificuldade que eu encontro aqui é que não vamos sair as duas ao mesmo tempo”, E6), sendo que, com vista ao adiamento desta situação, a entrevistada E9 referiu ter recusado a possibilidade de sair em

Liberdade Condicional. Excepcionalmente, a entrevistada E2 afirmou que a vergonha, sentida no início da relação, correspondeu ao seu maior constrangimento (“Eu nunca andei com uma mulher e sentia-me com vergonha (...) Andámos assim durante dois meses às escondidas”). Por fim, enquanto a entrevistada E10 considera o seu relacionamento (passado) “Negativo, mesmo. Em todos os aspetos”, duas entrevistadas referiram não identificar nenhuma dificuldade na sua relação (“Não, se não, não dava, não dava. Senão eu dizia ‘não, isto não dá para mim’”, E2).

Para a grande maioria das entrevistadas, estas relações parecem, então, ter um impacto positivo para a sua vivência, tanto durante o período de confinamento como na vida em liberdade, proporcionando-lhes companheirismo, suporte afetivo, amor e a possibilidade de evasão, ainda que temporária, àquela que é a sua realidade enquanto reclusas. Não obstante, face ao contexto no qual estão inseridas, diversos constrangimentos parecem inerentes a estas relações, sendo a falta de tempo juntas, a interferência de terceiros e a falta de privacidade os predominantemente identificados.

4. Conclusões

Os resultados obtidos revelam que apenas uma minoria das entrevistadas percecionou a sua relação como estando associada exclusivamente a fatores situacionais ou a mecanismos de *coping*. Como tal, estas mulheres justificaram o seu envolvimento numa relação amorosa com outra reclusa somente pela entrada na prisão e consequentes privações, nomeadamente de contactos (sexuais) heterossexuais, e excluíram a possibilidade de manterem e/ou iniciarem novas relações homossexuais aquando da reclusão. Assim, a maioria das entrevistadas nomeia o amor/a paixão e/ou a atração como motivações para o seu relacionamento e admite a possibilidade de manter a sua relação após o

cumprimento da pena (“eu quero casar com ela, aqui dentro e lá fora (...) Nós temos o nosso futuro”, E4), embora, nalguns casos, seja preservada uma identidade heterossexual, ou seja, ocorra uma cisão entre a orientação sexual autodefinida e o comportamento correspondente. A preservação desta identidade poderá estar relacionada com diversos aspetos: 1) com o facto de se sentirem efetivamente numa relação heterossexual, como referido por algumas entrevistadas, dado que percecionam a sua companheira como tendo um género diferente do seu; 2) com a influência cultural, isto é, o estigma inerente à identificação com uma sexualidade não normativa, numa sociedade onde a heterossexualidade é dominante; 3) com a sua conceptualização da orientação sexual como algo estático e imutável; e 4) com o facto de a necessidade de integrarem uma determinada categoria/orientação sexual pressupor a orientação sexual na sua forma binária e não como algo contínuo, num espectro. Como refere Rodrigues (2009), “se encarmos a questão da homossexualidade (...) de uma forma menos rígida e estanque, não aprisionamos mais, quem já se encontra aprisionado” (p. 485). Por esse motivo, julgamos que apesar de a categorização e a rotulagem serem importantes para o debate e esclarecimento das diferenças de identidade, estas acabam por ser também limitadoras.

Quanto à reprodução dos papéis de género, apesar de aparentemente estas relações espelharem a heteronormatividade, com a adoção de dois papéis diferentes, *butch* e *femme*, esta reprodução ocorre somente a nível da performatividade de género, não se verificando a sua reprodução, seja no poder da relação, seja nas práticas sexuais. Assim, a maioria das entrevistadas afirmou que o seu relacionamento é afetivo-sexual e que ambos os elementos do casal adotam papéis indiferenciados a nível sexual, sem qualquer exclusividade na adoção de papéis ativos ou passivos pela companheira *butch* ou *femme*.

Relativamente ao poder na relação, aproximadamente metade das entrevistadas considera que o seu relacionamento é pautado pela igualdade. Nas entrevistadas que percecionam a sua relação como desigual, não foi consensual a superioridade da reclusa *butch*, verificando-se a utilização de ameaças e de estratégias de controlo, manipulação, intimidação e isolamento tanto pelas *butches* como pelas *femmes*. Estas relações parecem ainda ter um impacto positivo na vivência destas mulheres, funcionando, por vezes, como um pilar durante o período de confinamento e no pós-reclusão, e permitindo-lhes uma fuga momentânea da realidade na qual estão mergulhadas. Não obstante, estas relações são também marcadas por constrangimentos, sobretudo decorrentes do contexto no qual estão inseridas, nomeadamente a falta de privacidade e a falta de tempo juntas.

Concluimos que os fatores situacionais não são o foco do estabelecimento das relações. Neste âmbito, as nossas conclusões estão em concordância com o referido por Rodrigues (2009), segundo a qual ainda que o envolvimento em comportamentos homossexuais durante a reclusão possa corresponder a um mecanismo de *coping* para lidar com a privação emocional, essa privação não pode ser considerada como a única causa, uma vez que todas as reclusas se encontram privadas dos seus laços afetivos e nem todas se envolvem em relações amorosas com outras reclusas. No que concerne à reprodução do modelo heteronormativo, concluimos que estas relações reproduzem os papéis de género apenas exteriormente. Esta aparente reprodução dos papéis de género binários poderá estar relacionada com a incapacidade de estas mulheres percecionarem e/ou vivenciarem as relações homossexuais para além dos estereótipos de género binário, como defendido por Forsyth e colaboradores (2002), como resultado da sua vivência numa sociedade heteronormativa e homofóbica. Apesar das suas especificidades, estas relações caracterizam-se por motivações e dinâmicas

próprias das relações amorosas, independentemente do contexto, tempo de reclusão cumprido, da orientação sexual, idade, recidiva e duração da pena. Esperamos que os resultados do nosso estudo, ao mostrar uma realidade sem visibilidade e ao dar voz às suas protagonistas, possa permitir uma melhor compreensão dos relacionamentos entre reclusas e dos seus benefícios, não os considerando simplesmente situacionais, transitórios e resultado da impossibilidade de contactos heterossexuais. Esperamos ainda que, conseqüentemente, possa permitir uma melhoria da vivência em reclusão, nomeadamente em termos da sexualidade.

Referências

- Agboola, C. (2015). Consensual same-sex sexual relationships in south african female prisons. *Gender & Behaviour*, 13(2), 6658-6667.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed., pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barcinski, M. (2012). Expressões da homossexualidade feminina no encarceramento: O significado de se "transformar em homem" na prisão. *Psico-USF*, 17(3), 437-446. doi: 10.1590/s1413-82712012000300010
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Clemmer, D. (1940). *The prison community*. Boston: The Christopher Pub. House.
- Cunha, M. I. (1991). A prisão feminina como ilha de lesbos e escola do crime: Discursos, representações, práticas. In C. L. Medeiros (Org.), *Do desvio à instituição total: Subcultura, estigma*,

- trajectos* (pp. 163-184). Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Cunha, M. I. (1994). *Malhas que a reclusão tece: Questões de identidade numa prisão feminina*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.1-28). London: Sage Pub.
- Eigenberg, H. M. (1992). Homosexuality in Male Prisons: Demonstrating the Need for a Social Constructionist Approach. *Criminal Justice Review*, 17(2), 219-234. doi:10.1177/073401689201700204
- Forsyth, C. J., Evans, R. D., & Foster, D. B. (2002). An analysis of inmate explanations for lesbian relationships in prison. *International Journal of Sociology of the Family*, 30(1), 66-77.
- Gibson, L. E., & Hensley, C. (2013). The social construction of sexuality in prison. *The Prison Journal*, 93(3), 355-370. doi:10.1177/0032885513490503
- Halleck, S., & Hersko, M. (1962). Homosexual behavior in a correctional institution for adolescent girls. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32(5), 911-917.
- Hensley, C. (2000). Attitudes toward homosexuality in a male and female prison: An exploratory study. *The Prison Journal*, 80(4), 434-441. doi:10.1177/0032885500080004008
- Hensley, C. (2002). Introduction: Life and sex in prison. In C. Hensley (Ed.), *Prison sex: Practice & policy* (pp.1-11). Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Hensley, C., Tewksbury, R., & Koscheski, M. (2002). The characteristics and motivations behind female prison sex. *Women & Criminal Justice*, 13(2-3), 125-139. doi:10.1300/j012v13n02_07
- Koscheski, M., Hensley, C., Wright, J., & Tewksbury, R. (2002). Consensual sexual behaviour. In C. Hensley (Ed.), *Prison sex: Practice & policy* (pp.111-132). Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Maeve, M. K. (1999). The social construction of love and sexuality in a women's prison. *Advances in Nursing Science*, 21(3), 46-65.
- Merotte, L. (2012). Sexuality in prison: Three investigation methods analysis. *Sexologies*, 21(3), 122-125. doi:10.1016/j.sexol.2012.01.009
- Mesquita, V., Oliveira, E., Gonçalves, R., Oliveira, L., & Costa, G. (2015). Sexuality in female prisons: Meaning and experience for the reeducatings. *Journal of Nursing*, 9(4), 7396-7403. doi: 10.5205/reuol.7275-62744-1-SM.0904201527
- Rodrigues, L. (2009). Homossexualidade na reclusão feminina: Discursos, representações e práticas. In Manuel Carlos Silva *et al.* (Orgs.), *Atas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Sociedades desiguais e paradigmas em confronto*, Vol. 4, pp. 479-486. Univ.Minho: Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Severance, T. A. (2004). The prison lesbian revisited. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 17(3), 39-57. doi:10.1300/j041v17n03_03
- Torres, M. C., & Silva, A. C. (2014). Presídios de mulheres são espaços femininos? O poder da heteronormatividade no sistema prisional carioca. *Revista Latino-americana de Geografia e Genero*, 5(1), 126-141.
- Ward, D., & Kassebaum, G. (1964). Homosexuality: A mode of adaption in

a prison for women. *Social Problems*,
12(2), 159-177.

Laura Canha

Universidade do Porto

E-mail: laura_canha@hotmail.com

Alexandra Oliveira

Universidade do Porto

Email: oliveira@fpce.up.pt

Significados atribuídos por educadores/as para a disputa expressa no Plano Nacional De Educação 2014/2024 na retirada dos marcadores sociais da diferença

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

Gisele Adriana Maciel Pereira

Resumo

Este estudo objetivou investigar os significados atribuídos por educadores/as para a disputa expressa no Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 na retirada dos marcadores sociais da diferença. O PNE 2014/2024, aprovado em 2014, trouxe para o cenário político e educativo a disputa na não aprovação dos termos “ênfase na igualdade racial, regional, igualdade de gênero e orientação sexual”. Tal disputa colocou em questionamento, nos espaços educativos, as atividades que priorizam um trabalho de educação sexual emancipatória, bem como possíveis diálogos sobre gênero e sexualidade, tornando necessário investigar a forma como educadores/as significaram essa aprovação: a) no que concerne aos marcadores sociais das diferenças e b) a forma como compreendem cada um desses marcadores e sua importância em um processo educativo que priorize uma educação sexual numa perspectiva emancipatória. Brah (2006) e Miskolci (2014) indicam gênero, geração, raça/etnia, como marcadores sociais. Marcadores sociais da diferença indicam os lugares de pertencimento dos sujeitos socialmente. O entendimento desses marcadores pode corroborar a importância de se estabelecerem práticas pedagógicas que promovam a igualdade, assim como uma educação sexual consciente e intencional com vistas à emancipação, pois enquanto sujeitos sexuados somos sempre educadores e educadoras sexuais uns/umas dos/as outros/as (Melo e Pocovi, 2002). Na caminhada metodológica deste estudo exploratório, foram aplicados questionários com perguntas semi-estruturadas em cinco Escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino. Constatamos no estudo que a maioria dos/as educadores/as compreende a escola como um espaço que precisa dialogar e enfatizar a promoção da igualdade, na direção da superação das desigualdades.

Palavras-chave: igualdade racial e regional, igualdade de gênero e orientação sexual, marcadores sociais da diferença, “ideologia de gênero”, educação sexual emancipatória.

1. Introdução

A presente investigação “Significados atribuídos por educadores e educadoras para a disputa expressa no Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 na retirada dos marcadores sociais da diferença” originou-se do estudo de doutoramento “Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do PNE 2014/2024: uma crítica em torno do cenário em questão”.

Como deve ser de conhecimento dos educadores/as brasileiros o Plano Nacional da

Educação – PNE 2014/2024, aprovado no ano de 2014, trouxe para o cenário político e educativo a disputa na não aprovação dos termos “ênfase na igualdade racial, regional, igualdade de gênero e orientação sexual”. Tal disputa apresentou retrocessos no campo educativo, colocando em questionamento e sob suspeição, atividades que priorizam um trabalho de educação sexual numa perspectiva emancipatória, bem como possíveis diálogos sobre os estudos de gênero e sexualidade. Esse cenário no campo político evidenciou ser necessário e pertinente investigar a forma como os educadores/as significaram a aprovação do PNE 2014/2024: a) no que concerne aos marcadores sociais das

diferenças e b) a forma como esses/as educadores/as compreendem cada um desses marcadores e sua importância em um processo educativo que priorize uma educação sexual intencional numa perspectiva da emancipação humana.

Marcadores sociais da diferença para Brah (2006) e Miskolci (2014) indicam gênero, geração, raça/etnia (embora possamos citar outros) como classe e deficiência. Está presente na ideia de marcadores sociais da diferença o entendimento de que esses marcadores indicam os lugares de pertencimento dos sujeitos socialmente. Os marcadores sociais da diferença, “inserir as diferenças num jogo complexo de hierarquias que, em alguns momentos, podem contribuir para a construção de enormes desigualdades” (Miskolci, 2014, p.25). E, uma educação sexual pautada em um paradigma em nossa compreensão e na de Nunes (1997) exige uma tomada de consciência dos discursos em torno da sexualidade, dos dogmatismos, dos sentidos e significados dados ao sexo e as práticas sexuais. Enfim, a educação sexual nessa perspectiva precisa ser “crítica de todas as significações e modelos históricos e sociais, que envolvem as proibições, os interditos e as permissões” (p.18) e, por outro lado, deve abordar a dimensão “pessoal, o afetivo, o existencial, que a educação tecnicista tende a sufocar num discurso objetivo e distante. Deve-se buscar o justo meio de transmitir esta contradição de maneira honesta e significativa” (p.18).

A temática da educação sexual e da sexualidade não é histórica e culturalmente uma temática em que a maioria dos/as educadores/as lida com serenidade. Ousamos pensar que a disputa ocorrida na Câmara dos Deputados Federais e no Senado, na aprovação do PNE 2014/2024, em parte, pode ter auxiliado educadores e educadoras a se protegerem da temática. Também problematizamos a ideia de haver por parte de muitos/as educadores/as um

desconhecimento a respeito das consequências da disputa impetrada na aprovação do PNE 2014/2024 para processos educativos que primem pela necessária emancipação no campo da educação. Nossa hipótese inicial para o desenvolvimento do presente estudo foi a de que muitos educadores poderiam estar repetindo enunciados proferidos na aprovação do PNE 2014/2024 sem compreenderem a amplitude e as consequências da retirada dos marcadores sociais da diferença para efetivação de uma educação sexual pautada na emancipação.

Entendemos que realizar esse estudo poderia nos indicar caminhos possíveis junto aos/as educadores/as, caminhos esses que viessem reforçar a importância de se trabalhar com a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual nos espaços educativos. Isso, por compreendermos com Joan Scott (2005) que “igualdade e diferença não são opostos, mas conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão nos espaços educativos. As tensões se resolvem de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais” (p.14).

Por isso nos colocamos a investigar o que pensam os/as educadores/as, como estão significando o PNE 2014/2024 nesta referida disputa, e ainda, como estão atuando em seus espaços educativos com as temáticas que envolvem a educação sexual, na medida em que somos seres humanos sexuados e não podemos negar esta dimensão humana.

2. Metodologia

Consideramos que o método em uma pesquisa é o caminho a ser trilhado pela/na investigação. Este método, como muitos pesquisadores apontam, sustenta-se em uma visão de sujeito e em um entendimento de mundo.

A pesquisa desenvolvida possui caráter qualitativo e se ancorou na compreensão de um sujeito histórico cultural, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico dialético, abordagem que entende o sujeito ativo, como constituído social e historicamente, em suas formas de pensar, sentir e agir. Embora tenha sido direcionada para as significações dos marcadores sociais das diferenças, um conceito presente nos estudos da sociologia da diferença e que se aproxima dos estudos pós-estruturalistas.

Este estudo exploratório foi desenvolvido com professores e professoras de cinco Escolas Básicas Municipais de Florianópolis, nos bairros, Itacorubi, Costeira do Pirajubaé, Córrego Grande, Pantanal e João Paulo onde foram aplicados 50 questionários com perguntas semi-estruturadas, com a finalidade de saber junto a estes/as educadores/as os significados atribuídos para a disputa expressa no Plano Nacional de Educação 2014/2024 na retirada dos marcadores sociais da diferença, como já apontado na introdução.

Para a análise dos questionários, trabalhamos com a análise de conteúdo alicerçada no entendimento de enunciado em Bakhtin, na certeza que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (Bakhtin, 2014, p.67). Direcionamos nossos esforços na realização desta pesquisa, com a clareza de que toda e qualquer enunciação é de natureza social, produto da interação.

3.Resultados principais

Destacamos que dos 50 questionários distribuídos nas escolas elencadas para o estudo, retornaram apenas 22 questionários. Sendo 19 educadoras respondentes e 03 educadores.

No que se refere ao acompanhamento do processo de aprovação do PNE junto ao legislativo, (52%) dos/as educadoras responderam não terem acompanhado, enquanto que (48%) responderam positivamente. A estes últimos foi solicitado que relatassem de que modo o fizeram, ademais de registrar quais das disputas presentes na aprovação do PNE 2014/2024 lhes fizeram atentar para esse plano.

Quanto ao modo de acompanhamento das discussões sobre o PNE 2014/2024, somente (36%) dos/as respondentes mencionaram de qual forma o fizeram, sendo o meio virtual – notícias e sites da internet – os mais mencionados. Quanto à questão que correspondia a quais das disputas presentes na aprovação do PNE os fizeram atentar para o plano, as respostas mais recorrentes foram respectivamente: Gênero e sexualidade (19%); Estabelecimento de Metas (19%); Não responderam (13%); Ensino Médio (13%); Diversidade (6%); Educação Inclusiva e diversidade (6%); Processo de ensino-aprendizagem (6%); Currículo (6%); BNCC (6%); Formação de professores (6%).

Acerca das opiniões omitidas pelas/os educadoras/es no que concerne à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara), que discorria sobre a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p.32), a análise revelou os seguintes resultados: (70%) das/os inqueridas/os se mostraram contrários às mudanças; (25%) não responderam ou disseram que não tinham nada a declarar e (5%) afirmaram que a alteração pouco mudou na implementação da diretriz, tal como no mencionado por um dos entrevistados:

Na minha opinião, a alteração pouco mudou na realidade da implementação da diretriz. A ênfase, é claro, apontava para certos dispositivos,

particularizando-os, no sentido de que se pudesse trabalhar esses dispositivos com mais profundidade, desconstruindo conceitos novos baseados na ciência.

Dentre as opiniões contrárias a acima pontuada, observamos que os aspectos de maior relevância, segundo estas/es profissionais estão ligados ao impacto negativo para educação a retirada dos termos considerados “marcadores sociais da diferença”. Nas palavras das/os respondentes, há o emprego de termos que correspondem, textualmente, a perdas, retrocessos, discriminação e aumento das desigualdades (60%), bem como ações governamentais mediante influências político-partidárias (40%).

Dentre as opções emitidas, considerando a influência político-partidária destacam-se as respostas a seguir:

Acho que o texto ficou muito aberto, dando brechas para muitas interpretações e foi propositalmente modificado para nos fazer compreender que o governo não dá importância a discussão das minorias, como se elas não existissem e como historicamente elas não tivessem sido marginalizadas, tratadas como subalternas .

Essa alteração mostra a forma do Governo retirar esses termos (gênero, orientação sexual, igualdade racial) numa forma de não haver mais discussões acerca desses temas na escola. Cidadania é um termo muito amplo que já não está sendo garantido a partir da constituição quem dirá do PNE.

Acompanhei e considero que em muitos momentos, há o esvaziamento das vontades políticas em considerar as desigualdades e implementar políticas públicas nesse sentido.

Esta alteração aponta o quanto a linguagem faz diferença no discurso. A retirada de palavras que “poderiam causar desconforto” para algumas bancadas, conseguir mudar o entendimento e significado da alteração, pois o que se compreende por discriminação? Acaba sendo muito subjetivo.

Exclui detalhadamente, indicadores das diferenças o que não é positivo quando o assunto são resgates e referências a políticas

públicas relacionadas a um “bem” comum a todos, como é a “Educação”.

Entendo que se estamos promovendo a cidadania, para todos os alunos e combatemos todas as formas de discriminação, estaremos promovendo a igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. **Não foi o apagamento das minorias, mas a exclusão do termo igualdade.** Acho que a meta do governo e dos profissionais da educação deve ser a igualdade de oportunidade para todos e todas, independente da classe social, gênero, etc..

Essa alteração vai ao encontro **da falácia da “ideologia de gênero” sustentada por grupos conservadores dentro do parlamento**, no entanto, no Brasil, as estatísticas sobre violência provam que existe uma interseccionalidade entre gênero, raça, etnia e classe-social. (Grifos nossos).

Ainda que em completa interrelação com as opiniões acima mencionadas, dentre as expressões, emitidas textualmente como negativas a não aprovação dos “marcadores sociais da diferença”, destacam-se:

Acredito que quanto mais detalhada e com mais ênfase a esses assuntos melhor, **considero assim uma perda.**

O novo texto aprovado **é genérico e vazio não contemplando os principais problemas enfrentados pelas minorias no dia-a-dia. Foi um total retrocesso**

A classe da minoria ficou desfavorecida já que fica indiscutível falar de todas as formas de discriminação sem apontar seus legítimos desfavorecidos, onde **muitas opiniões acreditam que a minoria não existe em nosso contexto social.**

O conhecimento sobre o assunto, foi através da mídia, desta forma, minha opinião passa pela visão ética e moral com relação a discriminação. **Quando o assunto é tão importante, penso que deixar mais esclarecido sobre o que é tratado o artigo, tem mais possibilidade de realmente ser contemplado todos os assuntos que o artigo possa atender.**

A alteração deixa claro o preconceito dos envolvidos com a população classificada como minoria.

Considero a problemática social que vivenciamos no Brasil, **é importante destacar sim quais “Igualdades” queremos equiparar**, uma vez que cada grupo tem necessidades diferenciadas. Quando colocamos “todas as formas de discriminação”, infelizmente, nem todos os grupos são considerados nas suas especificidades.

A substituição torna ampla, porém não qualifica as reais necessidades de igualdade, fato lamentável em um país com índices alarmantes de violências diversas como no Brasil.

Acho um retrocesso diante das mudanças mundiais nesse sentido. Em relação a qualquer tipo de desigualdade, quanto mais específico e enfático for o texto, melhor ainda, detalhado, definindo cada expressão, para que não haja interpretações ambíguas.

Parece que ao se falar em “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”, fala-se em desigualdade; portanto, a troca, seria, digamos seis por meia dúzia. No entanto, **quando de uma análise mais minuciosa, penso que o fato de não discriminar, nem sempre garante igualdade.** (Grifos nossos).

Em se tratando da importância de a escola trabalhar com a superação das desigualdades regionais, as/os educadores/as foram solicitadas/os a responder se identificam esse tipo de desigualdade na escola em que trabalham, ao mesmo tempo em que foram solicitados a explicar o que compreendem sobre essas desigualdades.

Os dados revelaram que (83%) das/os inquiridas/os julgaram importante que a escola trabalhe a superação das desigualdades regionais, (13%) não responderam ao questionamento, ao passo que (4%) afirmaram que isto deve estar a cargo das políticas públicas em nível federal e não conta de ações via escola, tal como expressa nas palavras de um dos entrevistados: “Se você se refere à

desigualdade entre as regiões do Brasil, acredito que a superação desse problema, passe por políticas públicas em nível federal, e não por ações via escola”.

Em perspectiva dissonante da acima mencionada, outra/o respondente discorre sobre o papel da escola, inclusive, com relação a ausência do poder público:

Podemos falar de desigualdade regional dentro de uma mesma cidade. Podemos tomar como exemplo escolas localizadas nas periferias, com alta concentração de pessoas com rendimento salarial baixo. Onde a ausência do poder público contribui para o aumento da violência (tráfico de drogas e disputas territoriais). A escola num ambiente de constantes tensões tem que fazer muitas concessões e negociações para continuar funcionando. É preciso políticas públicas que atentem para esse problema, pois para enfrentar as desigualdades regionais nos níveis nacional, estadual e municipal é preciso políticas articuladas que atuem em diferentes áreas desde a redistribuição de recursos as mudanças nas práticas dentro da escola.

Importante mencionar que dentre as/os educadoras/es (42%) afirmaram ter identificado/percebido esse tipo de desigualdade em sua instituição, ao passo que (33%) disseram não ter havido nenhuma ocorrência. Dentre as principais situações relatadas destacam-se aquelas ligadas a aspectos culturais (36%), a todas as formas de desigualdade (27%), seguido pelos aspectos geográficos (23%), e econômicos (14%).

Em meio às respostas que se entrecruzam nos enunciados dos/as respondentes, na medida em que se torna difícil isolar uma categoria, posto que elas avançam o campo de outras, buscamos evidenciar aquelas que tinham maior ênfase. Desse modo, no que tange aos aspectos culturais, há a incidência tanto de fatores relacionados aos costumes, hábitos, manifestações artísticas, modos de ser e estar, ao currículo e à linguística, tal como exposto a seguir:

Sabemos que a escola é um espaço de aprendizagem e acolhedor. A escola precisa conscientizar os alunos a importância que cada região tem, valorizando seus costumes, culturas, pois o aluno precisa entender e conviver com as diferentes culturas existentes em nosso Brasil. Dessa forma, a escola passa a ser um ambiente de inclusão e não exclusão.

A temática é importante e inserida no contexto escolar em diversas atividades educativas. Como exemplo é possível citar: a manifestação folclórica, acesso ao saneamento etc.

Acho importante, mas na escola em que trabalho não identifiquei esse tipo de desigualdade. Crianças de diferentes regiões com especificidades de sua cultura por vezes sofrem esse tipo de desigualdade.

Minha escola fica no Sul do país, muitas pessoas e familiares de nossos alunos ou até mesmo alunas acham que são superiores ao resto do país, principalmente comparado ao Norte e Nordeste do país. Acham-se superiores na organização, na higiene, na limpeza, na vontade de trabalhar, na pontualidade, enfim... É muito importante trabalhar essa questão na escola, pois precisamos com urgência, compreender que ser diferente não é ser melhor ou pior que alguém. Quando eles (alunos) estudam sobre a cultura, o espaço físico e demográfico das regiões, eles conseguem compreender os diferentes estilos de vida e as diferentes culturas do Brasil.

Desigualdades regionais podem ser observadas sob vários ângulos. Uma das formas de se identificar as desigualdades regionais é observar linguisticamente os educandos. A superação, nesse sentido, tem a ver com preconceito linguístico, que infelizmente ainda é muito comum no ambiente escolar.

As desigualdades regionais são mais percebidas pelo sotaque que as crianças têm quando falam e também algumas palavras específicas da sua região. Mesmo com estas diferenças, não percebo desigualdades de tratamento por conta disso. É possível trabalhar o regionalismo, apresentando a cultura de cada um para que os demais conheçam as diferenças de cada lugar.

Considero importante trabalhar as desigualdades regionais porque a escola é um espaço que agrega muitas diferenças e, em

Florianópolis, temos muitas pessoas que vêm de outros lugares e precisam deste acolhimento no ambiente escolar. As desigualdades muitas vezes, aparecem no modo de viver, nos sotaques e na cultura. Portanto, como educadores/as precisamos conhecer essas diferenças e buscar contribuir para que as diversidades não nos tornem desiguais na escola.

A cidade de Florianópolis conta com uma população "flutuante" ou seja, que circula pela região em períodos de temporada e as crianças são matriculadas nas escolas da região. Sendo que muitas vezes as famílias acabam permanecendo por aqui. Com isso não existe a contemplação dos conteúdos, para essa variação da população, que aprende/estuda apenas a cultura local/regional daqui.

Sobre os aspectos relacionados a todas as formas de desigualdade, as respostas apontaram que os/as respondentes não se detiveram a um aspecto em particular, mas, buscaram uma perspectiva mais ampla e inclusiva ao discorrer sobre a problemática, tal como se pode observar na sequência:

Acredito que a escola deve trabalhar na superação de qualquer tipo de desigualdade, sem distinções.

Qualquer reflexão que envolve desigualdades é relevante no contexto da escola. Até porque envolve crianças, adolescentes e adultos. Nelson Mandela, sul africano, disse que ninguém nasce odiando; assim, ainda segundo ele, se é possível aprender a odiar, também é possível aprender a amar. Às vezes, identifico, desigualdades na sala e, quando isso acontece procuro fomentar debate. A imposição não resolve, é preciso refletir sobre essas questões.

[...] é importante mostrar ao aluno outras realidades (de vida, econômicas, culturais) A escola é o local indicado para vislumbrar outras possibilidades aos indivíduos.

[...] considero importante trabalhar as desigualdades regionais no espaço escolar. A escola pública traz uma diversidade no dia a dia da prática pedagógica e é muito comum recebermos crianças de diferentes regiões e mais triste ainda quando ouvimos expressões carregadas de preconceitos, que já estão internalizados na sociedade.

Todas as desigualdades devem ser superadas quando se trata de processos de discriminação e preconceito. A escola tem o papel de entender as desigualdades e trabalhar os conceitos de diversidade e respeito. As desigualdades regionais são as diferenças encontradas em pessoas de diferentes regiões, como cultura, religião, sotaques, forma de viver.

Com certeza a escola deve questionar e combater todas as diferenças e desigualdades, sejam de sexo, cor, raça, ou qualquer desrespeito voltado ao “ser” de cada pessoa.

Em relação aos aspectos geográficos, denota-se discrepância acerca da compreensão do que entendem por “regional”, a exemplo dos relatos acima referenciado, posto que enquanto alguns se referem ao local (Cidade/Bairro/Escola) outros fazem menção à divisão geopolítica: enquanto Municípios, Estados, e Regiões do país. Tal como se observa conteúdos das respostas que se seguem:

Acredito que as escolas devam trabalhar com qualquer tipo de desigualdades. Apesar de pertencer a uma única rede, ainda há muito preconceito com relação a alunos vindos de uma **determinada região da cidade**. O mau comportamento ou a dificuldade na aprendizagem muitas vezes é justificado por conta desta regionalidade. E isso é frequente na fala de alguns professores.

O bairro em que trabalho é bem favorecido socialmente, porém, alguns alunos deslocam de uma **comunidade** próxima onde existe mais pobreza. Essa comunidade chama-se morro do kilombo.

Considero importante, uma vez que algumas regiões são menos favorecidas que outras (**tanto federais, estaduais e municipais**). Ainda não identifiquei se há esse tipo de desigualdade na escola que trabalho.

Em se tratando dos aspectos econômicos as respostas mais recorrentes foram:

Sim, na escola há o encontro de crianças e diversos tipos de condições financeiras e vindos de várias regiões do país, em sua maioria do nordeste. Pode-se observar que boa parte acaba retornando para seus estados de origem por condições familiares, mas dizem

preferir morar aqui, pois há mais comida devido a melhores condições de trabalho dos pais.

[...] Para mim estas desigualdades estão ligadas ao que o aluno tem (ou não) para comer em casa, como é a casa onde mora, etc. Até o tempo que tem para estudar no período que não está na escola.

Acredito que quanto mais detalhada e com mais ênfase a esses assuntos melhor, **considero assim uma perda**.

O novo texto aprovado **é genérico e vazio não contemplando os principais problemas enfrentados pelas minorias no dia-a-dia. Foi um total retrocesso**.

A classe da minoria ficou desfavorecida já que fica indiscutível falar de todas as formas de discriminação sem apontar seus legítimos desfavorecidos, onde **muitas opiniões acreditam que a minoria não existe em nosso contexto social**.

O conhecimento sobre o assunto, foi através da mídia, desta forma, minha opinião passa pela visão ética e moral com relação a discriminação. **Quando o assunto é tão importante, penso que deixar mais esclarecido sobre o que é tratado o artigo, tem mais possibilidade de realmente ser contemplado todos os assuntos que o artigo possa atender**.

A alteração deixa claro o preconceito dos envolvidos com a população classificada como minoria.

Considero a problemática social que vivenciamos no Brasil, **é importante destacar sim quais “Igualdades” queremos equiparar**, uma vez que cada grupo tem necessidades diferenciadas. Quando colocamos “todas as formas de discriminação”, infelizmente, nem todos os grupos são considerados nas suas especificidades.

A substituição torna ampla, porém não qualifica as reais necessidades de igualdade, fato lamentável em um país com índices alarmantes de violências diversas como no Brasil.

Acho um retrocesso diante das mudanças mundiais nesse sentido. Em

relação a qualquer tipo de desigualdade, quanto mais específico e enfático for o texto, melhor ainda, detalhado, definindo cada expressão, para que não haja interpretações ambíguas.

Parece que ao se falar em “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”, fala-se em desigualdade; portanto, a troca, seria, digamos seis por meia dúzia. No entanto, **quando de uma análise mais minuciosa, penso que o fato de não discriminar, nem sempre garante igualdade.** (Grifos nossos).

No que tange a identificação das desigualdades raciais no espaço da escola, (75%) das respostas foram afirmativas quanto à identificação das desigualdades e a importância de um trabalho educativo voltado para a superação dessas desigualdades, (5%) não responderam e (20%) afirmaram não identificar questões de desigualdades raciais em sua unidade escolar. Houve divergência nos enunciados sobre a não identificação das desigualdades raciais:

Não identifico desigualdade racial de forma significativa no ambiente escolar.

É bastante importante a escola trabalhar essas questões, mas não identifico essas desigualdades na escola. Devemos, como profissionais da educação, instruir nossos estudantes, a começar pelo senso crítico, a conhecer a diversidade racial em nosso país e principalmente a que nos cerca. Respeitar as diferenças, construir medidas em conjunto com a comunidade escolar e alunos.

Sem dúvida se deve trabalhar em todas as disciplinas como prevê a legislação do município. Entretanto, em relação a nossa escola, Não percebo esse tipo de desigualdade.

Quando o povo esquece sua história, não aprende com seus erros. Atualmente não percebo desigualdades entre as crianças, no entanto, a pequena quantidade de diferenças étnicas, evidenciam que ainda há desigualdade racial no ingresso das crianças nas escolas.

Dentre os enunciados presentes nas respostas afirmativas ao desenvolvimento de ações para superação das desigualdades raciais destaca-se:

Com certeza, através de uma abordagem mais humana da diversidade e respeito às diferenças.

A escola é o ambiente para isso. Desigualdades raciais é um tema para ser abordado todos os dias, precisamos combater o racismo diariamente, pois muitos alunos e profissionais são alvos de discriminação e preconceito.

Geralmente as crianças negras são as que mais sofrem preconceitos e possuem autoestima baixa. Esse ano, ouvi uma criança, de oito anos, dizer “você tem sorte de não ter a cor da minha pele” e a partir disso, conversamos sobre preconceitos e culturas.

A escola precisa trabalhar para a superação das desigualdades raciais e o conteúdo precisa estar alinhado com todas as disciplinas, o ideal seria de forma interdisciplinar.

Diante do questionamento a respeito da identificação de desigualdades de gênero nos espaços escolares, (5%) não responderam a questão, (60%) não responderam se identificam, (30%) responderam que identificam desigualdades de gênero no espaço educativo, (5%) não identificam desigualdades de gênero. Com relação a considerar importante um trabalho para superação das desigualdades de gênero (80%) das respostas referendaram ser importante esse trabalho, (5%) não respondeu, (5%) respondeu não abordar essa temática, (5%) respondeu achar importante até certo ponto, (5%) respondeu que adolescentes não estão preparados para a igualdade de gênero no espaço da escola. Dentre os enunciados que consideram importante desenvolver trabalhos educativos voltados para superação das desigualdades de gênero destaca-se:

Acho muito importante que a escola trabalhe com a superação das desigualdades de gênero na escola, pois vivemos em uma sociedade machista e ultimamente com discurso e práticas de ódio e intolerância com as minorias principalmente com as mulheres LGBTQI+. É importante reafirmar o papel da escola de ser um espaço democrático e que respeita a diversidade de gênero. Em nossa escola temos um projeto com os anos finais que aborda a questão da violência contra a mulher e

como historicamente essa relação de submissão foi sendo construído e esta sendo desconstruída.

Penso que é importante garantir espaços de discussão sobre machismo, patriarcado, racismo e sexismo na escola através de projetos e ações que promovam a reflexão de nossas crianças/adolescentes. É preciso criar estratégias para levar a discussão para as famílias. Esclarecendo sobre a falácia de “ideologia de gênero.

A escola é um importante meio para aprender (sobre essa e qualquer outra desigualdade.

Muito importante. Desigualdades de gênero estão por todas as partes, a comunidade escolar, deveria trabalhar junto com a comunidade da sociedade em geral, para mostrar que qualquer tipo de desigualdade não parece ser saudável, uma vez que coloca em níveis diferentes cidadãos que deveriam estar em níveis equivalentes considerando os direitos humanos, mais básicos até os mais complexos.

Devem ser trabalhadas no sentido de deter e minimizar as violências e o machismo.

É importante trabalhar as desigualdades de gênero na escola, pois ela existe sim no espaço escolar. Penso que a sensibilização para esse tema precisa ser levantada para todos e todas, por meio de um projeto que aborde as questões de gênero e desmistifique essa temática, ou os “pré-conceitos” construídos nesse sentido.

Questionadas/os com relação à compreensão de orientação sexual, (60%) afirmaram compreender o conceito de orientação sexual voltado para orientação do desejo sexual, (20%) as respostas não apontaram para compreensão do conceito, fugiram ao solicitado na questão (15%) não responderam e (5%) afirmou não ter informações sobre orientação sexual.

4. Conclusões

Com a realização desse estudo foi possível evidenciar que embora a sociedade brasileira enfrente momentos de conservadorismos com relação aos “marcadores sociais da diferença”, muitas educadoras e educadores já compreendem a escola como um importante espaço para um trabalho intencional na

superação das desigualdades regionais, raciais, de gênero e orientação sexual.

Muitos dos enunciados presentes no estudo, apontaram para uma visão crítica dos espaços educativos, assim como indicaram certo comprometimento ético político das/os respondentes com propostas educativas que priorizem o diálogo na busca de conhecimentos científicos e de argumentos que possam corroborar para a superação das desigualdades.

Nossa hipótese inicial de que os enunciados convergiriam para uma fuga da temática, não se confirmaram, na medida em que poucos fugiram as respostas e indicaram não possuir conhecimentos a respeito das temáticas apontadas no estudo como “marcadores sociais da diferença”.

Constatamos que educadores e educadoras mostraram conhecer o cenário político que envolveu a não aprovação no PNE 2014/2024 do (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara), que versava sobre a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014, p.32).

O contato com as respostas ao questionário aplicado reafirmou as colocações de Bakhtin (2014) sobre a palavra apresentar-se “no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (p.67).

Finalizamos as sínteses possíveis nesse estudo ratificando a importância de diálogos intencionais sobre educação sexual pautadas em um paradigma emancipatório no compromisso com o planejamento e a efetivação de ações promovam a igualdade na superação das desigualdades sociais.

5. Implicações

A amostra do presente estudo revelou-se muito pequena, porém consideramos pertinente dar continuidade ao estudo e aplicar o questionário em mais escolas da Rede Municipal de Ensino, em nosso município.

Gisele Adriana Maciel Pereira

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: giselepemi@gmail.com

Referências

- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos pagu* (26), 329-376
- Brasil. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Projeto de Lei, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 Acesso 20 maio 2014.
- Brasil. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 26/09/2015.
- Figueiró, M. N. D. (2010). *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio* (3.ed. ver. e atual). Londrina: Eduel.
- Miskolci, R. (org.). (2014). *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos: EdUFSCar.
- Nunes, C. A. (1997) *Desvendando a Sexualidade*. Campinas: Papirus.

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Santa Catarina, Brasil.

E-mail: patpereinamendes@gmail.com

O que dizem as produções sobre corpo, gênero e sexualidade na educação infantil em teses de instituições de ensino e pesquisa do Brasil

Camila Rocha Cardoso

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Resumo

Na Educação Infantil os dizeres e silenciamentos sobre corpo atravessam as vivências e a formação de meninos e meninas. Assim, é importante refletir e discutir os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade, uma vez que estes tem operado na constituição de subjetividades de indivíduos que permeiam a escola. Para isso, objetivou-se mapear e refletir, produções de teses de doutorado, de instituições de ensino e pesquisa do Brasil, que trataram da temática corpo, gênero e sexualidade na Educação Infantil, e, a partir destas, apontar o que tem sido produzido na discussão dessa temática, evidenciando os objetivos, as instituições e região de abrangência destas, bem como o ano de publicação desses estudos. Foram encontrados 88 trabalhos, destes, 21 distribuídos em diferentes instituições e diante dos objetivos encontrados, conclui-se que as discussões relativas a corpo na Educação Infantil, são amplas, uma vez que se considera as investigações sobre corpo foi possível encontrar estudos que se ligam a experiências corporais diversas, podendo se entrelaçar ou não com as questões de gênero e sexualidade. Todavia, a produção acadêmico-científica, mapeada neste trabalho demonstra que as questões relativas a corpo que se entrelaçam com gênero e sexualidade tem sido contempladas no cenário nacional, o que é de suma importância para a produção de conhecimento diante do contexto político e social que vivemos atualmente em que emergem debates cada vez mais acirrados sobre os conflitos e perspectivas do trabalho dessa temática com crianças na Educação Básica.

Palavras-chave: educação infantil, corpo, gênero e sexualidade.

◆

1. Considerações iniciais

Os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas através da relação professor/a-aluno/a a partir do ensino que recebem. Considerando esse aspecto, Louro (2004) ressalta a importância de se pensar a identidade sexual, destacando que é “um engano, [...], supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade, “deduzimos” identidades de gênero e sexuais seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar” (p.76).

Em vista disso é que se aponta a relevância de investigar quais produções científicas tem sido realizadas na Educação Infantil que contemplem discussões sobre corpo, gênero e sexualidade. Outro elemento que acentua a

importância de pesquisas com esse tema advém de Soares e Almeida (2016), que indicam a pouca incidência de estudos e trabalhos de pesquisa que realizam a intersecção entre a temática de gênero e sexualidade com Ciências Naturais, reflexo da limitada abordagem nos cursos de formação de professores/as, bem como no ensino básico. Soares e Almeida (2016) nos lembram que:

Tais abordagens nas aulas de Ciências e sua reflexão na pesquisa e nos estudos das práticas científicas na área do ensino das Ciências estão para além da importância cognitiva, tocam no aspecto social – na formação de cientistas e produção do conhecimento –, bem como na formação de uma educação científica e tecnológica agregando a perspectiva de gênero. (p.93)

Costa e Ribeiro (2011) apontam que na escola o discurso de gênero está focado na

heterossexualidade, que fixa concepções e condutas do que é ser homem e mulher, utilizando-se dessa rigidez com ênfase no aspecto biológico, sem considerar outras configurações que o gênero possa assumir, naturalizando assim as estruturas hierárquicas.

Tais compreensões refletem nas práticas escolares, uma vez que o modelo binário masculino-feminino é reforçado cotidianamente pelos/as docentes que avigoram os padrões tradicionais de gênero. Como contraponto, a realidade confirma que os/as escolares desafiam as normas pressupostas, as transgridem, demonstrando por suas ações que masculinidades e feminilidades são construções sociais, culturais e não apenas biológicas (Vianna & Finco, 2009), assim “[...] o corpo se tornou *causa e justificativa* das diferenças” (Louro, 2004, p. 77), sugerindo mudanças nas relações e no exercício do poder.

Na tentativa de silenciar corpos e atitudes, que transgridem aos padrões de gênero e sexualidade, as instituições de ensino, assim como a sociedade, de modo geral, instituem diferentes mecanismos, desde a definição de roupas, comportamentos, a conteúdo científicos moldados por um discurso biológico hegemônico, desejando estabelecer um controle da linguagem e do corpo. É perceptível que aqueles que não “obedecem” as fronteiras de gênero e/ou de sexualidade acabam por ser punidos ou “corrigidos”, com estratégias como a busca pela cura, a salvação do pecado, para que possam se adequem à normatização da vida, e “são lhe impostos custos morais, políticos, materiais, sociais, econômicos “[...] Que vão além do seu reconhecimento não cultural” (Louro, 2004, p.88). Enfim, intolerância, violências que estes indivíduos vivem dentro e fora da escola.

Vale pontuar que há grupos na sociedade que defendem a noção de “ideologia de gênero”, e que, como Silva (2016 como citado em ABCP) aponta, se opõem a propostas e projetos que visem superar e enfrentar a heteronormatividade

e a violência às pessoas que não se adequam às normas de gênero e de orientação sexual. Esse tipo de posicionamento é um ataque a democracia e a garantia de direitos, principalmente para mulheres e homossexuais.

Nesta direção é importante lembrar que as práticas pedagógicas, as abordagens que acontecem no trabalho com o corpo, estão embricadas pela cultura, os valores sociais e históricos que permeiam a escola e seus atores, e, por assim ser, o silenciamento do entrelaçamento entre corpo e suas experiências de vida – dentre ao quais se destaca as questões que envolvem gênero e sexualidade – demonstram as relações de poder, os padrões que tentam ser fixados a partir de um ensino que evidencia e valoriza a dimensão biológica, anatômica, fisiológica.

Nesta perspectiva, Foucault (1988) elucida:

Mas isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. O próprio mutismo, aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar, a discrição exigida de certos locutores não constitui propriamente o limite absoluto do discurso, ou seja, a outra face que estaria além de uma fronteira rigorosa mas, sobretudo, os elementos que funcionam ao lado de (com e em relação a) coisas ditas nas estratégias de conjunto. (pp. 29-30)

Pensando nessas questões, o presente trabalho se propôs a apresentar os estudos encontrados nas instituições de ensino brasileiras e que tragam como foco as questões de corpo, gênero e sexualidade de modo a apontar o que tem sido produzido na discussão dessa temática, evidenciando os objetivos, as instituições e região de abrangência destas, bem como o ano de publicação desses estudos, afinal, os dizeres e silenciamentos expressos em pesquisas pelo país muito diz dos posicionamentos políticos, pedagógicos, culturais e sociais deste contexto.

2. Mapeando e discutindo a produção sobre corpo, gênero e sexualidade na educação infantil

A realização deste levantamento conta com um emaranhado de critérios que permitiu encontrar o escopo apresentado e analisado neste texto. Inicialmente, tomou-se como aspecto o foco em estudos que tratassem de algum modo da temática, corpo, gênero, sexualidade. Em seguida, a modalidade de ensino escolhida foi a Educação Infantil.

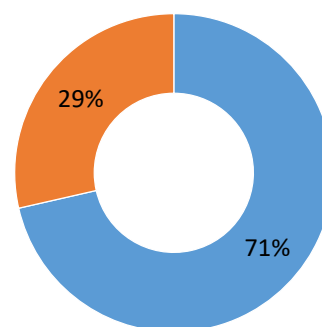
O presente levantamento foi feito com busca *on-line*, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a combinação dos seguintes termos de busca: “Corpo – Educação Infantil”; “Corpo – Gênero – Sexualidade – Educação Infantil” e “Gênero – Sexualidade – Educação Infantil”.

É importante ressaltar, que o recorte para este estudo se restringiu a selecionar as teses de doutorado produzida nas diferentes instituições de ensino brasileiras e que ao serem divulgadas de maneira on-line são adicionadas também na BDTD, uma vez esta integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico³¹.

Assim, foram encontradas 88 (oitenta e oito) teses de doutorado contendo artigos abordando aspectos diversos dentro do universo pesquisado. Com a finalidade de tornar a busca mais específica, foi feita a leitura cuidadosa dos resumos de todos os trabalhos, selecionando-se apenas aqueles relacionados a “corpo, gênero, sexualidade”.

Dessa forma, as teses analisadas somaram um total de 21 (vinte e uma) (Figura 1), distribuídas em 11 (onze) instituições de ensino superior e advindas de programas de pós-

graduação do Brasil, publicadas no período de 2002 a 2018.



■ Corpo – Educação Infantil
■ Gênero – Sexualidade – Educação Infantil

Fonte: Pesquisa realizada na BDTD em 07 de maio de 2019

Figura 1. Representação da quantidade de teses de doutorado encontradas a partir do grupo de palavras-chaves utilizadas na ferramenta de busca da BDTD

Assim, destes 21 trabalhos, 15 foram encontrados a partir da busca pelas palavras-chaves “Corpo – Educação Infantil” e 6 dessas teses, selecionamos com base na combinação de “Gênero – Sexualidade - Educação Infantil” (Quadro 1).

Os termos “Corpo – Gênero – Sexualidade – Educação Infantil” também foram utilizados em conjunto na ferramenta de busca na pesquisa, todavia, os trabalhos que surgiram já tinham constado na primeira seleção e por isso não contabilizaram.

³¹ Estas informações podem ser encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que pode ser acessada pelo link:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Quadro 1. Descrição das teses de doutorado encontradas a partir da busca pelas palavras-chaves que se ligam a temática de interesse dessa pesquisa

LEVANTAMENTO TESES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BDTD		
Palavras-Chaves usadas na busca: Corpo – Educação Infantil		Encontrados 15 trabalhos
TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES(AS)	OBJETIVO(S)
1. Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia	Ingrid Dittrich Wigger	Conhecer as representações e expressões corporais de crianças, construídas pelo processo de interação social.
2. Des enfances dans la crèche: corps et mémoire dans les pratiques et dans les discours de l'éducation enfantine - une étude de cas en Belo Horizonte	Jose Alfredo Oliveira Debortoli	Conhecer processos de institucionalização de uma Educação Infantil que acontece em uma creche comunitária conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte. Foram analisados tempos, espaços e relações pedagógicas que se expressam como uma educação corporal.
3. Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	Nara Rejane Cruz de Oliveira	Investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores.
4. 'Aquele negão me chamou de leitão' : representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil	Bianca Salazar Guizzo	Discutir em que medida as representações de beleza e de feiura compreendidas pelas crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Esteio/RS afetam a forma como as meninas lidam/investem com/nos seus corpos, delineando assim suas feminilidades.
5. As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental	Adriana Maimone Aguillar	Compreender como se dá a produção da subjetividade infantil por meio das relações estabelecidas entre os corpos nas situações de educação formal.
6. Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas	Márcia Buss-Simão	Investigar os significados e usos dados à dimensão corporal. Bem como, identificar como e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos, tendo em conta as definições e determinações de uma ordem institucional adulta, bem como, de uma ordem social emergente das próprias crianças.
7. Corpos encarnados análise das narrativas escritas para crianças acervo do PNBE/2012	Lenise Oliveira Lopes Sampaio	Análise as narrativas e as imagens destas narrativas que apresentam o corpo de crianças. Particular atenção é dada às marcas corporais que estão nas palavras em uma estreita conexão entre sema (linguagem) e soma (corpo). Essas narrativas, trazem em si elementos que podem (ou não) marcar, modelar, alienar ou libertar os corpos infantis para estes exercerem, com plenitude suas capacidades físicas, mentais e intelectuais, conforme determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDB).
8. As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas : reflexões para a pedagogia da infância	Irene Carrillo Romero Beber	Desenvolver argumentos que evidenciem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas.
9. Enredadas na rede : jogos para crianças (re) produzindo relações desiguais de gênero	Liliane Madruga Prestes	Investigar os conteúdos veiculados em sites de jogos que se autodeclararam como voltados ao público infantil, especialmente os voltados para meninas.
10. Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades	Ana Paula Abrahamian de Souza	Análise da coexistência de enunciados, de seu funcionamento mútuo, adstrita à formação discursiva sobre o corpo tendo as danças produzidas e/ou veiculadas pela mídia como espaços voltados para o governo dos corpos infantis, produzindo, assim, diferentes discursos sobre modos de ser e de viver a infância.
11. Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras	Carmen Lúcia Nunes Vieira	Investigar o lugar social das experiências corporais na infância na formação de professoras atuantes na Educação de crianças, mais especificamente na Educação Infantil.
12. "Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói": a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil	Samantha Sabbag	Conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil.
13. Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	Geisa Orlandini Cabiceira Garido	Analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade segundo perspectivas de crianças entre 4 e 5 anos de idade no contexto de uma instituição de Educação Infantil.
14. O corpo e a vida : uma etnografia dos modos sensíveis de criação infantil	Alessandra Rivero Hernandez	Argumentar a noção de apego, ao (re)configurar o choro infantil como manifestação de um comportamento natural de agenciamento do bebê por vínculo afetivo e contato corporal, opera uma configuração totalizante que entrelaça o corpo ao ambiente.

Quadro 1. Descrição das teses de doutorado encontradas a partir da busca pelas palavras-chaves que se ligam a temática de interesse dessa pesquisa (continuação)

LEVANTAMENTO TESES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - BDTD		
Palavras-Chaves usadas na busca: Corpo – Educação Infantil		Encontrados 15 trabalhos
TÍTULO DO TRABALHO	AUTORES(AS)	OBJETIVO(S)
15. As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermeneuta.	Amanaiara Conceição de Santana Miranda	Cartografar as expressões/significados de ser homem e de ser mulher, atribuídos pelas próprias crianças (03 a 05/06 anos de idade), no espaço escolar/CMEI.
Palavras-Chaves usadas na busca: Gênero – Sexualidade – Educação Infantil		
Encontrados 6 trabalhos		
16. Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	Tânia Mara Cruz	Compreender o conflito nas relações de gênero entre crianças das 1as às 4as séries.
17. O bicho vai pegar! : um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis	Jimena Furlani	Volto-me para a educação sexual dirigida às crianças, buscando problematizar processos de produção das diferenças sexuais e de gênero. Para tanto, examino duas coleções de livros paradidáticos de educação sexual endereçados à infância.
18. O Jogo da Compreensão de Gênero na Educação Infantil: Um Diálogo Hermenêutico do Pesquisador com Diversos Horizontes de Sentidos	Sérgio Lizias Costa de Oliveira Rocha	Não tinha resumo.
19. Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade	Vanessa Rita de Jesus Cruz	Fazer uma análise das distintas representações da diversidade de gênero e sexual na literatura infantil e juvenil, de modo a evidenciar como essa diferença é representada na tessitura do texto literário.
20. Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	Valéria Pall Oriani	Levantar quais são as percepções de educadores sobre relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas na educação infantil; compreender as manifestações da sexualidade das crianças neste nível de escolarização, bem como a atuação dos/das profissionais diante dessas manifestações; problematizar as relações de gênero no espaço da educação infantil, considerando as discussões em torno do cuidar e do educar.
21. Concepções de mães, pais e educadoras sobre desenvolvimento infantil e gênero	Dalila Castelliano Vasconcelos	Identificar e analisar as concepções de mães, pais e educadoras de crianças de dois e três anos de idade a respeito do desenvolvimento infantil e das relações de gênero na infância.

O corpo, bem como as reflexões sobre gênero, sexualidade são abordadas em amplas discussões, trazendo olhares diversos lançados sobre essas temáticas e isso é possível perceber nos objetivos de cada pesquisa.

Como é possível observar no Quadro 1 os objetivos abordam sobre crianças, gênero, educação sexual, diversidade e sexualidade, como por exemplo, as produções 9, 13, 15, 18, 20 e 21. A diversidade e educação sexual assumem outra perspectiva nos trabalhos 16, 17 e 19, que pelo viés da análise de livros didáticos e da literatura buscam discutir essas temáticas.

As produções que problematizam o corpo enquanto temática principal, apresentaram não só olhares que se ligam ao entrelaçamento deste com as questões de gênero e sexualidade, mas também a outras discussões que envolvem o movimento, a música, a arte, como é possível perceber pelas teses de número 1, 2, 8, 10, e 14 que demonstram por seus objetivos, abordar corpo dizendo das experiências e vivências que envolvem a interação social, tempos e espaços escolares, das danças, da mídia na educação e expressão corporal das crianças.

Preferimos considerá-las como parte desse universo, pois seus resumos e os objetivos traçados nestes trabalhos demonstram uma

ampla discussão sobre corpo, e por assim ser, acreditamos que abordam debates necessários ainda que nem sempre, estabeleçam relação com as questões de gênero e sexualidade.

Já as pesquisas 3, 4, 5, 6, 7, 11 e 12, objetivaram refletir sobre o corpo pensando nas práticas pedagógicas, feminilidades, subjetividade infantil, representação corporal e docência na Educação Infantil.

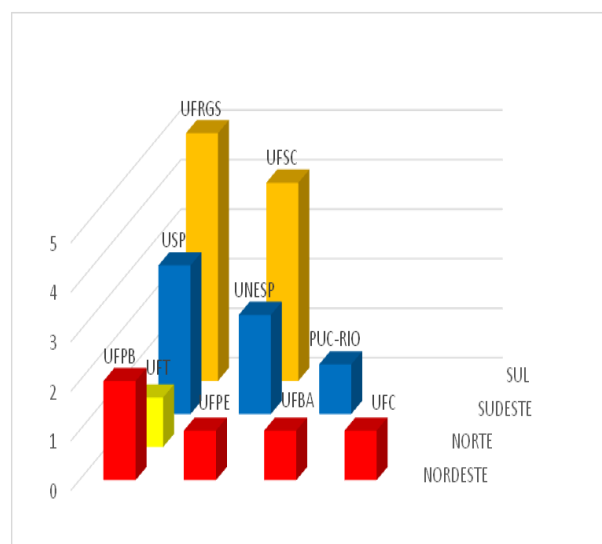
Nota-se que as pesquisas de modo geral, buscam problematizar a sexualidade, o corpo e as questões de gênero na Educação Infantil, o que é de suma importância, pois como Silva (2015, p. 8) aponta, a escolarização é composta de processos, recursos, tecnologias, como o livro didático, que territorializam e codificam corpo e sexualidade, sendo que “(...) cola-se tal padrão de sexualidade e gênero no organismo biológico, ao tempo que este é transmutado em corpo.”

Esses discursos são geralmente caracterizadores dos corpos, de suas identidades e se naturalizam como verdade para os sujeitos, fixando-os em masculino e feminino, ditando valores, comportamentos, disciplinando as pessoas para que não transgridam as fronteiras dos padrões estabelecidos de gênero e sexualidade.

Assim, essa produção acadêmico científica abre possibilidades para se pensar em linhas de fuga, criar práticas de liberdade para transcender as subjetividades, encontrar espaços para exercício dessas.

Dizer sobre o corpo, se propor a refletir sobre gênero e sexualidade no âmbito das escolas, e neste caso, com crianças e na Educação Infantil, faz com que essas temáticas existam no espaço escolar, que seus discursos estejam presentes nos processos, nas vivências e experiência desses alunos e isso é essencial a formação científica que seja plural e que preze pela diversidade.

Destas produções, todas são de instituições de ensino superior espalhadas nas diversas regiões do Brasil, como é possível notar na Figura 2. Destacamos aqui a região Sudeste, onde discussões são realizadas no âmbito do grupo de pesquisa GPECS – Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação, sendo este vinculado a linha de pesquisa de Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Este grupo fomenta debates acerca dessas questões já há algum tempo, e tem pesquisa de doutoramento em andamento voltada para a Educação Infantil, sendo este trabalho, fruto de parte dessas análises.



Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa realizada na BDTD

Figura 2. Quantidade de teses produzidas sobre corpo, gênero e sexualidade em instituições de ensino distribuídas nas diferentes regiões do Brasil

Esses dados sobre a produção científica que acontece nas universidades brasileiras, nos permite realizar outra reflexão, ao que diz respeito a produção de conhecimento no país. Dizemos isso porque, esta é um questão em pauta, sobretudo nos debates políticos. Aproveitamos para demonstrar que as regiões do país, através de suas universidades demonstradas na Figura 2, em quase sua totalidade instituições públicas, são responsáveis pela produção e divulgação desse conhecimento científico tão essencial para o desenvolvimento e progresso do país.

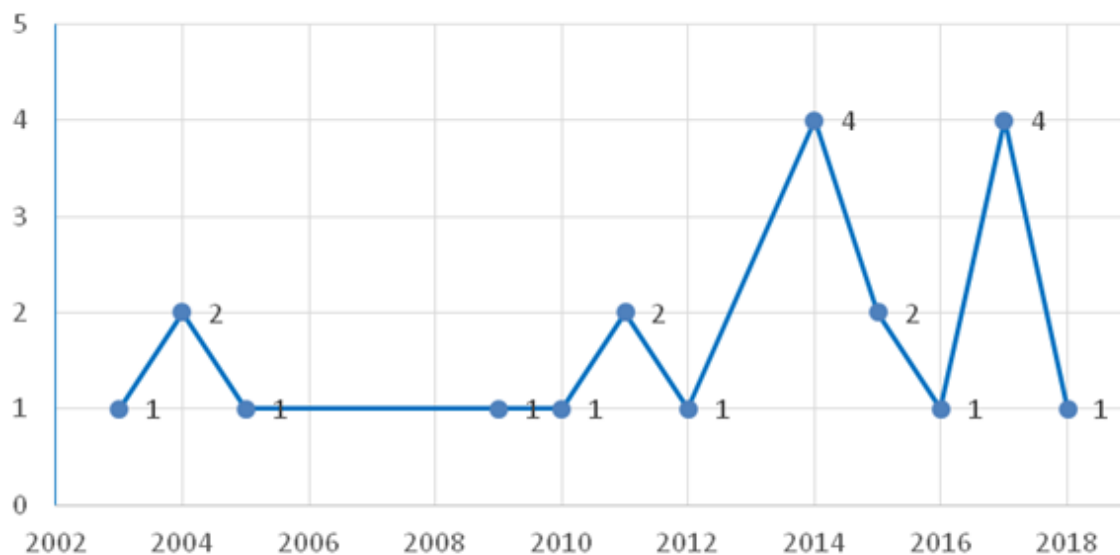
Em específico, essas pesquisas, são fruto do trabalho de Programas de Pós-Graduação, que demonstram comprometimento com a comunidade ao empenhar esforços em investigações que abordam temáticas como corpo, gênero e sexualidade, uma vez que, é a partir dessas produções que a educação no país, poderão contemplar a diversidade cultural e social, trazendo contextos e singularidades diferentes e permitindo que os sujeitos tenham acesso a um conhecimento que vá de contraponto e em combate as noções preconceituosas e conservadoras, que controlam, disciplinam e violentam tantas pessoas.

É relevante que o fomento a ciência e a tecnologia no Brasil levem em consideração esses apontamentos, pois se considerarmos os anos de produção das teses aqui analisadas é possível observar pela Figura 3, que os anos de 2014 e 2017 são os que concentram maior número de publicações.

Há alguns aspectos que justificam essa crescente produção nesses anos, como Cardoso, Silva e Silva (2018) pontuam, a consolidação do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, e citam Vianna (2012) e Felipe (2007) que dizem da influência dos estudos feministas e da ampliação do conceito de gênero a partir dos estudos da área.

Todavia, existem contradições, pois há também o silenciamento destas discussões em diferentes situações na esfera pública, como é caso da exclusão dos termos gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (Santos, 2018), bem como a ausência da problematização sobre sexualidade para a Educação Infantil neste mesmo documento (Monteiro, Castro, Herneck, 2018).

Enfim, é válido trazer a luz dessa discussão, esses elementos para que seja possível perceber e identificar que, a ausência dessas



Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa realizada na BDTD

Figura 3. Quantidade de teses produzidas sobre corpo, gênero e sexualidade em instituições de ensino do Brasil no período de 2002 a 2018

discussões faz com que a sociedade produza e reverbere a associação entre sexo e padrões de gênero como caminho único de constituição de corpo e identidade, estabelecendo fronteiras

que são naturalizadas em nosso cotidiano, inclusive no âmbito escolar.

Esse modelo binário masculino-feminino é internalizado no cotidiano escolar, ditando posturas desde a Educação Infantil e impedindo o reconhecimento de mundo, de si e da sua relação com outro. Contrapor essa matriz significa buscar por igualdade social (Giachini & Leão, 2016), uma vez que da infância a vida adulta, muitos indivíduos que não se enquadram em nenhuma dessas formas sofrem violências, sendo oprimidos e discriminados (Louro, 1997).

3. Considerações finais

Consideramos que esta pesquisa nos permitiu refletir sobre diferentes aspectos que envolvem a produção de conhecimento, tais como a relevância da discussão de corpo, gênero e sexualidade na Educação Infantil, bem como o contexto político e socioeconômico influencia no fomento da ciência e tecnologia no Brasil.

Ratificamos aqui o impacto dessas produções para o contexto escolar e para a vida que pulsa dentro e fora dos espaços educativos e por isso pontuamos eu é relevante que estudos assim, sejam realizados, a médio e longo prazo, de modo a apresentar mapeamentos da produção de conhecimento científico que pode auxiliar nas diferentes esferas da educação, assim como na formulação de políticas públicas, afinal, o Brasil ainda tem muito que alcançar nas discussões e reflexões que envolvam temáticas como corpo, gênero e sexualidade para crianças, entendendo que esta é a maneira que temos que garantir uma formação cidadã que respeite a pluralidade e diversidade.

Referências

Cardoso, C. R., Silva, L. A. S., Silva, E. P. de Q. (2018). O que dizem os estudos nos contextos escolares sobre corpo, gênero e sexualidade em dossiês de periódicos

nacionais *brasileiros (2014-2018)*. In Longarezi, A.M., Júnior, A.F.da S., & Puentes, R.V. (org.), *Anais do XIV Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Costa, A. P., Ribeiro, P. R. M. (2011). Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Estudos Feministas*, 19(2), 336.

Giachini, A. C. B., Leão, A. M. de C. (2016). Relação de gênero na Educação Infantil: apontamentos da literatura científica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), 1049-1422.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autentica.

Monteiro, C.C.; Castro, L. de O.; Herneck, H. R. (2018). O Silenciamento Da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pedagogia em Ação*, 10(1), 194-212.

Santos, A. I. (2017). A nova Base Nacional Comum Curricular: uma análise da exclusão dos termos gênero e orientação sexual à luz de Michel Foucault. *V Colóquio Nacional Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*: Uberlândia: Edufu.

Silva, E. P. de Q. (2015). Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. *Revista Periódicus*, 1(2), 1-15.

Silva, E. P. de Q. (2016). Gênero e Sexualidade: Questões Para A Educação Escolar? *Ensino em Re-Vista*, 23(2), 310-323.

Soares, A. G., Almeida, D. M. de. (2016). Análise de trabalhos apresentados na Anped (2004 a 2013) com a temática de gênero e sexualidade no ensino das ciências. *Revista Reflexão e Ação*, 24(1), 82-96.

Vianna, C. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, 23(2), 127-143.

Vianna, C., Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283.

Camila Rocha Cardoso

Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão / Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: camila.rochacardoso@gmail.com

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: elenitapineiro@hotmail.com

CAMILA ROCHA CARDOSO, & ELENITA PINHEIRO DE QUEIROZ SILVA

O Que Dizem as Produções Sobre Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil em Teses de Instituições de Ensino e Pesquisa do Brasil

Maternidade, gênero e ciência: Entre relações, afetos e sororidade

Fabiani Caseira

Joanalira Magalhães

Paula Regina Ribeiro

Resumo

Em 2013, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) lança “Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação”, com o objetivo de selecionar e apoiar financeiramente projetos que visem estimular a formação das mulheres nas ciências exatas, engenharias e computação, combatendo a evasão que ocorre principalmente nos primeiros anos e despertando o interesse vocacional. Pretende-se analisar narrativas de algumas/alguns coordenadoras/es de projetos que foram contemplados na referida chamada para tanto, estabelecemos algumas conexões com o campo dos estudos feministas e de gênero, na sua vertente pós estruturalista. Para produção dos dados e sistematização realizamos uma entrevista semi estruturada. Para análise dos dados buscamos inspirações na problematização, uma ferramenta teoria-metodológica, apresentada por Foucault, que nos possibilita olhar para as verdades e buscar questioná-las. Ao analisar as narrativas das/os entrevistadas/os notamos que as/os mesmas/os sentiam a necessidade de visibilizar as ações realizadas nos projetos, fomentando as discussões sobre gênero e ciência. Um dos assuntos que aparecem como importantes para a continuidade das ações, mesmo após a vigência do Projeto, por sete das/os oito entrevistadas/os, foi a questão das parcerias realizadas, e importância da sororidade entre as/os pesquisadoras/es. Muitas/os coordenadoras/es perceberam que não foi apenas mais um projeto, mas serviu para lhes despertar o interesse por essa temática e a necessidade de continuidade e visibilidade de suas ações. A proposta de pesquisa tem por finalidade analisar os materiais e as falas das/os coordenadoras/es, nesse sentido, visibilizar as ações, bem como as discussões realizadas no Brasil sobre mulheres na ciências exatas, engenharias e computação.

Palavras-chave: gênero, ciência, sororidade.

◆

1. Gênero e ciência: Contextualizando a pesquisa

Na última década no Brasil, tem se observado a emergência de alguns programas específicos os quais têm como proposta auxiliar financeiramente mulheres cientistas a desenvolverem suas pesquisas, bem como visibilizar as ações desenvolvidas pelas pesquisadoras contempladas por tais programas. Como, por exemplo: “Mulheres nas Ciências exatas”, e “Mulheres na Ciência”, ambos do CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e o Programa “Para mulheres na Ciência”, uma parceria entre a UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization – a L’Oreal e a ABC – Academia Brasileira de Ciências.

Também tem se percebido na contemporaneidade brasileira, nos últimos anos a emergência de programas e editais de chamada pública, que têm por ideal incentivar jovens e meninas a ingressar/ou permanecer nas áreas científicas, principalmente, àquelas áreas ligadas às ciência exatas, engenharias e computação, como, por exemplo, “Meninas na Ciência” do Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, “Eu posso programar” da empresa Microsoft, “Meninas e jovens fazendo ciências exatas, engenharias e computação” do CNPq, “Girls Reforming the future” da empresa Marvel, “Futuras cientistas” do CenTENE – Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste, “Elas

nas Exatas” Parceria entre Fundo ELAS, Instituto Unibanco, Fundação Carlos Chagas e ONU Mulheres, entre outros projetos. Percebemos que tais ações têm, muitas vezes, contribuído para a visibilidade do assunto mulheres na ciência ou gênero e ciência.

No entanto, apesar do aumento do número projetos e visibilidade das questões referentes a gênero e ciência, que têm emergido na contemporaneidade tem se percebido que, no Brasil, à medida que as pesquisadoras ascendem de nível (mestrado, doutorado ou pós-doutorado) ou de carreira como bolsistas produtividade, o percentual de mulheres diminui em relação ao percentual de homens de acordo com o CNPq (2017). Ainda, as áreas ligadas às ciências exatas, engenharias e computação, também conhecidas como STEM - Science, Technology, Engineering e Mathematics, representam um número pequeno, inclusive na graduação, em média entre 25% e 30% das vagas ocupadas desses cursos, e representam o maior número de desistências, conforme o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Frente a isso, tem se percebido a importância de trabalhos que visem a analisar essas relações de gênero e ciência, principalmente, nas áreas de STEM. Nesse sentido, temos como proposta analisar as narrativas de algumas/alguns coordenadoras/es de projetos que foram contemplados na chamada “Meninas e Jovens nas Ciências Exatas Engenharias e Computação”. A escolha por esse programa em detrimento dos demais é devido as seguintes justificativas:

- É um programa pioneiro no Brasil, dentro da temática abordada que surge no ano 2013, para começar a ser executado em 2014;
- Já terminou o período de vigência dos projetos contemplados, tendo a possibilidade de ser analisado do início até o seu término em março de 2015, bem como alguns desdobramentos

que esse edital pode, ou não, ter possibilitado;

- Abrange um grande número de projetos, totalizando 326 propostas de Instituições de nível superior, em diferentes regiões do Brasil;
- A articulação que é realizada por meio desse projeto entre as Instituições de nível superior com as escolas de Ensino Médio fazem parte do Programa Ensino Médio Inovador, para incentivar as meninas a ingressarem e, posteriormente, a seguirem a carreira de cientistas nas áreas especificadas no edital;
- O critério de popularização e difusão dessas propostas no país é cobrado como um dos critérios de avaliação desses projetos para a aprovação ou não. Nesse caso, os projetos contemplados, bem como o assunto referentes à temática gênero nas ciências exatas, engenharias e computação podem se difundir e popularizar possibilitando maior visibilidade dessa temática.

Com isso, nesse trabalho, no primeiro momento apresentaremos o enquadramento teórico que subsidiará essa pesquisa. No segundo momento, pretendemos apresentar a metodologia para a produção dos dados, bem como algumas ferramentas teórico metodológicas de análise. Posteriormente, analisaremos as narrativas das entrevistadas e apresentaremos alguns dos principais resultados. Por fim, teceremos algumas conclusões e possíveis implicações da pesquisa.

2. Enquadramento teórico no qual a pesquisa será desenvolvida

Para esse trabalho estabelecemos algumas conexões com o campo dos estudos feministas e de gênero, na sua vertente pós-estruturalista. Os estudos feministas têm nos possibilitado pensar no caráter androcêntrico da ciência, isto

é, que “a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino” (Lowy, 2009, p. 30). Nesse sentido, “frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criam essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes.” (Lowy, 2009, p. 30).

Conforme Lourdes Bandeira (2008), a produção científica tem sido historicamente reservada aos homens, nesse sentido, a ciência se ampara em alguns pressupostos que são: a neutralidade, racionalidade e objetividade, os quais são atribuídos ao gênero masculino, invisibilizando e justificando a ausência das mulheres na produção desse conhecimento. Por esse viés, de acordo com Lowy (2009), emerge a crítica feminista à ciência, inicialmente com a proposta de visibilizar a história de mulheres cientistas, posteriormente com o objetivo de questionar os pressupostos básicos da ciência moderna – tais como neutralidade e racionalidade científica - objetivando mostrar que a ciência não é neutra em relação aos marcadores sociais de gênero, etnia, religião, classe social, entre outros, embora seja um discurso presente ao longo da história da ciência. Nesse contexto, “o nacional, o temporal, o gênero – entre outros aspectos culturais – integram necessariamente a episteme das teorias científicas e, é assim que em tais teorias se codificam valores que representam a natureza ou o mundo natural” (Wortmann, 2001, p. 15).

Dessa forma, algumas pesquisadoras feministas têm defendido uma ciência localizada e situada, evidenciando uma “construção social de todas as formas de conhecimento” (Haraway, 1995, p. 8), inclusive o conhecimento científico e tem se buscado no conceito de gênero um instrumento de análise nas pesquisas, visando a contribuir para a minimização dos preconceitos com relação às mulheres cientistas e a busca por equidade de gênero na ciência.

Nesse trabalho, estamos entendendo os gêneros e a ciência enquanto construções sociais e históricas, “produto e efeito de relações de poder. Portanto, as construções científicas não são universais, e sim locais, contingentes e provisórias” (Silva & Ribeiro, 2011). Por esse viés, estamos entendendo-os enquanto produções históricas, encharcadas por valores e representações, que se desenvolvem em meio aos contextos políticos, sociais e culturais, sendo mediadas pela/na linguagem. Nesse sentido, entendemos que “não apenas “inventamos” socialmente as coisas que colocamos no mundo, como ainda a elas atribuímos, pela linguagem e de modo contingente, determinados sentidos” (Wortmann, 2001, p. 26).

Olhar para o gênero e ciência através dessa lente teórica tem nos possibilitado pensar o quanto ainda necessitamos levantar questionamentos sobre essa temática. Com isso, temos como proposta no próximo tópico, apresentar a sistematização e produção dos dados, bem como apresentar a ferramenta teórica de problematização, sob os entendimentos de Foucault, a fim de analisarmos os dados.

3. Metodologia: Alguns movimentos realizados para a produção e análise dos dados

Para produção e sistematização dos dados, realizamos três movimentos de pesquisa: primeiro investigamos os 311 projetos selecionados e mapeamos os/as coordenadores/as; segundo, com o nome dos/as coordenadores/as, realizamos o levantamento na Plataforma Lattes e verificamos se no currículo constava o projeto com o financiamento da chamada, com a finalidade de obter o nome do projeto para rastrear quais possuíam página na internet, o que ao total encontramos 14 projetos; por fim, entramos em contato com os/as coordenadores/as, para realizar uma entrevista semiestruturada. A entrevista foi realizada a

partir dos seguintes questionamentos: Como conheceram a chamada?; quais foram as motivações para inscreverem um projeto?; como eles/as têm percebido as relações de gênero e ciência em suas áreas de atuação?; quais potencialidades e desafios no desenvolvimento das ações?; e se houve continuidade do projeto após o financiamento, quais os motivos que os levaram a continuidade ou não das ações?

Das/os catorze coordenadoras/es que entramos em contato, sete aceitaram realizar a entrevista semiestruturada. Dessas pessoas: seis eram mulheres e apenas um homem. Visto a amplitude dos assuntos presentes nas entrevistas, realizamos um recorte, focando nosso olhar para os discursos sobre maternidade na/para produção científica, visto que das sete entrevistadas, 4 relataram em sua narrativa que eram mães. Na narrativa do pesquisador homem não emergiu o assunto paternidade. Ressaltamos que, não foi perguntado especificamente sobre as implicações sobre maternidade e paternidade na ciência, mas algumas dificuldades que tais pesquisadoras/es enfrentaram durante a realização do projeto.

Para fins de análise, dessas narrativas, tomamos como inspiração metodológica a prática da problematização proposta por Foucault. Assumimos, assim, algumas inspirações nessa ferramenta de análise de modo a dar visibilidade e problematizar os discursos presentes nas narrativas das entrevistadas, realizando o que Foucault denominou como “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (Foucault, 2012, p. 15). A problematização nos “desacomoda e instiga a tornar curioso aquilo que naturalizamos ao longo de muito tempo.” (Silva, 2019).

Então, ao nos debruçarmos sobre o material empírico, acreditamos que a problematização nos possibilitou inspirações teórico metodológicas que nos auxiliou a olhar para essas narrativas e analisá-las criticamente.

Dentro das metodologias de análise disponíveis, essa nos pareceu a “melhor” ferramenta de análise. Entendendo que esse “melhor”, não está no sentido de qualificar o método, mas de dizer que o mesmo se enquadra melhor ao objetivo dessa pesquisa, que é: analisar e problematizar as narrativas de algumas/alguns coordenadoras/es de projetos que foram contemplados na chamada “Meninas e Jovens nas Ciências Exatas Engenharias e Computação”.

Por meio do conceito de problematização como ferramenta analítica, buscamos o movimento de nos afastarmos do objeto analisado, no caso a fala das entrevistadas, e olhar a exterioridade desse discurso, buscando a proposta de tencionar e desnaturalizar “verdades cristalizadas” sobre gênero, ciência e maternidade, assumindo que a verdade é uma construção histórica e que aquilo que tomamos por consenso é produzido em meio a relações de poder-saber.

No livro *Ditos e Escritos V*, no capítulo “Polêmica, Política e Problematizações”, Foucault apresenta o conceito e também algumas definições. Temos percebido constantemente essa ferramenta analítica em suas obras, em especial aquelas escritas a partir da década de 1980, conforme destacamos no excerto a seguir:

A noção que unifica os estudos que realizei desde a História da loucura é a da problematização, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico. Em História da loucura, tratava-se de saber como e por que a loucura, em dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e Punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das práticas penais e das instituições penitenciárias no final

do século XVIII e início do XIX. (Foucault, 2010, p. 242).

Olhar sobre essa perspectiva é pensar como a inclusão das mulheres na ciência, em alguns casos através de projetos de incentivo, se tornou preocupação na atualidade, bem como as discussões que envolvem a equidade de gênero, provocando o pensamento a olhar para a exterioridade desse discurso colocando em evidência os fatores, sociais, econômicos, culturais e/ou políticos que levaram/incitaram a isso, não buscando uma resposta, mas pensando o que tornou essa discussão sobre gênero e ciência possível e visível nos dias atuais. Dessa forma, trata-se de um movimento de análise pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para a falta de mulheres na ciência, principalmente em algumas áreas, como ciências exatas, engenharias e computação. E ainda, olhar que essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização.

Transitar através dessas narrativas das/do pesquisadoras/pesquisador, nos possibilitou conhecer alguns recortes das histórias que as/o constituem e, portanto, foi enriquecedor, envolvente e ao mesmo tempo desafiador. Nos possibilitou pensar nessa história que vem se constituindo ao longo dos anos sobre as mulheres cientistas. Nesse sentido, ao olhar para os dados produzidos, buscamos tecer algumas análises, que perpassam a narrativa dessas mulheres cientistas, sobre maternidade. Não há um fio que amarre definitivamente tais conceitos ou entendimentos, no entanto há um fio que costura, que trama os pontos os quais estão encharcados das discussões sobre gênero e feminismo. Com isso, no próximo tópico buscaremos tecer algumas possíveis análises.

4. Alguns resultados principais

Ao analisar as narrativas das/o entrevistadas/o notamos que as/o mesmas/o sentiam a

necessidade de visibilizar as ações realizadas nos projetos, fomentando as discussões sobre gênero e ciência. Um dos assuntos que aparece na fala da maioria das pessoas entrevistadas foi a questão da maternidade. Percebemos, ainda, nas falas as parcerias realizadas como uma estratégia para superar os desafios enfrentados, bem como a continuidade das ações desenvolvidas nos projetos, mesmo após a vigência do edital da chamada “Meninas e Jovens nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

No total das sete pessoas entrevistadas, quatro na sua narrativa comentaram que eram mães, e trouxeram alguns desafios que enfrentaram sendo mãe e cientista, conforme podemos observar na narrativa 1.

Pesquisadora 1: Eu sou uma das coordenadoras, eu comecei junto com o Cristiano logo no início e ano passado por conta da gestação, eu me ausentei da coordenação, quem assumiu foi a karen, professora da UFMT e agora a Karen está na reta final do doutorado então eu reassumi a coordenação das meninas digitais junto com o professor Cristiano.

Notamos ainda que em nenhuma narrativa apareceu a questão da paternidade e ciência. Sendo assim, questionamos por que quando se fala nas dificuldades enfrentadas para seguir em projetos de pesquisa e extensão não se fala em paternidade, apenas em maternidade. Ainda percebemos o quanto a carreira de cientista é constituída pelo viés sexista e masculinista os quais envolvem “compromissos de tempo integral para o trabalho, produtividade em pesquisa, relações academicamente competitivas e a valorização de características masculinas que, em certa medida, dificultam, restringem e direcionam.” (Silva, 2012, p. 100). De acordo com Tabak (2002, p. 49) “é muito mais difícil para a mulher seguir uma carreira científica numa sociedade ainda de caráter patriarcal e em que as instituições sociais capazes de facilitar o trabalho da mulher ainda são uma aspiração a conquistar.” No Brasil emerge o grupo Parent in Science a fim de levantar a discussão sobre

a maternidade (e paternidade!), dentro do universo da ciência, na busca por políticas públicas e estratégias de superação dos desafios para as mulheres e homens que têm filhas/os (Parent in Science, 2019).

De acordo com dados do Parent in Science (2019), com base na resposta de 1182 questionários, respondidos online, até o ano de 2017, por pesquisadoras/es brasileiras/os, um dos motivos para a queda das mulheres na ciência é falta de políticas públicas de apoio a maternidade. Percebemos isso em uma das falas das entrevistadas que também percebe esse fenômeno. Conforme podemos perceber na narrativa a seguir.

Pesquisadora 2: Disponibilizamos um formulário, para perguntar para as pessoas, para as meninas e ver o que acontece, o que faz com que elas entrem na área e depois abandonem a área. Então [...] acham que tem uma incompatibilidade entre as demandas da área e a família, você está entendendo? Sim. Elas acham que é uma área que demanda muito tempo, porque a gente sempre tem muitos projetos, muitas entregas, tem filho, tem filho pequeno, também é uma dificuldade, fiquei me vendo nesse papel a bastante tempo e hoje ex alunas minhas, que viraram amigas minhas, que estão formando as famílias e estão com esse problema [...], então isso me incomoda bastante ainda. Isso não é uma coisa que esse projeto vai resolver.

Muitas vezes ao fazer a escolha pela carreira científica, a mulher se depara com o desafio de ser mãe e as exigências da vida acadêmica. Assim, algumas optam pela família e acabam desistindo da carreira acadêmica; outras desistem da maternidade, tendo em vista a dificuldade de administrar ambas, e um reduzido número decide conciliar as atividades acadêmicas com as da vida familiar (Velho, 2006). Quando se decide por conciliar ambas, as pesquisadoras têm que se desdobrar em múltiplas identidades (Velho, 2006), e “também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria). (Velho, 2006, p. XV).

Apesar de alguns avanços que as mulheres têm obtido ao longo dos séculos, na/para a inserção da produção científica, quando olhamos o número de bolsas e incentivos, principalmente quando separadas por áreas do conhecimento, percebemos que ainda há um grande caminho a ser percorrido. Com a inserção das mulheres no Ensino Superior, bem como em programas de Pós-Graduação, enquanto alunas e docentes, mesmo que de maneira dicotomizada tem evidenciado ainda mais a questão das dificuldades enfrentadas em conciliar a maternidade e a ciência.

No que tange as políticas públicas de apoio e incentivo à maternidade, percebemos também alguns avanços, nas últimas décadas. No ensino superior, conforme o Art. 207 da Lei 8.112 de 1990, “será concedida licença à servidora gestante por 120 (cento e vinte) dias consecutivos, sem prejuízo da remuneração”, período comumente conhecido como licença maternidade/gestante. No entanto, ao final da licença maternidade, elas devem retomar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão bem como à produtividade.

Algumas Universidades, como a Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, consideram a licença maternidade em seus editais internos, promovendo ações que contribuem para auxiliar as mães, que tiveram filhas/os nos últimos 5 anos, a retomarem suas atividades concorrendo a editais de financiamento. Em termos de ações para auxiliar também futuras mães, a CAPES e o CNPQ também têm auxiliado concedendo licença maternidade para as mulheres que têm filhas/os durante a pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Sabemos que essas políticas públicas são avanços importantes e necessários para as mulheres que escolheram ser mães e cientistas. No entanto, trazemos o conceito de governamentalidade democrática, para pensarmos a produtividade dessas políticas de

apoio à maternidade, nesse caso, “trata-se de instituir um regime democrático de governo, no qual ser governado é participar dos atos” (Gallo, 2017, p. 87) e a “inclusão tem sido a lógica que preside a produção biolítica brasileira” (Gallo, 2017, p. 87). A criação dessas biopolíticas também são estratégias de governar a vida dessas mulheres. O risco delas ficarem fora desse jogo da produtividade, ou seja, de se perderem “boas” pesquisadoras nesse período de licença maternidade faz com que se criem essas políticas de apoio à maternidade na ciência, e dessa forma se mantém/cria um cenário que possibilita a competitividade e produtividade acadêmica entre as mulheres, cenário instituído através da lógica neoliberal.

Algumas pesquisadoras buscam algumas estratégias, como as parcerias, a fim de enfrentarem esse período de licença maternidade, sem perder o financiamento que também é necessário para a continuidade da pesquisa, ou o desenvolvimento dos projetos, conforme destacado na narrativa 3.

Entrevistada 3: foi bem legal por que na licença, fiquei escrevendo esse projeto do MEC eu e a Caca com outro colega escrevendo o projeto para o observatório, conseguimos financiamentos para os dois e isso fundamental. [...] As atividades que a gente começou a desenhar específica para as meninas, e isso acabou dando muito impacto, acho que porque a gente começou a trabalhar no programa essa forma integrado dos programas extensão aqui do Instituto de física. Então isso deu outra estrutura [...] daí agora como a gente funciona, eu e a Caca, a gente tem uma coordenação conjunta.

Dentro dos discursos das problematizações do campo de estudos feministas, temos percebido essas discussões das parcerias no trabalho, denominadas como sororidade, a qual é entendida como “uma aliança firmada entre mulheres, baseada na empatia, irmandade e companheirismo. A palavra sororidade não existe na língua portuguesa, oficialmente. No dicionário, a que mais se aproxima seria a palavra fraternidade” (Bernardes, 2016). Ela emerge no sentido de provocar tensionamentos

nessa sociedade patriarcal, que promove a rivalidade feminina, e que se intensifica com o produtivismo acadêmico, seja de maneira mais evidente ou sutil e, muitas vezes, pronunciado pelas próprias mulheres. (Souza, 2016).

Nesse sentido, não é por acaso que “um dos aspectos da sororidade é a crítica à misoginia, em um esforço pessoal e coletivo de demonstrar às próprias mulheres que alguns ou vários de seus comportamentos [...] somente reforçam esse cenário” (Bernardes, 2016). Por esse viés, a sororidade se fortalece através de uma rede de apoio entre mulheres que compartilham experiências e apoiam umas às outras a superar alguns desafios enfrentados, formando alianças políticas, pessoais, profissionais e sociais, enfim empoderando-se (Bernardes, 2016).

Com isso, ao fim desse capítulo de análise, nos encaminhamos para algumas conclusões que podemos chegar ao fim desse artigo. Sabemos e esperamos que não sejam conclusões definitivas ou inquestionáveis, mas sim produções questionáveis e transitórias, que foram produzidas no contexto brasileiro atual, a partir dos olhares de três pesquisadoras estudosas da área de gênero e ciência.

5. Algumas conclusões possíveis

Transitar por esses recortes nos possibilitou olhar para a narrativas das/do coordenadoras/coordenador e perceber que não foi apenas mais um projeto, mas que serviu para lhes despertar o interesse por essa temática, para o desenvolvimento de suas ações enquanto docente na Universidade, não só nos projetos de extensão, assim como para levar essas discussões a seus colegas de departamento, alunos na graduação e, até mesmo, perceberem a necessidade de desenvolverem pesquisas nessas áreas.

A partir das narrativas percebemos que a questão de ter filhos/filhas perpassava a maioria das narrativas, totalizando quatro,

das/dos sete entrevistadas/os. Dessas/es quatro, todas eram mulheres. Notamos ainda, por meio das narrativas, que apesar de terem sofrido alguns avanços, em termos de políticas de apoio a maternidade, ainda há muito trabalho a se fazer nesse aspecto. Como meio de driblar os desafios enfrentados e falta de políticas públicas, muitas mulheres têm buscado trabalhar em equipes, estabelecendo parcerias, para conseguir sucesso e poder dar continuidade das ações desenvolvidas nos projetos.

Referências

- Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista a ciência. *Estudos Feministas*, 16(1), 207-228. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>>.
- Benardes, C. et al. (2016). O que é Sororidade e por que precisamos falar sobre? *Carta Capital*. Recuperado de <<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/06/02/o-que-e-sororidade-e-por-que-precisamos-falar-sobre/>>
- CNPq. Estatísticas. (2017). *Estatísticas*. Recuperado de <<http://cnpq.br/estatisticas1>>.
- Foucault, M. (2012). *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2010). *Ditos e escritos IV: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gallo, S. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, 33, 77-94. Recuperado de <www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>
- Haraway, D. (1995) Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5), 7-41.
- INEP. (2017) *Censo da Educação Superior*. Recuperado de <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>.
- Lowy, I. (2009). Gênero e ciência. In F. Laborie, & H. Hirata, *Dicionário crítico do feminismo*. UNESP: São Paulo.
- Parent in Science* (2019). Recuperado de <<https://www.parentinscience.com/>>
- Silva, G & Henning, P. C. (2019). *Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.
- Silva, F & Ribeiro, P. (2011). A participação das mulheres na ciência: Problematizações sobre as diferenças de gênero. *Revista Labrys Estudos Feministas*, 10 (jul./dez), 1-25.
- Souza, B. (2016). *Vamos juntas? O guia da sororidade para todas* (1ª Ed.). Rio de Janeiro: Galera Record.
- Tabak, F. (2002). *O laboratório de pandora: estudo sobre a ciência no feminino*. Garamond: Rio de Janeiro.
- Velho, L. (2006) Prefácio. In L. W., Santos, E. Y. Ichikawa, & D. F. Cargano, (Orgs.), *Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento* (pp. XIII-XVIII). Londrina: IAPAR.
- Wortmann, M. L., & Veiga-Neto, A. (2001). *Estudos Culturais da Ciência e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. Professor

Fabiani Caseira

Universidade Federal do Rio Grande, Brazil
E-mail: caseiraff@gmail.com

Joanalira Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande, Brazil
E-mail: joanaliramagalhaes@gmail.com

Paula Regina Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande, Brazil
E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

Representações da sexualidade feminina na historiografia brasileira: Uma análise da obra ‘Casa Grande E Senzala’ de Gilberto Freyre

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Resumo

A construção do corpo da mulher brasileira e seu lugar na identidade nacional, analisada na obra de Gilberto Freyre (1989) Casa-Grande & Senzala constitui-se o objeto deste estudo, cujo objetivo foi compreender as representações racistas, sexistas, bem como da sexualidade e do corpo feminino na historiografia brasileira, apontando que desde o início da nossa história o colonizador foi o responsável por definir as qualidades anatômicas e estético-corporais das mulheres, segundo seus critérios e preferenciais sexuais. A partir da análise da obra, realiza reflexões sobre o ditado popular: “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”. Destaca que a mulata, marca genuína da mulher brasileira, voluptuosa e sensual apareceu nos escritos de Freyre como a preferida para acalmar os desejos e os prazeres do corpo do colonizador, “macho e branco”.

Palavras-chave: casa grande & senzala, mulher, sexismo, racismo.

◆

1. Considerações iniciais

No Brasil, poucos autores/as brasileiros/as conseguiram tanto destaque nacional e internacional como Gilberto Freyre (1900-1987). Sociólogo e escritor de vasta e densa obra, Freyre foi um dos mais destacados intérpretes da cultura brasileira entre os estudiosos do seu tempo, sendo considerado um dos mais importantes sociólogos do Século XX. Sua obra “Casa-grande & Senzala” (Freyre, 1989), considerada a mais importante, publicada num momento histórico em que o pensamento eugenista³² vigorava na sociedade, pôde ser considerada como uma forma de contrapor ao pensamento racista da época. Conforme analisa Côrrea (2010), isto porque o autor defendia abertamente a mestiçagem,

considerando-a uma riqueza cultural. O racismo, ainda visível no Brasil, emergiu da índole da servidão, herança dos europeus.

Embora a obra tenha recebido inúmeras críticas, devido sua linguagem ter sido considerada vulgar e obscena³³, a frase “Mulheres brancas são para casar; mulatas, para fornicar e negras pra trabalhar” ganhou destaque na historiografia brasileira. Del Priore (2000) comenta que diferentes estudos comprovam que os gestos mais diretos e a linguagem mais chula eram reservados a negras escravas e forras ou mulatas; às brancas se direcionavam galanteios e palavras amorosas.

Os apelos diretos para fornicção eram feitos prioritariamente às mulheres negras e pardas,

³² A eugenia pode ser definida como um conjunto de ideias e práticas cujo objetivo é buscar “o aperfeiçoamento da raça humana”, tendo por base o estudo da hereditariedade. Foi uma proposição que alcançou um largo sucesso na Europa e foi utilizada como justificativa para práticas de discriminação racial.

³³ Para maior esclarecimento, vide reportagem disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/1062566-no-aniversario-de-gilberto-freyre-conheca-casagrande-senzala.shtml>

escravas ou forras. Isto porque a sociedade colonial, permeada de misoginia³⁴ e racismo, classificava essas mulheres como fáceis, alvos apropriados de abordagens sexuais, com quem se podia ir direto ao assunto sem causar incômodos. Violência real ou simbólica, acrescenta-se à rudeza atribuída aos homens, o tradicional racismo, sexismo e o comportamento misógino, que permeou e ainda permeia por toda parte, a frase de Freyre, parece insistir em não ser banida na sociedade do Século XXI.

Freyre (1989) analisa a construção do corpo da mulher brasileira e seu lugar na identidade nacional, apontando que desde o início da nossa história o colonizador foi o responsável por definir as qualidades anatômicas e estético-corporais das mulheres, segundo seus critérios e preferências sexuais.

Assim, inicialmente o trabalho apresenta uma discussão sobre a obra CasaGrande & Senzala para compreensão das representações racistas, sexistas, bem como da sexualidade e do corpo feminino na historiografia brasileira. Entendemos, que ao refletir sobre a obra, podemos também refletir, assim como ressalta bell hooks³⁵ (2003) que “[...] um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente/corpo” (p. 117). Esta é uma das crenças que fez dos “Estudos da Mulher” um locus subversivo na universidade.

2. Sexualidade, violência e racismo: os “amores” de antigamente

Na obra de Freyre (1989) amores, amizades, cobiças e ódios são inquietações recorrentes do

autor para explicar a experiência social da época. Para o autor, foi a miscigenação sexual/racial o elemento mais relevante para a colonização no país, se comparado à mobilidade das pessoas no período do “descobrimento” do Brasil. Por meio dessa mistura, nossos antepassados nos ofereceram um processo de povoação de tão vastas e longínquas terras – o Brasil.

No livro Histórias íntimas, de Del Priore (2011) comenta que os habitantes desse Novo Mundo viviam nas cidades sem o mínimo de higiene, os dejetos eram depositados nas praias ou simplesmente jogados nas ruas pelas mãos dos escravos. A falta de higiene causava doenças que em muitos casos levava a óbito. Havia lixo por toda parte. O país era pobre, as casas eram feitas de madeiras e cobertura de sapê, com divisões que não se preservava a intimidade. Enquanto que nas fazendas havia a Casa Grande onde morava o senhor do engenho, com sua esposa e filhos, era um local mais aconchegante. Todos os quartos davam para o mesmo corredor e tudo se ouvia, e via-se pelas frestas das paredes. Nas fazendas também havia as senzalas onde os escravos eram depositados sem qualquer tipo de comodidade, limpeza, iluminação ou qualquer aspecto necessário para que se pudesse habitar com dignidade, o que reforçava a inferioridade da pessoa negra, como se não tivesse alma.

Assuntos como vida íntima, erotismo, adultério, prostituição e relações de gênero aparecem repetidamente e de forma pioneira nessa obra de Freyre (1989), mostrando-nos particularidades do processo de constituição de uma sexualidade à moda brasileira. Poderíamos até afirmar que o autor explora

³⁴ Misoginia é uma palavra empregada para designar o desprezo, repulsa ou ódio contra as mulheres e está relacionado a tudo aquilo que diz respeito ao mundo feminino. Etimologicamente, Misoginia tem a sua origem no grego, sendo que miso significa “odeio”, gyne refere-se a “mulher” e o sufixo ia indica uma ação ou qualidade. Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/misoginia>

³⁵ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O apelido que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas. Disponível em: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>

uma história social da sexualidade baseando-se nas relações sociais que aferem contornos à vida pessoal e íntima do período colonial no Brasil. Conforme analisa Julio (2019):

O final do século XVIII da sociedade colonial brasileira foi um período em que se evidenciaram de modo mais contundente os primeiros discursos preocupados em tornar o Brasil civilizado conforme os moldes europeus, mais especificamente, à França. Com o surgimento da imprensa e a vinda da Corte portuguesa para o Brasil no início dos oitocentos, esses discursos se intensificaram e diferentes instituições, dentre elas: a imprensa, a Igreja, o Estado e também, a escola tomaram para si a obrigação de definir, produzir e propagar papéis específicos para homens e mulheres. Dito de outro modo, era um entendimento no período que, se cada um deles assumisse sua função, o Brasil avançaria rumo à civilização. (p. 136)

E de forma contundente, relacionada à compreensão da época, havia também uma busca e valorização no Brasil de famílias afirmadas pelo sagrado matrimônio³⁶. Desde o século XV na Europa, a família percebida como a ideal seria aquela que havia adotado as regras do casamento monogâmico. Essa seria a conformação que poderia difundir as ideias, valores e costumes então cobiçados no período (Muaze, como citado em Viana & Veiga, 2003). Nesse sentido, “a família passa a ser o local por excelência, em que os princípios da educação moral deveriam ser ministrados e os pais eram assim responsabilizados pela educação de seus filhos.” (Viana & Veiga, 2003, p. 4). Quer dizer, as principais figuras educativas seriam o pai e a mãe que deveriam ser exemplos na construção de valores morais e cristãos.

Como é possível perceber, foram dois processos distintos, mas interligados: a valorização dos papéis exercidos por homens e mulheres e, nessa direção, um aumento da importância da família. Isso significa dizer que a referência aqui não é qualquer mulher, homem e composição familiar, mas um grupo

específico. Na família tradicional imaginada, firmada pelo sagrado matrimônio, cabia aos pais, dentre outros, o exercício da autoridade e sustento da família. Às mulheres estava reservada a função de boa mãe-educadora de seus filhos e regente da casa enquanto o marido estivesse ausente.

Nas fazendas havia uma espécie de elitização designado patriarcalismo, onde o homem, o pai era, com exclusividade, o proprietário tanto da terra, quanto da esposa, filhos e das pessoas negras escravizadas. Ele era também possuía em seu comando a vida e a morte de seus bens e direitos. Se o homem era o dono, ocupava o lugar principal no cenário colonial. E o que sobrava para as mulheres? Del Priore (1993) ressalta que:

É importante destacar que parte do contingente feminino, a quem tanto o Estado quanto a Igreja ultramarina se dirigiram, recomendando que se casasse e constituísse famílias, chegava aos homens pelo caminho da exploração ou da escravização, acentuando, assim, nas suas desigualdades, as relações de gênero. Tais diferenças foram importantes na constituição dos papéis femininos e serviram para a fabricação de estereótipos bastante utilizados pela sociedade colonial e mais tarde incorporados pela historiografia. (p. 25)

As mulheres conviviam em conflitos constantes, marcadas pelo preconceito, discriminação, misoginia e tantas outras violências, entendidas hoje como “violência de gênero”. Macedo (2002) ressalta ainda que “na sociedade medieval, as distinções sociais foram sempre tão fortes quanto às sexuais” (p.31), subtendendo-se que as mulheres das classes mais abastardas também oprimiam mulheres de classe mais baixa.

Nas fazendas, as mulheres escravizadas além de trabalharem muito, ainda eram abusadas e violentadas sexualmente pelos senhores, feitores, visitantes, dentre outros homens. Segundo Gilberto Freyre (1989), essas

³⁶ De acordo com Viana e Veiga (2003), desde o século XV, na Europa, houve mudanças, quando se é pensando

no comportamento familiar e na consolidação de um modelo familiar que se tornaria referência de civilização.

mulheres negras e escravizadas também eram quem principiavam o moço, filho do senhor, na vida sexual. No entanto, nos parece que o autor apresenta um cenário em relação às escravas brasileiras como elas fossem mulheres “fogosas”, que estavam sempre dispostas a satisfazer os bel-prazeres dos homens.

O intercuro de corpos, conforme afirma Freyre (1989), obedeceu aos criteriosos desejos do colonizador branco, que desenvolveu logo que chegou no país, um gosto pelas mulheres não europeias, cujas qualidades estéticas atendiam aos mais diversos instintos. Assim a mulata apareceu nos escritos do autor como a preferida para acalmar os desejos e os prazeres do corpo do homem macho e branco. A constituição social da mulata como marca genuína da mulher brasileira, voluptuosa e sensual foi incluída no corpus dos estudos de Freyre (1989).

Freyre (1989) comenta que o desejo português pelas mulatas somente se anunciou em um outro período da colonização. Quando aqui chegaram, os portugueses encontraram a mulher indígena e o contato com essas mulheres fez com que os homens brancos desenvolvessem todo um conjunto de representações relacionadas à “mulher dos trópicos”. As índias foram vistas como objetos sexuais, somando-se às mulatas, africanas e caboclas, sendo todas elas diminuídas pela condição feminina, racial e servil no imaginário dos colonos, termo constatado por Barros (2009), estudo em que analisa a Obra Casa Grande & Senzala e comentado em seu Prefácio, escrito por Teixeira (2009) quando ressalta que “a degradação das culturas indígena e negra e a exploração sexual, doméstica e do trabalho dos escravos podem ser consideradas, também, como uma devoração simbólica” (p.14).

Para Freyre, as representações acerca da figura dessa mulher encontravam equivalência na predisposição do colonizador pela combinação

com diferentes povos, um traço do cosmopolitismo português. Essa especial predisposição pela mistura, sobretudo com os povos africanos, teria tornado os portugueses mais “plásticos” em função das sucessivas mestiçagens que ocorreram ao longo dos séculos na Península Ibérica. “Para tal processo preparara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças de cor, invasoras ou vizinhas da Península, uma delas, a de fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística, à dos cristãos louros” (Freyre, 1989, p. 221).

Conforme ressalta o autor, a moral sexual indígena favoreceu o povoamento empreendido pelo homem branco, uma vez que admitia a poligamia, rigorosamente condenada pelos jesuítas, cujos padres trataram de censurar duramente nos anos que sucederam ao período do descobrimento. De acordo com Freyre, as indígenas foram as primeiras mulheres a servirem ao empreendimento colonizador, auxiliando a povoar essa parte do mundo. A suposta voluptuosidade das mulheres indígenas encontrava terreno fértil no tipo de homem europeu que aqui chegou, sendo estes degredados pelos abusos que cometiam, sexualmente superexcitados.

O apetite sexual afiado foi um elemento mais presente entre os portugueses (colonizadores) do que entre os outros grupos étnicos que compunham a sociedade brasileira. Assim, as representações relacionadas à pretensa “sexualidade selvagem” da pessoa negra e indígena não se encontram com os traços culturais característicos das outras culturas responsáveis pelo processo de colonização no país.

Dessa forma, comentadores da obra de Freyre creem que a construção de uma brasilidade mestiça contribui para a desvalorização e a contribuição de outras culturas, tendo o colonizador como o elemento mais importante nesse processo de miscigenação. Esta

desvalorização pode ser percebida, especialmente, nas relações sexuais e de gênero cujos métodos para obtenção de satisfação sexual do homem europeu, principalmente, com a mulher negra envolvem, conforme comenta Souza (2003), bastante violência e sadismo.

Suavizadas por violência real ou simbólica, as relações sociais entre homens e mulheres eram vivenciadas por maus-tratos de diferentes formas. Adiciona-se à ignorância conferida aos homens o habitual racismo, que imperou por todo lugar. Estudos evidenciam que a linguagem mais chula era destinada as mulheres negras escravas e forras ou mulatas; às brancas eram dirigidos galanteios e palavras amorosas. O ditado popular se confirmava: “Branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”.

3. Sexualidade e prostituição no Brasil colonial

Outro tema tratado por Gilberto Freyre, em sua obra, é o da prostituição. Para o autor, a prostituição das “negrinhas” teria sido uma forma de inaugurar a comercialização dos corpos no Brasil Colonial. Esse comércio era promovido, em algumas situações, por suas donas brancas, que avalizavam suas escravas aos marinheiros nos portos.

Segundo Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala, eram as escravas que iniciavam o jovem, filho do senhor, na vida sexual. O autor descreve um cenário sobre as escravas brasileiras como se fossem cheias de vigor, fogosas, que estavam sempre prontas a satisfazer os desejos dos homens. As escravas, longe daquele cenário das mulatas fogosas, belas e cheias de encanto para dar prazer a quem se aproximasse, viviam em condições subalternas e em constante exploração física e sexual.

Del Priore (2000) aponta que nem mesmo as crianças escapavam desse processo, pois

muitas vezes a exploração sexual eram realizadas pelas senhoras da elite quando “[...] enfeitavam suas molecas, com correntes de ouro, anéis e rendas finas, na esperança de aproveitar-se do que os padres chamavam de ‘nefando comércio’” (p.26). Lançavam-se, então, as bases do que chamamos, hoje, de prostituição infantil. “O rigoroso controle sobre a sexualidade das donzelas brancas contrastava com a sensualidade das mulheres negras, que deveriam estar sempre disponíveis à fornicção” (Freyre, 1989, p. 629). Essa obrigação de evitar que as mulheres brancas tivessem contatos íntimos com os homens alimentou-se da prostituição de mulatas e negras. À mulher branca, especialmente das classes abastardas, era negada toda a vida pública em função do enclausuramento nas “Casas Grandes”. Elas eram intensamente subordinadas aos olhares das pessoas mais velhas, em um esforço sobremaneira de preservação de sua castidade.

Os convites de forma bem direta para fornicção eram feitos, em sua maioria às negras e pardas, escravas ou alforriadas. Isto porque, a misoginia, ou seja, o ódio pelas mulheres, e o racismo da sociedade colonial as classificava como mulheres fáceis, alvos apropriados de investidas sexuais, podendo ir direto ao ponto sem acarretar incômodos. Assim como analisa Bell Hooks (1981), quando trata da mulher negra americana:

Num exame retrospectivo sobre a experiência das mulheres negras escravas, o sexismo assomava-se maior que o racismo como uma força opressiva nas vidas das mulheres negras. O sexismo institucionalizado – ou seja, o patriarcado – formou a base da estrutura social americana bem como o imperialismo racial. O sexismo era uma parte integral da ordem social e política que os colonizadores brancos trouxeram das suas terras da Europa e teve um impacto grave no destino das mulheres negras escravizadas. (p.13)

A autora ainda ressalta que o sexismo legitimou a exploração sexual das mulheres negras na América que viviam em constante consciência da sua vulnerabilidade sexual. Da mesma

forma aconteceu no Brasil, desejadas e humilhadas ao mesmo tempo, explica o historiador Ronaldo Vainfas (2010), as negras e mulatas brasileiras eram iguais às prostitutas de Lisboa no imaginário dos colonos brasileiros eram mulheres “aptas à fornicação”.

A prostituição ao longo da história cristã por vezes foi condenada, outras vezes estimulada, dessa forma, ela possui um caráter ambíguo no mundo clerical. Macedo (2002) pontua que “alguns teólogos como Santo Agostinho, acreditavam que a prostituição era um mal necessário porque colaborava para a sanidade da sociedade, atenuando as tensões e servindo de válvula de escape para as limitações sexuais impostas pela Igreja” (p.62). Vítimas da opressão e das precárias qualidades de vida, muitas mulheres no período colonial utilizavam a prostituição como forma de sustento, a busca pela sobrevivência. Em outros casos, como já comentado, as mulheres escravizadas eram forçadas a se prostituir para seu dono. Havia casos ainda em que a prostituição era exercida com a conivência dos pais, ou maridos, devido a extrema pobreza.

4.Considerações finais

Com a leitura de Casa Grande & Senzala, pudemos perceber que Gilberto Freyre, embora seja um renomado autor não conseguiu explicar como pessoas diferentes em um determinado contexto sociocultural poderiam se relacionar de modo que originassem a outra forma de relações sociais. Freyre (1989) tenta dar uma resposta ao problema de diversas culturas interagindo em um mesmo ambiente cultural.

Apesar das críticas, raras obras forneceram bases para compreensão da cultura brasileira quanto Casa Grande & Senzala, inovando, de certa forma, o pensamento social de sua época ao defender a mestiçagem como um algo

positivo para a cultura brasileira e indo ao embate das ideias racistas da época.

Trata-se de uma obra basilar para os estudos sociológicos por ser pioneira no entendimento da formação da cultura nacional. Além disso, Freyre também se destacou por dar uma nova visão ao poder do colonizador no que se refere as relações interculturais, de gênero e sobre a sexualidade da mulher brasileira, sendo construídas a partir da relação do português com a mulher branca, a escrava, as índias e as mestiças, sendo subjugadas aos desejos e preferências sexuais dos seus senhores.

Assim, na perspectiva de Gilberto Freyre a miscigenação sexual-racial juntamente com o poder do colonizador, deram sentido aos corpos da mulher brasileira, em virtude do fato de ser aquele que selecionou os atributos estéticos e sexuais de acordo com os seus interesses e desejos. Para Freyre as relações entre os senhores de terras com as mulheres nativas e africanas delimitou os sentidos e os discurso sobre os corpos femininos ainda período colonial, influenciando na construção da identidade nacional.

Logo, a obra de Freyre pode ser considerada como referência para o desenvolvimento de estudos que busquem compreender e explicar a sexualidade da mulher brasileira em nossa sociedade, mulheres entendidas como exuberantes e sensuais, fruto das preferências estéticas e sexuais do colonizador, bem como dos intercursos étnicos raciais, que aqui foram desenvolvidos.

Referências

- Côrrea, RH (2010). *Gilberto Freyre e a tradução do Brasil*. Obtido em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Regina-Helena-Correa.pdf.
- Freyre, G (1999). *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record.

- Vainfas, R (1999). *Colonização, Miscigenação e questão racial: Notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira*. Niterói: Tempo.
- Hooks, B. (1981). *Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo*. Obtido em:
https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-umamulher_traduzido.pdf .
- Lislie. KL (2019). A construção do papel de mãe no início do século XIX: breves considerações a partir da categoria “gênero”. In S.M.P., Silva & R.N.S., Machado (Eds.), *Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendências e sexualidade na educação* (pp. 133-146). São Luís: Edufma.
- Macedo, J. R. (2002). *A mulher na Idade Média* (5. ed.). São Paulo: Contexto.
- Priore, M. D. (1993). *Ao sul do corpo, condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: Olympio.
- Priore, M. D. (2000). *Mulheres no Brasil Colonial*. São Paulo: Contexto.
- Priore, M. D. (2005). *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Priore, MD (2011). *Histórias íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta.
- Souza, J (2003). *A construção social da subcidadania: Para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora na UFMG.
- Texeira, MCS (2009). Prefácio Em Barros, J D V. *Imaginário da brasilidade em Gilberto Freyre*. São Luís/MA: Edufma.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: psirlenemp@hotmail.com



Parte 4
Corpo, Erotismo e
Sexualidade



Sexualidade e o estigma do corpo gordo: Um estudo de caso

Ana Cláudia Bortolozzi

Tamires Giorgetti Costa

Resumo

Estigma é uma “marca” concebida socialmente para evidenciar uma diferença das pessoas, em geral, desvantajosa em uma cultura. A construção histórica do corpo representa um modelo “normal” a partir do que seria saudável, belo, funcional e produtivo, atribuindo ao corpo gordo os estereótipos de fragilidade, negligência e doença. Além disso, padrões de beleza e estética influenciam ainda mais a desvalorização social das pessoas que têm um corpo gordo, considerado “desviante”. Esta pesquisa qualitativa, estudo de caso, investigou a vivência afetiva e sexual de dois jovens (um homem e outra mulher) com um corpo gordo, que participaram de uma entrevista e seus relatos foram gravados e transcritos na íntegra, para análise de conteúdo. Os resultados foram as categorias: (1) Identidade de gordo (a) - sentimentos e percepções a partir de modelos sociais; (2) Estigmas relacionados a ser gordo (a) - percepção de estereótipos e situações de preconceito; (3) Sexualidade relacionada ao ser gordo (a); (4) Enfrentamento e superação: comportamentos individuais e necessidade de diálogo. Ambos explicitaram a estigmatização e a percepção do preconceito social em diversos âmbitos, principalmente na infância e adolescência e nos contextos de ensino. Além disso, indicaram as dificuldades diante dos sentimentos de desejo e atração, relatando uma prática sexual tardia, quando comparado aos demais. Apesar dos limites de um estudo de caso, conclui-se que a vivência do estigma do corpo gordo vai além do desvio dos padrões de estética, pois influencia a construção da subjetividade e torna complexa a experiência da sexualidade. Indica-se a necessidade de intervenções em educação sexual para minimizar as situações de exclusão que podem gerar conflitos de ordem emocional e social relacionados à autoimagem e à sexualidade.

Palavras-chave: sexualidade, corpo gordo, estigma.

1. Introdução

O corpo, em sua materialidade física e genética, é construído e influenciado pelo contexto social e cultural, que determinaram sua performatividade ao longo dos tempos. Os corpos têm representações, sendo marcados e significados de diferentes formas. A construção histórica do corpo representa um modelo “normal” a partir do que seria saudável, belo, funcional e produtivo, atribuindo ao corpo gordo os estereótipos de fragilidade, negligência e doença. Além disso, os padrões de beleza e estética e beleza, igualmente, sofrem representações sociais que mudam com o tempo e com as diferentes culturas e atualmente é o corpo magro que é sinônimo de beleza, principalmente no caso das mulheres (Oliveira-

Silva, 2017). Ou seja, o corpo existe a partir de padrões do que seja belo e saudável, decorrentes de uma “norma social”. Para Maia (2011), ter uma deficiência física visível, por exemplo, é viver com um corpo com a marca da mutilação, pelo julgamento de um “defeito”, quando comparado com outros corpos. Essa imagem corporal social de incompletude é internalizada na formação subjetiva da autoimagem e da identidade.

Da mesma forma, ter um corpo gordo, neste cenário, é viver em uma condição “desviante”, estigmatizada pela diferença de um padrão. Entendemos por estigma uma “marca” concebida socialmente para evidenciar uma diferença das pessoas, em geral, desvantajosa em uma cultura (Goffman, 1963). Para Omote

(2014), a atratividade física desviante significa uma “marca social de inferioridade”.

Os padrões definidores de normalidade atingem todas as pessoas, sejam nas vivências da sexualidade, nas relações de gênero, nos modelos de conjugalidade, dentre outros. Um desses modelos, é a estética e ter um corpo magro acaba por ser um facilitador para as relações sociais, afetivas, sexuais e interpessoais (Maia, 2011). Blackburn (2002) lembra que os padrões de beleza recaem tanto para aqueles que são estigmatizados, quanto para aqueles considerados “típicos”, mas que vivenciam mudanças corporais intensas, como ocorre na adolescência, um período de transformações na aparência, da formação da identidade pessoal e social e das primeiras relações afetivo-sexuais.

A tolerância com a gordura se reduziu de forma tão drástica que esta se enquadra em uma categoria de exclusão. Nessa perspectiva, o corpo gordo, na sociedade contemporânea é desprezado e visto como fora dos padrões e como sinônimo de doença e também de falha moral, ao passo que o corpo magro, ainda que a magreza esteja no limiar saúde-doença, é visto como sucesso e proporciona status social (Silva, Lima, Japur, Gracia-Arnaiz & Penaforte, 2018, s/p.).

Gilman (2004) acredita que a obesidade (uma doença identificada pela massa corporal) pode ser considerada como uma deficiência na atualidade. Segundo a autora, os efeitos da discriminação estão presentes a todo o momento e o conceito daquilo que se enquadra ou não como obesidade também é mutável com o tempo. Atualmente a obesidade é colocada como uma questão de saúde pública, mas sua classificação a partir de índices estatísticos pode reforçar o estigma do obeso como uma pessoa doente, pois o sujeito é representado por sua massa corpórea que o responsabiliza do seu fracasso individual (Oliveira-Silva, 2017).

Rangel (2018) explica que o termo “obesidade” valida o discurso biomédico baseado no excesso de gordura corporal, como exclusão da saúde e validação da doença; em contraponto, outras perspectivas de cunho social, psicológico e antropológico refletem sobre a saúde e qualidade de vida como parte integral e multifatorial do sujeito, que está além do excesso de peso e de sua estrutura corpórea. Ou seja, nem sempre ser magro é sinônimo de saúde, assim como nem sempre ser gordo é sinônimo de doença. Para Silva et al. (2018) os padrões corporais podem representar o contrário ao que se propaga no discurso “saúde e qualidade de vida”. As representações corpo gordo como uma doença e a magreza como sinônimo de saúde trazem consequências negativas para a saúde física e psicológica de pessoas gordas ou magras, visto que, o mais importante é adequar-se a um “modelo corporal”.

Mattos e Luz (2009) apontam a valorização dada à estética corporal, como reforçadora das normas de beleza e boa saúde ao “embelezar o corpo”. Assim, pessoas identificadas ou autoidentificadas como gordas ou obesas vivenciam a gordura separadamente de seus corpos, como marca indesejável que desqualifica e trazem as associações dos estigmas: gordo-preguiçoso, gordo-irresponsável, gordo-engraçado, gordo-não-sexualizado.

O termo gordofobia ou ³⁷*fatphobia* refere-se à aversão, opressão e preconceito com pessoas gordas e surge como forma de questionamento, ativismo e luta para desmistificar o grupo de pessoas gordas, indo além da imagem ou estética corporal; tal luta objetiva à inclusão de pessoas gordas em ambientes comuns que são inacessíveis para essa população, tais como transportes (metrô, ônibus, avião) e locais de entretenimento (cinema, teatro), etc. É comum associar ao gordo (a) adjetivos pejorativos e ofensivos, enquanto que ao magro (a) são os

³⁷ Termo que surgiu nos Estados Unidos por meio do

Movimento Feminista e mulheres ativistas gordas.

adjetivos positivos que prevalecem, como, por exemplo, a beleza (Rangel, 2018).

Entende-se que a sexualidade é uma questão complexa: “um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações”. E, além disso, a sexualidade é construída social e historicamente e sua manifestação acaba por reproduzir certos modelos definidores de normalidade: “amor romântico”, “estética do corpo magro” e a “heteronormatividade” (Maia, 2011, p.25).

Os padrões e a crença na obtenção do prazer com o que é considerado “belo” - o corpo magro, pele branca, heterossexual e voraz, nitidamente categoriza outros sujeitos (o(a) gordo (a), por exemplo) como aquele não merecedor de sentir desejo e de ser desejado. Assim, se relacionarmos o estigma do corpo gordo com a vivência da sexualidade, alguns estudos apontam que as práticas sexuais costumam ser tardias ou ausentes e as relações afetivas e sexuais mais complexas. Além disso, a cultura do emagrecimento contribui de forma negativa para a patologização e exclusão de pessoas gordas, podendo gerar conflitos de ordem emocional e social, em sua autoimagem e sexualidade.

Silva (2012) investigou mulheres com peso normal e com sobrepeso ou obesas, correlacionando à satisfação com o corpo, vida conjugal e sexual e encontrou indicadores de maior insatisfação em mulheres com sobrepeso ou obesas (sentimentos de depreciação e vergonha do próprio corpo). Os dados validam outros estudos que mostram: a insegurança e sentimento de inadequação de mulheres obesas nas relações sociais; propensão à solidão afetiva, casamentos tardios, auto percepção de inatividade sexual e desvantagem para relações afetivas e sexuais satisfatórias.

Pode-se dizer, então, que há evidências de situações de discriminação e estigmas associados à sexualidade, quando se trata de pessoas com o corpo gordo.

Discussões da obesidade como um problema de saúde pública têm sido repetidamente vinculadas na mídia. Pesquisas atribuem a obesidade de crianças e jovens à ocorrência de problemas físicos, mas ainda são escassas as pesquisas que aprofundam as questões subjetivas relacionadas à própria experiência de ser gordo (a) na nossa sociedade. Além disso, implicações psicossociais evidenciadas principalmente na adolescência, tais como situações de violência, suicídio, depressão, etc. ressaltam a importância dessa temática para a elaboração de futuras propostas de prevenção e de intervenção. Diante do exposto, esta pesquisa investigou a vivência afetiva e sexual de quem tem um corpo gordo, aprofundando em um estudo de caso com jovens que sejam ou tenham sido considerados gordos.

2. Método

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória, tipo estudo de caso (Freixo, 2010; Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Como um estudo de caso, foram selecionados um jovem homem de 21 anos de idade e uma jovem mulher de 26 anos de idade, estudantes universitários, que se auto declararam gordos (as) ou que foram gordos (as) na adolescência. Ambos foram convidados e receberam todos os esclarecimentos gerais da pesquisa, dos objetivos e de seus procedimentos e só após aceitaram participar voluntariamente. Para identificação no estudo foram chamados de “Jovem Gordo” e “Jovem Gorda”. Todos os procedimentos éticos foram respeitados na pesquisa com seres humanos, tendo sido esta pesquisa submetida a uma Comissão de ética.

Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista elaborado pelas autoras a partir de eixos temáticos: (a) Autoimagem, (b)

Estigma do corpo gordo e preconceito, (c) Corpo gordo e Sexualidade e (d) Enfrentamento diante de dificuldades.

A entrevista foi realizada individualmente, nas dependências do LASEX- Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana de uma universidade, em uma sala reservada, com o mínimo ruído sonoro e total privacidade para a interação verbal, em data e horário agendado anteriormente com cada participante. A entrevista foi gravada e transcrita na íntegra para a realização da análise que envolveu os seguintes passos: leitura flutuante e análise, organização das categorias temáticas emergentes e mutuamente exclusivas, inferência e interpretação dos dados, o que caracteriza a técnica de Análise de Conteúdo descrita por Bardin (2009).

3.Resultados e discussão

3.1 Identidade de “Gordo (A) ”- sentimentos e percepções a partir de modelos sociais

A construção da subjetividade de uma pessoa, é muito importante para a formação de sua identidade. A internalização daquilo que se “é”, depende da mediação social, isto é, dos modelos, imagens, discursos, valores, e padrões sociais sobre um “corpo normal”, atualmente imposto pela magreza. Assim, o corpo na adolescência, além das mudanças de amadurecimento e crescimento, se expõe aos modelos sociais que criam a imagem de ser gordo. E, muitas vezes, essa representação é tão brutal e excludente, que as pessoas gordas passam a se sentirem “coisificadas” em uma sociedade não inclusiva. For, Skura e Brisolará (2016) esclarecem que da mesma forma que ocorre a exaltação do corpo belo e magro - o que difere do corpo gordo, a cultura contemporânea também evidencia o corpo jovem - contrário do velho, como representação de um padrão de beleza e estética. Assim, a imagem corporal associa-se diretamente com a formação da identidade dos sujeitos, sendo o

corpo um veículo de interação e indicador de valorização social. Os relatos exemplificam:

(...) na verdade eu acho que a questão da gordura, da pessoa gorda, ela é uma identidade, né? Então ela perpassa as questões fisiológicas, biológicas... no geral mesmo, porque muitos comportamentos são associados às pessoas gordas, a gente acaba comendo muito: “ah, fiz gordice”. Muito é dito, quando a pessoa vai fazer cirurgia bariátrica: “ah, eu não sou mais gordo, mas minha cabeça é gorda”. Então eu acho que muito da cultura que tá ao redor de mim e das pessoas que eu convivi durante a minha vida contribuiu pra eu me identificar como uma pessoa gorda (Jovem Gordo).

(...) eu comia muito e ficava me sentindo mal depois eu começava viver esse sentimento de me sentir mal, que nunca me foi permitido na verdade... sempre me foi colocado culpa de eu ser gordo, enfim... (Jovem Gordo).

(...) praticamente era eu mais umas, duas, no máximo três pessoas que eu convivia que eram gordas também. Então, eu não conseguia me identificar com as pessoas e eu achava que eu tinha que mudar meu corpo pra eu conseguir fazer parte de um grupo (...) mesmo emagrecendo 21 kilos eu ainda era uma pessoa gorda, eu ainda tinha uma aparência física de uma pessoa gorda (Jovem Gordo).

(...) eu acabo comparando muito a minha vivência com a das outras pessoas e principalmente em relação ao peso, a gordura (...) (Jovem Gordo).

(...) quando a pessoa é muito gorda, muito pesada, não existe balança, não existe aqueles instrumentos para medir gordura que conseguem medir de pessoas, então elas são mandadas para hospitais veterinários porque aí tem aparelhos para medir vacas, bois e tal (...) por mais que pareça que hoje em dia as pessoas gostam muito de usar essa palavra né? “vitimização”, “vitimismo”, não é! As pessoas gordas não são tratadas como pessoas e acho que a gente tem que ter um pouco mais de consciência sobre isso (Jovem Gordo).

Eu considero que eu fui uma adolescente gorda, hoje eu ainda tenho algumas questões de autoimagem assim, de me olhar no espelho e me achar maior do que eu sou, mas sim, quando eu era adolescente eu era gorda por uma questão muito mais de padrão social mesmo, porque as

peessoas, na verdade, me categorizavam como gorda e muitas vezes, é, eu... internalizava aquilo pra mim. Mas eu era acima do peso, considerando também o IMC (Jovem Gorda).

Historicamente as pressões estéticas exerceram influências significativas nos corpos femininos. A ideologia da beleza propõe um padrão de vestimenta e conduta que muitas vezes causa insatisfação aquelas que não pertencem ou não se enquadram aos requisitos propostos de feminilidade (Wolf, 1992). Nesse sentido, ao desenvolver da espécie humana as divisões entre os gêneros foram definidas pela genitália, de modo que homens estariam mais propensos a serem notados pela sua força física enquanto mulheres pelos atributos relacionados ao belo, assim a identidade feminina estaria ligada à “tríade beleza-juventude-saúde” (Gautério & Silva, 2014). Para For, Skura e Brisolará (2016, p.2) estas características são reforçadas pelo meio que “justifica a perda de peso e rejuvenescimento a qualquer custo, gerando uma ansiedade generalizada que alimenta um mercado em franco crescimento de cosméticos, produtos dietéticos e procedimentos cirúrgicos”. O relato abaixo exemplifica o dito pelos autores:

Eu não era satisfeita por uma questão de me olhar no espelho e não, não gostar do que via... por uma questão muito social assim, de as vezes querer comprar roupa e não ter roupa no meu número, enfim, isso me causava uma repulsa ao meu próprio corpo. Hoje em dia, eu não sou totalmente satisfeita, mas eu sou minimamente satisfeita, minimamente, um pouco assim, às vezes eu me olho e falo: “Tá, legal, gosto, vamo aí” (Jovem Gorda).

3.2. Estigmas relacionados a ser “Gordo (A)”- Percepção de estereótipos relacionados e situações de preconceito

Muitos estereótipos são atribuídos à pessoa gorda e, em geral, são desvantajosos e depreciativos. Alguns relacionados às questões físicas, tais como fraqueza e falta de resistência; outros relacionados às atitudes: ser preguiçoso e ser incapaz para esportes.

Uma característica que pode ocorrer é, de fato, a gordura excessiva desencadear impactos na saúde física, assim como a magreza excessiva. Entretanto, o discurso biomédico acaba sendo utilizado, principalmente, pelos familiares como algo a convencer o sujeito ao emagrecimento, generalizando essa relação, como se toda pessoa não-magra, necessariamente esteja doente como apontado pelos autores Silva (2012), Silva et al (2018) e Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004).

A obesidade contribui para que a pessoa gorda ocupe uma posição marginalizada na sociedade. Ao direcionar a gordura como parte (quase) total da identidade coloca-se o sujeito como portador de um “descontrole” e que, ao mesmo tempo, possui características de uma pessoa acolhedora e simpática. Gonçalves (2004) reflete sobre a dualidade na associação gordo – doença, mostrando que isso pode favorecer na desculpabilização da condição de “ser gordo”, no entanto, “nem chega a poder ser considerado como vantajoso, pois se por um lado os corpulentos precisam ser considerados doentes é, em si, também uma condição estigmatizante” (p.607).

Para Gautério e Silva (2014) a representação do corpo gordo, a partir do século XX, modificou-se para algo não desejável e contra as concepções de saúde e qualidade de vida. De certo modo, as autoras confirmam em sua pesquisa com relatos de mulheres que o desejo pelo “corpo ideal”, muitas vezes, é uma cobrança de ordem social e familiar, de modo que os padrões de magreza reafirmam a feiura e inadequação do (a) gordo (a), exemplificando o exposto nos relatos:

(...) foi dito que eu tinha que emagrecer, sempre me foi dito que minha saúde ia piorar se eu continuasse uma pessoa gorda...e é engraçado que eu nunca tive um problema de saúde associado com o meu peso, pelo menos em exames de sangue estava sempre tudo, nunca teve nada alterado, nada...nenhum problema relacionado ao peso (Jovem Gordo).

(...) inclusive por outra pessoa gorda na verdade, que foi em relação aquele discurso da saúde mesmo, da pessoa falar que eu preciso emagrecer porque é uma questão de saúde, porque a gordura aumenta os riscos de ter alguma doença mesmo eu nunca tendo algum problema de saúde relacionado ao peso (Jovem Gordo).

Atualmente (...) eu não quero emagrecer, mas o que eu sinto falta é de ver meu corpo como um corpo forte, então, eu me sinto insatisfeito em relação a isso, em relação a força, a parecer um corpo gordo saudável. Às vezes eu me vejo meu corpo como não saudável não por causa da gordura, mas por causa de fraqueza, pouca resistência (Jovem Gordo).

Depois de emagrecer mudou o tratamento, eu não sou mais xingada na rua por exemplo, não xingada, mas tipo, não vou em um 'rolê' e sou zoada. Eu era sempre a 'gordinha' da turma, minhas amigas eram sempre muito bonitas e eu era a 'gordinha' então eu sempre era zoada, menino chega em mim pra 'zoar', sabe? Essas coisas (Jovem Gorda).

(...) era muito difícil eu tentar argumentar com a pessoa, eu simplesmente deixava acontecer, mas assim, era horrível, eu me sentia muito mal. Até, teve uma época que eu cansei de sair por conta disso, falei: "ah, eu não vou mais, sempre a mesma coisa, não rola, não dá pra mim" (Jovem Gorda).

Também se nota que diante a avaliação depreciativa em relação a ser gordo (a), essas pessoas perceberam situações de exclusão e de discriminação. A educação física, uma atividade curricular de exercícios nas escolas, foi citada como uma lembrança importante de exclusão pelos (as) amigos (as), assim como retratado no estudo de Gonçalves (2004) em que um participante relata a vivência da infância com o corpo gordo juntamente com a dificuldade na mobilidade corporal e a exclusão nas brincadeiras e atividades físicas na escola.

(...) lembro que tinha aquela situação clássica de sempre ser escolhido por último nos times, né? E também (...) de uma cena emblemática, assim, que ficou guardada pra mim pra sempre que a gente estava em uma aula de Educação Física, acho que eu tinha oito anos e a professora sugeriu da gente brincar de "pega-pega corrente"

(...) tinha umas sete pessoas na corrente e eu comecei a perceber que ninguém me pegava, "tipo", eu não precisava nem correr da corrente porque ninguém estava indo atrás de mim e eu escutei uma pessoa falar: "ah, não, não pega o D. não porque ele é gordo, a gente vai começar a andar mais devagar". E, enfim, são situações desse tipo que eu me lembro pelo menos, de exclusão mesmo (Jovem Gordo).

Ah! Praticamente a minha vida toda o tema central foi eu ser gordo, então, houve uma época que eu achava que eu era preguiçoso só por ser gordo, e eu falava que eu era preguiçoso e minha mãe falava: "não!, você faz tanta coisa, como que você é preguiçoso?". Muitos estigmas que ficaram, eu sempre achei que eu nunca iria conseguir praticar um esporte, nunca conseguiria dominar um esporte porque eu nunca conseguia acompanhar o grupo mesmo (...) não colocando a gordura como um determinante absoluto, mas isso influenciava, eu acho, principalmente na inclusão do grupo, eu sempre era excluído, muitas vezes antes das pessoas verem a minha performance no jogo (Jovem Gordo).

3.3 Sexualidade relacionada ao ser "Gordo (A) "- Autoimagem inadequada, sentimento de insegurança

A vivência da sexualidade foi relatada como uma expressão complicada, permeada de dificuldades subjetivas e sociais. Em relação à autoimagem, por um bom período, é comum a internalização de sentimentos contrários à beleza como "ser feio", na medida em que o modelo social do entorno é de um corpo magro e desejável. Gautério e Silva (2014) expõem a opinião de mulheres gordas sobre a sexualidade e afirmam que para a maioria delas: "o melhor seria não se expor aos olhares de desaprovação, sejam eles reais ou imaginados" (pp. 10-11). Mulheres gordas são recatadas em relação à exibição de seus corpos no momento do ato sexual, sendo "melhor esconder do que exibir o indesejável", por consequência, ocorre o enaltecimento de corpos magros que estariam associados ao belo, como um "ideal a ser alcançado". Além disso, os autores lembram a importância de considerar o fator socioeconômico, visto que,

essas mulheres tinham condições precárias, o que dificultava ainda mais o alcance ao ideal de corpo belo. Muitas vezes, a busca pelo corpo ideal exige uma rotina de atividades físicas e alimentação saudável, com altos custos econômicos, o que na maioria das vezes, é inacessível nesse contexto.

Diante disso, nossos dados sugerem uma relação entre ser ou não gordo (a) e dificuldades subjetivas e objetivas com a sexualidade. Ser gordo (a) gera insegurança e a sensação de ter menos direito ou menor probabilidade de desejar e ser desejado e isso, talvez, leve a ideia de uma “sexualidade ausente ou tardia”. Cabe também apontar que o (a) entrevistado (a) são oriundos (as) de um contexto universitário, diferente ao da pesquisa supracitada e as vivências e as representações podem ser distintas, em função de outras variáveis: condição educacional, social, financeira, gênero e empoderamento perante ao corpo.

(...) eu me oriento assim, muita gente fala: “ai, fulano deu em cima de mim”. E isso não acontece comigo, as pessoas falam que cinco pessoas chegaram nelas numa festa e em mim, quando acontece, o que é muito raro, é uma ou duas (Jovem Gordo).

(...) muito tempo da minha vida eu passei achando que eu era feio mesmo (Jovem Gordo).

(...) E quando eu entrei na adolescência era muito difícil eu me aproximar das pessoas de uma maneira que não fosse...de uma maneira sexual mesmo. Eu não conseguia ver meu corpo, como um corpo sexualizável, as pessoas não sexualizavam o meu corpo, enfim, até hoje, na verdade (Jovem Gordo).

Observa-se no relato da jovem gorda que pode existir uma relação entre o corpo magro, aumento da autoestima e a melhora nos relacionamentos que se ligou diretamente com a perda de peso, assim evidenciaram Gautério e Silva (2014) no estudo em que as mulheres também idealizam uma melhora nas relações sexuais e na segurança ao despir-se e ao pensar no corpo magro.

É importante abordar a autoimagem e o modo em que a pessoa gorda se percebe enquanto objeto de desejo para o outro; essa imagem é construída pela forma em que o sujeito se vê, e muitas vezes é o resultado da aprovação ou desaprovação de outras pessoas e do meio social - que apresenta um padrão estético (Silva & Lange, 2010).

Eu acho que influenciou totalmente (...) de que por eu ter sido gorda, toda essa questão da insegurança, as vezes até de eu não me permitir de eu não achar que eu sou, é...como que eu posso dizer? Merecedora, sabe? De uma relação! É...eu demorei muito pra me descobrir e pra descobrir o outro também, assim no sentido de entender o corpo da outra pessoa. Então, eu acho que tem toda implicância e ai assim, na medida que eu emagreci eu fiquei mais segura (...) Então eu vejo sim que tem relação. Eu não sei se propriamente ao fato da obesidade: “o ser gordo está ligado com alguma questão, sei lá, da sexualidade tardia”. Mas eu acho que a sociedade faz com que a gente experiencie a nossa sexualidade dessa forma, sabe? (Jovem Gorda).

(...) eu dei meu primeiro beijo eu tinha dezesseis anos, já foi tardio, teoricamente, né? Comparado com as minhas amigas era tardio. Mas não sei se necessariamente tinha “a ver” com o fato de ser gorda, eu acredito que sim (...) (Jovem Gorda).

Pode também entender-se que, por um lado, o corpo gordo acaba dificultando e/ou atrasando as vivências amorosas e sexuais, da mesma forma em que o corpo magro (após o emagrecimento) favorece.

Agora [mais magra] eu tenho mais facilidade pra me relacionar, eu consigo ver isso também. Eu acho que emagrecer aumentou a minha autoestima, então isso faz com que eu me sinto mais segura pra me abrir pra outras pessoas, inclusive. E na verdade, entender que eu posso flertar com alguém, paquerar alguém, enfim...se der alguma coisa tá ótimo (Jovem Gorda).

No período da adolescência a comparação com o grupo de amigos ficou evidente. O primeiro beijo foi considerado tardio na perspectiva da jovem gorda, o que a impulsionou para “efetivar” a perda da virgindade no mesmo período em que as outras garotas. A influência

do grupo na adolescência acontece de maneira mútua; o sentimento de pertença ao “grupo social” e a identificação com este viabiliza um padrão de conduta que é reproduzido pelos jovens e em seus relacionamentos (Aviana, 2001).

(...) como eu sempre fui muito tardia em relação as minhas amigas, teve um momento que eu falei: “eu vou transar e vai ser agora”. Ai, “tipo”, meio que pra equiparar, sabe? O tempo que eu perdi antes. Então, quando eu perdi a virgindade, basicamente todas elas estavam perdendo também. Talvez, se eu tivesse entendido que eu não precisava daquilo naquele momento, né? Mas eu queria me sentir segura de alguma forma, eu não teria feito. Mas de forma geral, foi uma experiência “ok” (Jovem Gorda).

Percebe-se que vivenciar a sexualidade com o corpo gordo teve influências diretas no estabelecimento de relacionamentos afetivos e sexuais, causando sentimento de insegurança e impactos na autoestima. A não-aceitação do corpo trouxe representações negativas sobre a percepção do outro em relação aquilo que será mostrado no ato sexual ou em situações de carícias/afeto; o emagrecimento nesse contexto aparece como uma solução para obter o desejo de pares e, assim, aceitar-se a si mesma. “Essas condições do corpo belo e saudável, da beleza relacionada à estética magra e a necessidade de casamento e reprodução são colocadas como atributos desejáveis à felicidade” (Maia, Rodrigues, Gomes & Marques, 2015, p.217). Diante disso, as pessoas estigmatizadas pela deficiência física como apresentado pelos autores, também visualizam a necessidade de corresponder ao padrão social normativo, assim como a pessoa estigmatizada pela gordura, podendo acarretar dificuldades de ordem social, afetiva-sexual e sentimentos de inadequação - o que resultou o desejo pelo corpo magro.

(...) principalmente na minha autoestima e na minha insegurança, acho que assim, é cem por cento que isso teve um peso, sabe? Até a própria questão de ter um relacionamento, eu acho que teve implicações e de me sentir segura dentro do

relacionamento, não só insegurança em relação a mim, mas em relação aos outros também. Acho que teve implicação nesse sentido (Jovem Gorda).

Senti dificuldade (...) uma questão de autoimagem, de aceitação do meu corpo, de querer mostrar meu corpo pra outra pessoa, de ser tocada, sabe? Essas coisas elas influenciaram, é...aliás, a obesidade influenciou, né. Eu tinha muita dificuldade em deixar que outras pessoas me tocassem, eu acredito que tenha muito haver com essa questão de, se... “se nem eu aceito meu próprio corpo, nem eu gosto dele, como uma outra pessoa de fora, um estranho, vai poder tocar e apreciar, sabe?”. Então, eu acho que tem sim, tive várias dificuldades nesse sentido (Jovem Gorda).

(...) tudo o que eu queria fazer era emagrecer e ser um objeto de desejo. (...) Eu acho que por conta dessas questões, do padrão ideal, de ter um corpo que é ideal e como eu fugia o tempo inteiro daquilo... eu nunca fui enquadrada como uma pessoa magra, uma pessoa de ideal de beleza, então, eu acho que querer emagrecer foi na verdade pra seguir essa regra e aí sim poder se digna de alguém que me desejasse, sabe? (Jovem gorda).

Alguns relatos evidenciam as experiências amorosas e sexuais como difíceis, nas primeiras experiências e na vida atual. A sexualidade e sua expressão podem ser vivenciadas, muitas vezes, com certos “problemas”, mas isso não exclui a ordem natural humana, sendo algo considerado “normal” (Maia et al., 2015). Algumas dificuldades apontadas são comuns na adolescência, mas outras as pessoas atribuíram a serem gordas (os):

(...) sempre foi muito difícil eu pensar na minha sexualidade, hoje eu ainda acho que é muito difícil. Pra mim ainda está em uma zona muito cinza, uma zona muito não identificável assim...porque, ora é muito importante pra mim, ora é algo que eu falo: “ah, eu tenho coisas mais importantes na minha vida” (Jovem Gordo).

(...) fui seguindo um período grande de “latência” em relação a me relacionar com outras pessoas mesmo e aí eu fui beijar a primeira vez quando eu tinha dezessete anos e ainda era tudo muito novo pra mim, era até difícil de eu lidar com esse

fato porque foi “numa” situação extremamente desconfortável (Jovem Gordo).

(...) não cheguei a fazer sexo com ninguém, só beijar as pessoas nas festas (...) um padrão que eu sempre percebi que sempre sou eu quem chega nas pessoas, nunca elas vem me procurar. Na verdade esse é um problema que tem se colocado pra mim como importante (...) porque eu sinto muita falta desse desejo, de me sentir desejado, sentir o meu corpo como um corpo desejado e ah, acho que é mais isso (Jovem Gordo).

Destaca-se o estereótipo da pessoa gorda ser assexuada, o que se familiariza ao estudo de Oliveira-Silva (2017) que apresenta relatos de mulheres que apontam uma auto repressão da sexualidade quando vivenciada com o corpo gordo, evidenciando uma rejeição e o não merecimento da sexualidade. A dessexualização é social, na medida em que infantiliza a pessoa gorda. Isso aumenta as dificuldades de a pessoa reconhecer o erotismo, lidar com o seu corpo e seus sentimentos de prazer e auto conhecimento.

(...) um pouco mais de dois anos, na questão do desejo de ter meu corpo desejado, era extremamente frustrante quando as pessoas olhavam pra mim e falava: “ah, como você é fofo!”. Como assim fofo? Criança é fofa, né? A gente fala isso pra criança, pra pessoas que a gente não sexualiza mesmo e a impressão que eu tenho é que o fato de eu ser gordo era algo que fazia toda a ação que eu tomava, ser uma ação passiva de ridicularização porque é fácil a gente pegar qualquer “vídeo cassetada” tem várias que são com a pessoa gorda caindo, uma pessoa gorda fazendo alguma coisa e isso é muito engraçado, as pessoas dão muita risada disso. Então, eu acho que sim, a obesidade influencia muito na construção da nossa sexualidade quando nos é vetado que a gente conheça nosso corpo porque a vida inteira nos é dito: “tenha menos do seu corpo, emagreça, tenha menos do seu corpo”. Então, a gente não quer explorar o nosso corpo, a gente quer se ver livre dele (Jovem Gordo).

(...) a sexualidade sempre eu tive a impressão que depende muito de mim e depende de um outro e que esse outro não está disposto a se relacionar comigo mesmo, então eu sempre

penso se é algo que eu consigo fazer sozinho então é mais valioso (Jovem Gordo).

Vieira e Peres (2015) discursam sobre os modelos vigentes de sexualidade na contemporaneidade, a heterossexualidade é apresentada como um modelo social de sexualidade a ser seguido, de modo que outras sexualidades são descartadas e colocadas como desviantes, enfrentando uma série de estigmas e formas de violência. Observa-se no relato uma resignificação na vivência da sexualidade ao passar dos anos, colocada hoje como algo “bem definido”. Ser gorda na adolescência foi um fator que dificultou a compreensão e expressão da sexualidade, tendo como um obstáculo a mais a orientação sexual não-normativa.

(...) eu gosto da minha sexualidade hoje, ela é bem definida assim e bem aceita também por mim mesma. Além da questão de ter sido gorda e isso ter reflexos na minha sexualidade e na expressão dela e tem a questão da orientação sexual que não é heteronormativa e que pra mim sempre foi um obstáculo a mais. Então, depois que eu lidei com tudo isso hoje eu consigo exprimir minha sexualidade de uma forma muito mais saudável e do jeito que eu acho que tem que ser mesmo (Jovem Gorda).

Após essas considerações sobre a sexualidade, vamos analisar como nossos jovens relataram suas atitudes de enfrentamento das vivências relatadas.

3.4. enfrentamento e superação: atitudes individuais e necessidade de diálogo e apoio

É interessante que nossos colaboradores percebem a discriminação que sofreram e sofrem pelo corpo gordo – a gordofobia. As dificuldades e sofrimentos sentidos na infância e na adolescência são resignificadas nos relatos, como uma superação ou pelo menos com a percepção de que a vida exige deles o enfrentamento que aqui foi relatado como uma função individual e solitária. Dizendo de outro

modo, os comportamentos relatados para lidarem com o preconceito foram pessoais.

O Jovem Gordo buscou na mídia exemplos de pessoas empoderadas para se inspirar em como poderia gostar mais de si mesmo e também lidar com o preconceito. Os autores Nery e Santiago (2017), Rangel (2017), Santos e Sanchotene (2017), Sartuni e Cerqueira (2017), revelam como as redes de socialização e de informação podem ser favoráveis para esse processo de empoderamento, no entanto, também é preciso pensar em como o *cyberbullying*, forma de discriminação e violência *online* pode intervir de maneira negativa. Já a Jovem Gorda revidava aos “ataques” que sofria na escola, ressaltando características indesejáveis dos colegas, típico perfil de vítima provocadora, que reage às agressões (Pingoello, 2009). Ambos participantes refletiram sobre o amor próprio e o autocuidado, enfatizando a importância do diálogo, o papel da família e escola.

E assim, o meu maior objetivo hoje é sair dessa posição de pessoa excluída porque querendo ou não as outras pessoas me colocam, já me colocaram, me colocaram a vida inteira, nessa posição, mas eu acho que o mais importante é eu não me render a isso, então, eu acho que isso é um fator muito decisivo, quando eu vou tomar uma decisão de me relacionar com alguém e as intenções que eu coloco quando vou me relacionar (Jovem Gordo).

Eu acho que muito a representação na mídia, principalmente de personagem em série, cantores e cantoras me ajudaram a não só começar a olhar pro meu corpo com um olhar mais carinhoso, mas também começar a olhar pro meu corpo como um corpo que tem potência. Mas que nem, por exemplo, no “GLEE” tem uma personagem que ela é gorda, ela é negra e gorda, e ela sempre se colocava como uma pessoa que por mais que ela fosse ridicularizada por ser gorda, ela conseguia superar isso e colocar isso como algo que dá voz, dá potência pra ela. Então sempre foi uma fonte inspiracional muito forte pra mim, essa questão...(...) tem uma cantora (...) que ela posta no “instagram” e tal...tá me ajudando a observar meu corpo como um corpo sexualizado porque ela posta muita foto nua, fazendo alguns ensaios sensuais até e ela posta

vídeos dela dançando danças que pessoas magras dançam e são danças sensuais (Jovem Gordo).

(...) algo que me ajuda bastante é começar a explorar meu corpo mesmo, começar a me olhar no espelho, começar a usar um pouco menos de roupa, “sei lá”, andar “pelado” em casa quando tá sozinho...olhar pro corpo e sentir a vergonha que você sente do seu corpo e viver a vergonha, sentir aquela vergonha e olhar pro seu corpo e vencer aquilo. De uma maneira que: “tudo bem, eu tenho vergonha do meu corpo, por que eu tenho vergonha do meu corpo? Eu preciso ter vergonha do meu corpo?”. Eu acho que mais esses exercícios de olhar pra aquilo e explorar os motivos da percepção que você tem sobre ele (Jovem Gordo).

Mas eu quando era em outros meios, por exemplo, na escola, eu nunca ficava com a cabeça abaixada eu sempre tentava... mas não argumentava, eu era super ignorante na resposta, né? Pegava também alguma coisa da pessoa, que eu julgava “sei lá” como uma característica negativa e expunha da mesma forma que ela me expôs (Jovem Gorda).

Se olhando com mais amor, sendo mais gentil com você mesmo. Eu acho que essa questão de você se perceber, se amar e tentar se gostar, por mais que a sociedade te coloque uma outra coisa é muito importante, muito importante mesmo (Jovem Gorda).

(...) hoje em dia eu olho pra isso de uma outra forma, né... eu por exemplo não estou no meu peso ideal mas desculpa (...) Eu sei que eu posso ser, é... objeto de desejo ainda assim, entende? (Jovem Gorda).

Outra questão interessante é que, embora nossos jovens lidem de modo individual com as situações de exclusão e preconceito, referem-se a importância do diálogo junto a família, ou mesmo na escola.

(...) algo que faz muito sentido ser ensinado na disciplina de Educação Física é a autoconsciência corporal, realmente entrar em contato com o corpo porque como eu disse, a gente é a vida inteira punido por entrar em contato com o nosso corpo porque ele é visto como errado e é ensinado pra gente que nosso corpo é errado, então a gente não deve entrar em contato com algo que é errado (Jovem Gordo).

Eu acho que fazendo o máximo pra não reforçar esses estigmas da questão da saúde, da questão do: “eu falo mal do seu corpo porque eu me preocupo com ele”. Principalmente conversar sobre... mas eu acho que isso já é difícil acontecer de uma maneira empoderadora, conversar sobre sexualidade...conversar sobre sexualidade (Jovem Gordo).

Eu acho que buscando referências de outras pessoas gordas que...e isso a primeiro momento pode parecer muito difícil mas existem pessoas gordas e inspiradoras, pessoas gordas que quebram com o paradigma de “pessoa gorda preguiçosa”, “pessoa gorda e feia e cansada” (Jovem Gordo).

(...) o papel da escola, sempre e sempre eu acho que vai cair na questão do respeito, de você mostrar pros alunos que nem toda pessoa que é gorda não tem saúde, nem toda pessoa que é gorda é... (...) uma questão de não ter cuidado com si mesmo, sabe? Essas associações eu acho que acabam machucando muito, sabe? Não tem haver com não se cuidar, sei lá, acho que entra em outra...questão, então, eu acho que muito que assim a escola tem que ajudar no sentido de preconceito, sabe? E de até talvez assim, no sentido de educar para uma alimentação mais saudável... se o propósito é qualidade de vida e saúde, né? Independente de como a pessoa, do quanto a pessoa coma ela tem que comer bem, enfim (Jovem Gorda).

O emagrecimento também foi apontado em uma representação de melhora na saúde e qualidade de vida, devido o histórico de doenças no ambiente familiar.

(...) eu emagreci, por uma questão de saúde assim, na minha família começaram a aparecer alguns, vários casos de saúde, como diabetes e câncer e várias coisas nesse sentido. E todos associados à obesidade e pensando a longo prazo, mesmo, era uma questão de qualidade de vida. Eu comecei a fazer exercício físico e mudei minha alimentação e aí eu fui perdendo peso, e foi o que aconteceu assim, como eu emagreci (Jovem Gorda).

Nunca tive pressão “você tem que emagrecer” mas sempre foi uma questão ser gorda, porque ela [a mãe] foi gorda e daí ela emagreceu e ela sempre falou pra mim: “ai, no seu tempo você vai emagrecer, no seu tempo você vai se cuidar”. Sabe? Essas coisas...ela me ajudou no sentido de me dar apoio quando eu queria emagrecer,

quando eu quis emagrecer mas eu vejo que o fato de eu ter emagrecido, enfim, o fato de eu me sentir bem comigo mesma só cabe a mim mesma, porque se for contar pelas outras pessoas...(...) meus amigos sempre foram meus amigos, tipo, nunca me trataram diferente (Jovem Gorda).

O apoio social e o diálogo para a desmistificação do assunto também foi colocado como necessário para ajudar as pessoas que sofrem discriminação pelo tamanho do seu corpo. A Jovem Gorda chama a atenção para a necessidade de haver diálogo acolhedor com alguém que está nesta situação (de viver em um corpo gordo) visando,

(...) mostrar pra ela que ela pode e que ela é, na verdade, sujeito de um desejo sim; de desejo e de ser desejado, independe do peso dela. Então, acho que essa questão de você mostrar pra pessoa que ela pode ser amada, independente do jeito que ela é fisicamente eu acho muito importante e eu vejo que se talvez eu tivesse um filho ou uma filha, é...eu colocaria isso pra ela, sabe? “Oh!, é possível que em alguns casos você sofra algum tipo de agressão, violência verbal por você ser assim mas eu quero que você saiba que tá tudo bem se for do seu gosto ser assim, né? Você não vai deixar de ser amada ou menos amada por conta disso”. (...) eu penso muito no sentido de dar uma base ou algo substancial para que essa pessoa se fortaleça e se empodere, independente. Porque às vezes a pessoa é gorda e não quer emagrecer, mas às vezes ela é gorda e quer emagrecer, então, independente do caminho que ela tomar eu acho que ela precisa se empoderar, sabe? (Jovem Gorda).

A Jovem Gorda comenta sobre um diálogo que poderia ter ajudado a ela e/ou a outras pessoas, embora saibamos que, em geral, a pessoa com o corpo gordo é alvo de muitos discursos que, infelizmente, ainda tendem ao controle e à normalização.

4. Conclusões e implicações

O corpo gordo ou magro é parte de um conjunto de outras características que constituem nossa identidade e, assim como tais, são internalizadas a partir de representações sociais. Sentir-se gordo(a) e o que isso

representa para cada ser humano, depende em grande medida dos modelos sociais que padronizam uma representação do corpo saudável e belo. Por isso que, no contexto social e histórico vigente, ser ou estar gordo(a) acaba por significar um desvio dos padrões definidores de normalidade e torna-se um estigma desvantajoso que nossos jovens deixaram claro em seus relatos.

A percepção de inadequação é internalizada e reforçada pelas expressões de discriminações sociais, vivenciadas na infância e na adolescência, a partir dos estereótipos que acabam por culpabilizar o sujeito que engorda: ser “preguiçoso” e “fraco”. Porém, o preconceito existe no entorno que exclui o corpo gordo que pode comprometer a produtividade, como ocorre nas aulas de educação física ou no “mercado” do amor. A cobrança social e familiar pelo emagrecimento aparece pelo discurso da saúde, mas também pelo da estética que é reforçado socialmente quando, diante do emagrecimento, a aceitação social aumenta e as possibilidades de vínculos amorosos e sexuais também.

O que os dados sugerem é que nossos jovens percebem que há uma influência do ser gordo(a) na vivência da sexualidade, quando reconhecem sentimentos de insegurança, baixa autoestima e temem por não serem objeto de desejo ou merecedores de amor. Mais uma vez, a percepção dos estereótipos relacionados à infantilidade e a uma possível assexualidade ou à uma sexualidade tardia e/ou diferente, ocorre em função dos pares, do grupo social.

O enfrentamento dessa situação e a superação de tais dificuldades, ocorreram pela busca de espaços de compartilhamento das angústias e/ou das possibilidades de questionar e flexibilizar os padrões sociais que geram o estigma e que adoecem. E esse diálogo é o que defendemos nos processos de educação sexual, que deve ocorrer no âmbito da família e da escola. Neste sentido, os resultados que encontramos alertam para a necessidade de

considerar em programas de educação sexual, as temáticas da sexualidade na história, beleza em diferentes culturas, gênero e estética, diversidade de corpos. Esses elementos podem contribuir para a prevenção de consequências nefastas à saúde física e psicológica, daqueles que sofrem diante da alimentação e dos padrões rígidos de estética, principalmente na adolescência, em que são mais vulneráveis ao desenvolvimento de doenças como a bulimia e anorexia e a sofrimentos relacionados à autoimagem.

Referências

- Aviana, M.A. (2001). *O papel do grupo de pares nas tarefas do desenvolvimento do adolescente* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blackburn, M. (2002). *Sexuality e disability*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Fort, M.C., Skura, I., & Brisolara, C.B.C. (2016, Setembro). Corpos jovens e magros: imposições midiáticas, pressões sociais, angústias pessoais. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom*. São Paulo, SP, Brasil. XXIX. Recuperado de <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/>
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica – fundamentos, métodos e técnicas* (2 ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gautério, C.R.M., & Silva, M.R.S. (2014). As diferentes vozes das mulheres do grupo colmeia: o corpo gordo feminino. *Revista didática Sistêmica*, 16 (1), 21-33.
- Gilman, S.L. (2004). Obesidade como deficiência: o caso dos judeus. *Cadernos Pagu*, 23, 329-353.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gonçalves, C.A. (2004, julho). O “peso” de ser muito gordo: um estudo antropológico

- sobre obesidade e gênero. *Mneme Revista de Humanidades*, 5(11), 599-642.
- Maia, A.C.B. (2011). *Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá.
- Maia, A.C.B., Rodrigues, M.C., Gomes, F.P., & Marques, P.F. (2015). Educação sexual para pessoas com deficiência física. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 215-224.
- Mattos, R.S., & Luz, M.T. (2009). Sobrevivendo ao estigma da gordura: um estudo socioantropológico sobre obesidade. *Revista de Saúde Coletiva*, 19(2), 489-507.
- Nery, J.O., & Santiago, A. (2017, março). Discursos e estratégias de empoderamento de mulheres gordas ao preconceito. In Centro Universitário 7 de Setembro (Ed.), *Anais do Encontro de Iniciação Científica da Uni7* (pp. 1-22). Fortaleza: Centro Universitário 7 de Setembro Recuperado de <https://www.uni7.edu.br/periodicos/index.php/iniciacao-cientifica/issue/view/31>
- Oliveira-Silva, M. (2017). *Corpo, Cultura e Obesidade: desenvolvimento de posicionamentos dinâmicos de si em mulheres submetidas à gastroplastia*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Omote, S. (2014). *Aparência e competência: uma relação a ser considerada na educação especial* (1ª ed.). Curitiba: Appris.
- Pingoello, I. (2009). *Descrição comportamental e percepção dos professores sobre o aluno vítima do bullying em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Rangel, N.F.A. (2018). *O ativismo gordo em campo: política, identidade e construção de significados*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Rangel, N.F.A. (2017). *Redes da internet como meio educativo sobre gordofobia*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Sampieri, R. H, Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (F.C.Murad, M. Kassner, & S. C. D.Ladeira, Trads., 3.ed). São Paulo, McGraw-Hill.
- Santos, A., & Sanhotene, N. (2017, setembro). “Gorda, sim! Maravilhosa, Também!”: do ressentimento à autoestima em testemunhos de vítimas de Gordofobia no Youtube. In Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Eds.), *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação* (pp. 1-15). Curitiba, PR, Brasil: INTERCOM.
- Sarturi, L., & Cerqueira, C. (2017). Mulheres, empoderamento e autoestima: a influência dos blogs de moda na identidade plus size. *Mídia, Gênero e Direitos Humanos*, 6(1), 115-141.
- Silva, A.F.S., Lima, T.F., Japur, C.C., Gracia-Arnaiz, M., & Penaforte, F.R.O. (2018). A magreza como normal, o normal como gordo: reflexões sobre corpo e padrões de beleza contemporâneos. *Revista Família, ciclos de vida e saúde no contexto social*, 6(4), s/p. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497957635004>
- Silva, A.G.G. (2012). *Imagem corporal, conjugalidade e sexualidade: estudo comparativo entre mulheres com sobrepeso/obesas e não obesas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Algarve, Portugal. Recuperado de: <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/5767>

- Silva, G.A., & Lange, E.S.N. (2010). Imagem corporal: a percepção do conceito em indivíduos obesos do sexo feminino. *Psicol. Argum*, 28(60), 43-54.
- Vasconcelos, N.A, Sudo, L., & Sudo, N. (2004). Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. *Revista Mal estar e Subjetividade*, 4(1), 65-93.
- Vieira, E.D., & Peres, L.A. (2015). Percursos da construção da identidade de jovens adultos homossexuais. *Revista Psicologia em Foco*, 7(9), 33-52.
- Wolf, N. (1992). *O mito da beleza como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres* (W. Barcello, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco.

Ana Cláudia Bortolozzi

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Brasil
E-mail: claudia.bortolozzi@unesp.br

Tamires Giorgetti Costa

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Brasil
E-mail: tamires.giorgetti@unesp.br

Pornografia, subjetividade e violência de gênero

Laís Landes Monteiro

Alexandra de Gouvêa Vianna

Resumo

Propondo uma crítica ao discurso da pornografia como forma de libertação sexual, o presente estudo busca esmiuçar, a partir de uma perspectiva psicanalítica, o papel da pornografia na construção de desejos, discursos e subjetividades, voltando-se para a presença do sujeito na cultura frente aos atravessamentos impostos pela mesma. Visando entender a causalidade entre pornografia e violência de gênero, buscamos estudos estatísticos sobre a correlação entre comportamento sexual agressivo e consumo de pornografia. Para debater os efeitos deste consumo na padronização de corpos, expressões e comportamentos sexuais, iniciaremos com um debate entre autoras feministas antipornografia como Gail Dines, Chatherine MacKinnon e Andrea Dworkin, bem como autores contrários ao movimento antipornográfico, como Virginie Despentes e Paul Preciado que entendem a pornografia como um movimento político capaz de transversalizar práticas e identidades. Se a construção de subjetividades sobreposta pela pornografia como fonte de educação sexual provoca violências físicas e simbólicas, questionamos se a tentativa de promover maior representatividade produzindo uma pornografia não hegemônica é um caminho viável ou se, de alguma forma, acaba sendo capturado pelo consumo objetificador dos corpos. Discutindo a dualidade entre autonomia e liberdade de expressão versus discurso de ódio, o artigo não cogita encerrar uma solução para o que deve ser feito com a pornografia, mas sim suscitar questões e fomentar o debate sobre a violência contra a mulher e o campo subjetivo em que ela se estabelece.

Palavras-chave: pornografia, sexualidade, subjetividade, violência de gênero.

1. Introdução

Atualmente vivemos em um cenário capitalista de superprodução, onde não damos conta de consumir o que se produz de excedente em relação à nossa demanda. Pensamos o consumo como atividade que provoca prazer, e não como o que é ditado pela necessidade. Nesse sentido, ao discutir os caminhos e percursos para uma possível equidade de gênero, não é possível deixar de analisar a pornografia e seus efeitos sobre corpos, sexualidades e relacionamentos.

O Relatório Anual de 2018 do Pornhub, principal site de buscas pornográficas no

mundo, divulgou que mais de quatro milhões de vídeos pornô foram ao ar em 2018, totalizando mais de um milhão de horas de mídia – o suficiente para se assistir pornografia ininterruptamente por 115 anos. Enquanto mulheres são majoritariamente exibidas como objetos sexuais desumanizados que experimentam prazer na violação, tendo como único propósito existencial (nesse tipo de exibição gráfica)³⁸ servir às vontades masculinas, a consequência é a normalização do desprezo, da humilhação e da raiva contra o sexo feminino na sociedade.

O artigo é, então, construído a partir de três conceitos que se atravessam ao longo da escrita: a concepção lacaniana de desejo como

³⁸ Delimitamos como pornografia as representações que combinam sexo e/ou a exposição de órgãos genitais, com a demonstração de tolerância, aprovação, condescendência ou incentivo ao abuso e à degradação de mulheres. Os conceitos de pornografia trazidos neste

trabalho se referem à vertente majoritária da pornografia – delimitando o objeto do presente estudo ao que entendemos como “pornografia tradicional” ou “convencional”, “*mainstream*” e que irá ser tratada neste trabalho apenas pelo termo “pornografia”.

dependente da linguagem e um estudo da pornografia enquanto prática discursiva capaz de produzir realidades sociais por meio de discursos implícitos sobre sexualidades e papéis de gênero; a observação dos comportamentos sexuais retroalimentados pela indústria pornográfica e seus efeitos sobre corpos e modos de existir a partir da alienação do sujeito na pornografia como campo do Outro; e um diálogo entre psicanálise e autores pós-estruturalistas no que diz respeito à construção de subjetividades sobreposta pela pornografia como fonte de educação sexual e a consequente promoção de violência física e simbólica, conforme proposto pelo sociólogo construtivo-estruturalista³⁹ Pierre Bourdieu – usado como referência para dissertar a respeito da dominação masculina.

Considerando o discurso pornográfico como reflexo e também estrutura do sistema de dominação masculina, propomos uma análise das múltiplas transformações e jogos de poder que estruturam a sociedade patriarcal. Averiguar e denunciar a relação de subordinação sexual e degradação das mulheres nos materiais pornográficos é uma forma de desconstruir a normalização da violência de gênero e a normatização do machismo nas estruturas sociais contemporâneas.

Conforme Paulo Vaz (2006), o privilégio da dimensão do consumo na relação entre corpo e mercado promove uma imensa transformação moral: o prazer, que obtido por intermédio do consumo, passa a ser socialmente admitido, e até mesmo incentivado. Segundo dados da organização Culture Reframed (2019), estima-se que a indústria pornográfica valha em torno de 97 bilhões de dólares – enquanto Hollywood lança uma média de 600 filmes por ano, lucrando em torno de US\$ 10 bilhões; a indústria pornográfica produz cerca de 13.000 filmes

anualmente e tem um lucro próximo a US\$ 15 bilhões só nos Estados Unidos. Nesse mercado, o corpo entra não apenas como capacidade de consumir, mas também de ser consumido.

O acesso à pornografia na internet é maior do que a sites como Netflix, Amazon e Twitter juntos. Em 2018, o Pornhub divulgou ter recebido 33,5 bilhões de visitantes, uma média de 92 milhões de pessoas por dia, com uma marca de mais de 50 mil pesquisas por minuto, mais precisamente 962 por segundo. Raisal Ribeiro (2017) ressalta o quanto o mercado pornográfico movimenta a economia mundial, envolvido em uma complexa rede de poder, sendo sustentado, produzido e assistido tanto pelos segmentos sociais dominantes quanto por suas próprias vítimas. Atualmente a relação da pornografia no cotidiano das pessoas se tornou tão intrínseca à produção de desejos sexuais e conseqüentemente às identidades e relacionamentos humanos que é difícil imaginar uma sociedade não pornificada.

2. Feminismos, liberdade e censura

Em *O Mal-Estar na Civilização*, Sigmund Freud (1930) relaciona a não possibilidade de satisfação de um desejo ao sofrimento, gerando na satisfação uma esperança de liberdade, uma promessa de felicidade. Assim como qualquer outro produto viciante, a pornografia é a mercadoria perfeita de uma era de superprodução, a cada ato de consumo renova-se a demanda. Para Jacques Lacan (2008), o princípio do prazer faz o homem buscar o retorno de um signo, que se desloca de um objeto para o próximo – o que mantém o sujeito capturado na trama da sociedade de consumo.

Cabe, no entanto, pensar a pornografia a partir da teoria dos valores, que conforme Lacan (2008) permite determinar o valor de uma coisa através da sua deseabilidade – saber se

³⁹ Entende a sociedade de modo estruturado por construções sociais como o patriarcado, que impacta no modo como os sujeitos se relacionam entre si. Uma vez

naturalizada como ordem social, a dominação masculina é legitimada e reproduzida sem questionamento no plano individual.

algo é digno de ser desejado, se é desejável que o desejemos. Seus defensores atrelam a pornografia à liberdade de expressão – descrita por Ribeiro (2017) como a liberdade dos pornógrafos e seus consumidores de expressarem de forma não censurada as suas visões de mundo sobre sexo. Tal argumento, porém, não leva em consideração a relação intrínseca da pornografia com a produção de subjetividades e realidade social.

Considerada por Ribeiro (2017) uma prática discursiva de grande complexidade, a pornografia carrega mensagens não ditas, mas nem por isso pouco presentes. Uma análise semiótica de suas imagens permite encontrar o reforço das relações de poder pautadas no princípio de superioridade masculina, garantindo a manutenção de um sistema opressor de desigualdade de gênero. Para MacKinnon (1996) proteger a pornografia é proteger como discurso a subalternidade e a inferioridade social e individual das mulheres. Não restringindo o debate à pornografia dever ou não ser protegida pela liberdade de expressão, o presente estudo questiona se a pornografia é ou não capaz de limitar as mulheres no exercício dos seus direitos e liberdades.

No entanto, a própria conceituação do que é *ser mulher* é uma questão problemática do ponto de vista contemporâneo. Diferenças teóricas possibilitam divergências entre autoras feministas no que diz respeito ao papel da pornografia. O conceito da mulher em si, conforme apresentado por Linda Alcoff (1988), é atravessado e construído por sobredeterminações da supremacia masculina. Em uma cultura estruturada no controle sobre o feminino, ao buscar falar pelas mulheres é possível cair na armadilha de corroborar com visões sexistas impostas pelo patriarcado. Para evitá-la, é preciso buscar diferentes pontos de vista teóricos.

Para autoras como MacKinnon (1996), Dworkin (1989) e Dines (2010), referências do

movimento antipornográfico, o que oprime mulheres não é apenas um sistema econômico capitalista ou leis e políticas desiguais, mas o patriarcado em si, com seus papéis sociais inerentes aos gêneros. Tomando o homem como opressor, tais autoras apostam no combate à pornografia na tentativa de criar e manter um ambiente saudável para as mulheres, livre da dominação masculina.

No sentido contrário, feministas de um movimento pró-pornografia entendem que a mesma pode ser produzida como um modo de subverter as normas dominantes de corpos, sexualidades e desejo em si. Acreditam que ao denunciar o papel passivo das mulheres na indústria pornográfica, o movimento antipornografia não faz mais que reforçá-lo, assujeitando mulheres e abafando suas vozes, falando por elas e colocando-as num lugar de receptáculo da dominação masculina, engessando suas subjetividades.

Preciado (2014) propõe a desontologização dos sujeitos e das políticas identitárias. Acredita na destruição da ordem patriarcal a partir da negação, da não identificação e, principalmente, da ressignificação de categorias naturalizadas – aquilo que entendemos como homem, mulher, transexual, homossexual, etc. A crítica de autores como Preciado às feministas do movimento antipornografia está na inabilidade deste em criticar o mecanismo fundamental de poder opressivo usado na perpetuação do sexismo: a construção do sujeito por um discurso que tece conhecimento e poder em uma estrutura coercitiva que obriga o indivíduo a recuar em si mesmo, vinculado de modo constrangedor à sua própria identidade.

Suely Rolnik (1997) propõe o abandono da referência identitária e sua substituição pela própria processualidade. Acredita que as identidades minoritárias são “politicamente corretas” e necessárias para o combate às injustiças sociais a que são submetidas, mas que não deixam de ser um falso problema –

enxerga no combate às referências identitárias a única forma de dar lugar a processos de singularização. Para Preciado (2014), a melhor forma de enfrentar a pornografia dominante é produzir representações alternativas, proporcionando representatividade a atores muitas vezes invisibilizados. O debate do pós-pornô⁴⁰, surge como linha de fuga que não aceita ser formatada pelas normas vigentes – propõe que corpos, sexualidades e pornografia deixem de ser objetos de regulação e censura para ocuparem espaços que confiram empoderamento econômico e político às mulheres e minorias.

De todo modo, porém, cabe questionar – a quem serve tal empoderamento? É possível se ver livre da captura objetificante do que pensamos ser novas maneiras de produzir a pornografia? O pós-pornô subverte noções instituídas sobre prazer e desejo tidas como dominantes numa cultura hegemônica e heteronormativa, atua de forma micropolítica para promover expansão, multiplicidade e representatividade de corpos. Mas é possível livrar-se da figura do anômalo? Entendemos que o pós-pornô não necessariamente escapa dos interesses do capital e do patriarcado. O poder hegemônico e o próprio capitalismo sempre compraram ideias aparentemente libertárias e revolucionárias para transformá-las em mais capital e permanecerem dominantes.

A não identificação com as figuras de referência produzem o que Félix Guattari e Suely Rolnik (1996) chamam de processos de infantilização e desqualificação, que por fim levam à culpa do indivíduo que não se sente representado – algo como o que hoje se espera de um “homem de verdade” ou mesmo os papéis atualmente atribuídos às mulheres como “vagabundas” e “putas” na indústria pornográfica. Ao narrar o caso da multimilionária herdeira dos hotéis Hilton sendo exposta em um programa de TV após ter uma *sex tape* vazada em 2003,

Despentes (2016) cria uma personagem empoderada e indiferente à humilhação que estava sendo submetida – como se por ser rica, Paris estivesse imune à cultura machista.

O jovem comediante tenta o tempo todo reenquadrá-la, colocá-la de volta a seu lugar de mulher decadente: “Você, eu te conheço, eu te vi, eu te vi na Internet”. Ele fala em nome do seu sexo, ele se apoia em sua superioridade intrínseca para colocá-la numa situação delicada. Mas Paris Hilton não é uma atriz pornô local; antes de ser a mulher cuja buceta nós vimos, ela é a herdeira dos hotéis Hilton. Então é impensável para ela que um homem de uma categoria social inferior a coloque em perigo, mesmo que seja durante um quarto de segundo. Ela nem mexe as sobrancelhas, parece que nem percebe a provocação. Desestabilização zero. (Despentes, 2016, pp. 90-91)

Despentes (2016) acredita que antes de ser uma mulher submetida ao olhar masculino, Paris Hilton é uma “dominadora social que obscurece o julgamento que os menos ricos fazem dela” (p.91) e que levar as filhas de boas famílias para o pornô é uma subversão da ordem moral e da censura importa. No entanto, no documentário *Império de Memes*, da Netflix (2018), Paris Hilton desabafou em meio a lágrimas que o vazamento da sua *sex tape* foi como um estupro para ela. Passou meses sem sair de casa, sentindo vergonha de todas as piadas que eram feitas a seu respeito.

Quando Rolnik (1997) propõe o combate às referências identitárias enquanto uma regulação da capacidade diferir-se, precisamos ter cuidado com o esvaziamento de uma categoria (que mesmo socialmente construída, carrega uma diferença estrutural da qual não somos livres). O próprio conceito “devir mulher”, dentre outros devires minoritários que Guattari (1985) defende em *Revolução Molecular*, ignora que a existência de tais minorias são marcadas em maior

corpo, desejo e prazer tidas como hegemônicas na pornografia dominante e na cultura heteronormativa.

⁴⁰ A pós-pornografia ou pós-pornô é defendido como uma proposta artística e política com intenção questionar, mitigar e revolucionar as concepções sobre

ou menor grau pela violência. O corpo feminino é violentado constantemente de forma física e simbólica – e no cenário da supremacia masculina, homem nenhum⁴¹ é capaz de vivenciar tal violência.

Despentes (2016) acredita que a história da pornografia é determinada e definida pela censura – que tal mídia é marcada pelo proibido, mas nesse artigo entendemos que não é possível livrá-la da marca dos corpos objetificados, corpos femininos que servem apenas para o gozo dos homens. Trabalhando com a teoria lacaniana, Fink (1998) explica que na medida em que o desejo habita a linguagem, precisando ser nomeado, opiniões e desejos alheios fluem para dentro de nós por meio do discurso. O que nos interessa no presente estudo, então, não é o que a mulher é ou pode vir a ser, mas sim como é percebida, objetificada e abusada pela cultura patriarcal – que não deixa de ser um modelo discursivo. Não partimos da premissa de um núcleo essencial natural feminino, mas de uma sociedade essencialmente patriarcal que constitui homens e mulheres que entendem e reproduzem o feminino como um papel submisso.

3. Discurso e dominação

Historicamente, Hugh Hefner, fundador e editor-chefe da revista de conteúdo erótico *Playboy*, entrou para história com o desenvolvimento de um novo lugar de pertencimento para o público feminino – de certo modo também alinhado com as reivindicações do movimento feminista da época – nos anos 50. Para transformar o imaginário da mulher que mora ao lado em um símbolo sexual era preciso aceitar que as mulheres também gostam de sexo. Paralelamente, entre as décadas de 60 e 70, a ampla liberação do comércio de pílulas

anticoncepcionais como método seguro para evitar a gravidez permitiu às mulheres maior autonomia em relação à procriação – o que para Ribeiro (2017) contribuiu para que o sexo perdesse a finalidade apenas reprodutiva, passando a ser visto como meio de obtenção de prazer.

Tais conquistas, no entanto, não vieram sem custos. No contexto em que a sexualidade feminina se transforma em objeto de consumo, o seu estímulo é atravessado pelo discurso de empoderamento feminino, mas como bem evidenciado por Vaz (2006) é sempre preciso um ajuste entre as novas possibilidades de valorização do prazer e as exigências de funcionamento da sociedade – o prazer da mulher é, de todo modo, atravessado por interesses patriarcais. Dentro de uma noção foucaultiana de biopoder, é exigido um mínimo de padronização de comportamento e controle do corpo.

A proliferação da indústria pornográfica e a manipulação do sexo pela mídia culmina em uma crescente onda de exposição de corpos, em especial femininos, utilizados para fomentar a venda dos mais diversos produtos. A indústria pornográfica, então, aproveita-se da bandeira da libertação sexual para justificar e viabilizar a exploração de corpos em cenários sexuais. Entretanto, verifica-se que o discurso inerente não gerava libertação sexual para as mulheres, mas sim opressão sexual com uma nova roupagem: eram exibidas como objetos sexuais disponíveis para uso e prazer masculinos; seus corpos eram expostos como pedaços de carne à venda; o prazer feminino sequer entrava em questão e as condutas sexuais eram padronizadas, o que caracterizava violência psicológica e também sexual. (Ribeiro, 2017, p. 142)

Ao descrever o poder masculino como uma existência categórica e absoluta, indiferente à negação ou desafios, Dworkin (1989) o define como uma expressão de autoridade em sua forma mais intrínseca, sendo a dominação

⁴¹ Aqui falamos especificamente da figura normativa do homem, branco, cisgênero, heterossexual – cuja existência violenta não apenas as mulheres, mas

também outras minorias que diferem dele. Não é possível assumir que esta norma possa vivenciar um devir minoritário.

masculina como um sistema material, com ideologia e metafísica – os homens controlam não apenas os usos sexuais e reprodutivos dos corpos femininos, o patriarcado se faz presente como realidade material básica na vida das mulheres. No entanto, a própria ideia do homem detentor de um poder que a mulher carece (e a consequente submissão feminina à supremacia masculina) são produtos de uma construção histórica que compete a várias instituições – dentre elas, a pornografia. A dominação masculina é, conforme Bourdieu (2002), resultado de um conjunto de juízos historicamente elaborados como verdade óbvia ou evidência natural, responsável pela eternização das estruturas de divisão sexual e a introjeção do que é normativo, paradoxalmente transformando em normal as mais intoleráveis condições de existência.

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que 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. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de aprender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma [...] Torna-se evidente que, nessas matérias, nossa questão principal tem que ser a de restituir à dóxa seu caráter paradoxal e, ao mesmo tempo, demonstrar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural. (Bourdieu, 2002, pp. 7-8)

Tratando as divisões constitutivas da ordem social como um princípio simbólico, o pensamento de Bourdieu (2002) conduz à teoria psicanalítica de Jacques Lacan, que entende o inconsciente estruturado como uma

linguagem. Assumindo que os desejos são moldados na fôrma das linguagens que o indivíduo conhece e que o sujeito se constitui a partir do simbólico, cabe um olhar mais apurado à origem da palavra *pornografia*. Derivada do grego antigo *porne* – prostituta e *graphos* – escrita, grafia, desenho; pornografia não significa “escrita sobre sexo”, “imagens de nudez”, “gravuras eróticas”, nem qualquer outra forma de eufemismo. Dworkin (1989) é categórica: pornografia literalmente significa escrita ou desenhos sobre prostitutas, prostituição. Contemporaneamente, a palavra não parece ter mudado de significado – as mulheres exibidas pela indústria pornográfica ainda são percebidas como prostitutas ou, em termos mais atuais, como “piranhas”, “vadias”, “putas”, “vagabundas”.

A pornografia como linguagem estruturante da sexualidade fornece significantes tais como o sorriso das mulheres – exigido pelos pornógrafos mesmo quando elas estão sendo humilhadas e difamadas. A identificação com a demonstração final de “prazer” na violação produz efeitos sobre as subjetividades das mulheres, construindo corpos submissos e retroalimentando as relações de poder desiguais entre gêneros. Ribeiro (2017) expõe que é através do sorriso que a indústria pornográfica consegue negar a violência, por meio de discursos como “ela gosta de sentir dor, sente prazer na violação” e a consequência social é uma confusão entre sexo e violência sexual. Para Dworkin (1989) esse é um dos pilares da dominação masculina – identificar mulheres como “piranhas” em sua essência. Desse modo elas não estão sendo violentadas, mas sim apenas revelando a sua natureza de “puta”.

Dines (2010) entende que as imagens da mídia pornográfica são parte integrante da desumanização sistemática de um grupo oprimido. Quanto mais suas imagens se infiltram na cultura *mainstream*, mais as mulheres são despojadas do status humano completo e reduzidas a objetos sexuais. Lacan

(1949) explica o desejo habitando a linguagem, organizando, estruturando e modelando as relações sociais – a identificação com o discurso pornográfico tem um efeito terrível sobre a identidade sexual das mulheres, privando-as de liberdade na alienação do próprio desejo sexual. Para Dines (2010), o sexo pornô não exhibe relações sexuais com os sentimentos e percepções associadas ao “fazer amor”. Os significantes conexão, empatia, carícia e afeto são substituídos na pornografia por ódio, medo, nojo, angústia e aversão. As estruturas de dominação representadas pela indústria pornográfica alimentam estereótipos a serem seguidos por homens e mulheres.

Usada pelos jovens como fonte de educação sexual, a pornografia limita e estereotipa também os modos como a sexualidade deve ser exercida. Para Ribeiro (2017), a padronização das condutas sexuais e desconsideração pelo prazer feminino configuram violência sexual e também psicológica. Os cenários e roteiros comuns na pornografia fornecem kits perfis padrão: homens que sabem melhor que as mulheres o que elas querem; mulheres que gostam de tudo, em especial o que agrada aos homens, custe o que custar; e o orgasmo feminino como forma de corroborar com a autossatisfação masculina, não necessariamente como prazer verdadeiro da mulher. A partir de Bourdieu (2002) podemos entender a pornografia não como a representação de um ato que tem por fim a posse sexual, mas sim como um meio onde o prazer masculino é associado à virilidade, potência e a eficiência em submeter mulheres às suas vontades. A pornografia é o simples discurso afirmativo da dominação masculina em seu estado mais puro.

4. Corpos e subjetividades

Enquanto Bourdieu (2002) considera surpreendente que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, privilégios e injustiças, se perpetue de modo tão fácil e natural, Freud (1921) entende a inserção do

indivíduo em um grupo como condição passível de desaparecimento da consciência ou do senso de responsabilidade.

As investigações mais cuidadosas parecem demonstrar que um indivíduo imerso por certo lapso de tempo num grupo em ação, cedo se descobre – seja em consequência da influência magnética emanada do grupo, seja devido a alguma outra causa por nós ignorada – num estado especial, que se assemelha muito ao estado de ‘fascinação’ em que o indivíduo hipnotizado se encontra nas mãos do hipnotizador. (Freud, 1921, p.42)

Tomando como referência Guattari e Rolnik (1996), cujas concepções partem da ideia de uma economia coletiva, de agenciamentos múltiplos de desejo e subjetividade que, em algumas circunstâncias ou contextos sociais, podem se individualizar, tendo o efeito hipnótico descrito por Freud (1921), olhamos para a pornografia como um elemento do campo social que atravessa relações e indivíduos. A entendemos como linguagem e buscamos situar a sua problemática no nível da produção de subjetividades individuais.

A idade média em que crianças entram em contato com a pornografia pela primeira vez é aos onze anos; crianças com menos de dez anos já contabilizam 22% das estatísticas disponibilizadas pela ONG Enough is Enough (2019) de consumo de pornografia antes da maioridade. Assumindo como Freud (1923) que o caráter do ego é um precipitado de catexias objetivas abandonadas e como Fink (1998) que o corpo está à mercê da linguagem, à mercê da ordem simbólica, como a exposição infantil à pornografia afeta a fantasia e a catexia libidinal dessas crianças? Dines (2010) afirma que quanto mais jovens os meninos desenvolvem suas preferências sexuais a partir da pornografia, mais a pornografia define seus desejos e comportamentos. É a produção desse tipo de subjetividade que propicia toda sorte de manipulação, garantindo a manutenção da ordem social questionada por Bourdieu (2002) a partir de hierarquias inconscientes.

A pornografia enquanto imagem de referência reforça os papéis, corpos e comportamentos tidos como hegemônicos – as diferenças, quando exibidas, assumem a forma de fetiche. Sua linguagem produz culpa e desqualificação, promovendo os interesses patriarcais.

[...] a disponibilização da pornografia às mulheres consiste em um dos mecanismos centrais de subordinação sexual, pois significa a sistematização da definição das mulheres como uma classe sexual, estando o abuso não mais localizado em uma seara privada e secreta, mas disponível para escrutínio e análise de suas vítimas como um sistema público e aberto. (Ribeiro, 2017, p. 152)

A indústria pornográfica se aproveita da bandeira da libertação sexual para valorizar a autonomia das mulheres que exibem como objetos sexuais, justificando o uso de seus corpos para o prazer masculino. Além disso, Ribeiro (2017) atenta que não apenas a pornografia gera consequências bruscas na vida das mulheres, como também influencia na construção de masculinidades, transmitindo a exigência de virilidade, força, pênis de tamanhos exorbitantes e ereções de longa duração. Para Guattari e Rolnik (1996), assim como para Bourdieu (2002), o que fortalece esse tipo de subjetividade é que ela se produz tanto ao nível dos opressores quanto dos oprimidos.

Não a toa escreve Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1967, p. 9). O que Lacan (2003) demonstra como identificação significativa é que a identidade de um sujeito não se forma de modo independente aos significantes adquiridos. Para *ser* alguém, é preciso *ser algo* – é preciso atribuir valor e esse *algo* é o significativo que irá dar continuidade à cadeia, construindo a narrativa identitária. Como observado por Starnino (2016) existe uma relação de reciprocidade entre a identidade de um sujeito e suas identificações significantes – são essas identificações que espelham a identidade de um indivíduo.

É através do suporte significativo que a identidade de um sujeito aparece. Quer dizer, o estatuto da identidade do sujeito está circunscrito às suas identificações significantes. Uma identificação significativa é exatamente o fenômeno no qual um sujeito adquire, sustenta, e assume para si um traço que a princípio era do Outro: ampliando assim o que lhe é próprio. [...] Evidentemente que esses traços, esses significantes adquiridos, passam a ter sentido ao serem articulados, e tornam-se o horizonte no qual o sujeito se faz e organiza sua identidade. Isto é a identificação significativa propriamente dita. Em outras palavras, as identificações significantes espelham a identidade de um sujeito através de sua narrativa. (Starnino, 2016, pp. 236-237)

No caso da indústria pornográfica, estabeleceu-se uma espécie de relação de complementaridade e dependência entre as diferentes categorias envolvidas – produtores e consumidores, dominantes e subjugados. Bourdieu (2002) situa a força da ordem masculina na sua imposição como neutra, isenta da necessidade de justificar-se. A visão androcêntrica dispensa discursos que visem legitimá-la. Por meio de imagens repletas de sexismo, a pornografia, como linguagem, atribui significados aos papéis de gênero e às relações sexuais. Toma o significativo *mulher* e esvazia de humanidade, significa que estas existem para serem olhadas, objetificadas, usadas e descartadas até o próximo vídeo, fotografia ou edição.

À medida que mulheres passaram a acessar e assistir materiais pornográficos, reconhecendo-se e submetendo-se às imagens e comportamentos designados pelo conteúdo transmitido, caracteriza-se um mecanismo de submissão de classe às visões masculinas da divisão dos papéis sociais de gêneros e da sexualidade. (Ribeiro, 2017, p. 153)

O cerne da problemática que envolve a pornografia está justamente na sua capacidade de atribuir significados, promover identificações e criar subjetividades, sintomas – que não deixam de ser novos significantes. Lacan (2003) deixa claro que a identidade se constitui a partir do desejo do Outro. Ao pensar a alienação do sujeito à linguagem pornográfica é

possível correlacionar de forma direta a pornografia e a violência de gênero.

5. Violência e abjeção

Após a segregação de indivíduos e a distribuição de papéis a eles concernentes, inicia-se a culpabilização a partir da comparação com as imagens de referência. Vaz (2006) entende que para se culpabilizar, um indivíduo precisa olhar para si mesmo, para seus atos e pensamentos, com o olhar do outro, da cultura, do que a normatividade espera – dividido entre os seus desejos e o que deve ser; ou o que Freud (1914) entenderia como o conflito entre as pulsões libidinais e o ego ideal. Ao entrar em conflito com as ideias éticas e culturais do indivíduo, as pulsões devem ser reprimidas, submetidas às exigências da cultura.

Quando meninos de 11 ou 12 anos entram em contato com a pornografia *hardcore* pela primeira vez, eles acabam excitados e traumatizados. Para Dines (2010), são vítimas da indústria, pois acabam entrando em contato com algo que não é o que eles procuram. De todo modo, essa é a idade em que eles desenvolvem as suas preferências sexuais; e a psicanálise nos revela que quando o objeto original de um impulso desejoso se perde em consequência da repressão, ele se representa por uma sucessão de inúmeros objetos substitutos, nenhum dos quais sendo suficiente em proporcionar a satisfação completa.

O desejo interdito pela norma conforma-se como tensão, mal-estar e sofrimento, processo pelo qual, frequentemente, a força ativa e desejante se volta contra si mesma. Em muitos casos, o investimento desejante não pode ser contido nesses moldes, o que pode ocasionar rupturas. Porém se o indivíduo não se adapta às normas, ingressa em um regime de dívida com o código, estando em débito. Ele próprio se força a autoacomodação na norma e, caso não tenha êxito, instaura para si uma culpabilidade por não seguir os imperativos disciplinares. (Hur, 2018, p. 85)

A presença de desejos não aceitáveis pela cultura (que a teoria freudiana trabalha principalmente como a relação incestuosa) é censurada por uma faceta do superego que visa aproximar o indivíduo da sua idealização narcísica primária, substituta do narcisismo perdido da infância em que o sujeito era o seu próprio ideal. Como o recalque atua sobre os significantes do desejo, mas as imposições da cultura são mutáveis, dependentes de contexto social histórico, Dines (2010) descreve a partir de uma chamada do site *Gag me and then fuck me* (algo como “me engasgue e depois me foda”), como o processo de culpabilização é, então, manipulado pelos pornógrafos:

Você quer saber o que a gente faz com coisas como romance e preliminares? A gente diz foda-se! Esse não é mais um site com meias-bombas tentando impressionar piranhas metidas. A gente pega essas putas maravilhosas e faz o que todo homem realmente gostaria de fazer. Nós fazemos com que elas engasguem até borrar a maquiagem e deixamos todos os seus buracos ardendo – vaginal, anal, dupla penetração, qualquer ato brutal envolvendo um pau e um orifício. Depois damos um banho grudento nelas!” (Dines, 2010, p. 19)

Na verdade, esse tipo de chamada visa manipular o contexto do que é ou não aceitável culturalmente. Ao descrever esse tipo de violência como “o que todo homem realmente gostaria de fazer” desloca-se a culpa pela violência para a não identificação com o significativo homem. Para Guattari e Rolnik (1996) a culpabilização ocorre a partir da não identificação com as imagens de referência, como se as subjetividades dominantes questionassem “quem é você?”, “você que ousa ter uma opinião, você fala em nome de que?”, “o que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade?”, “a que corresponde a sua fala?”, “que etiqueta poderia classificar você?” (p.41). Como colocado por Dines (2010) o que um menino de 12 anos, vagando pela cultura e se perguntando o que significa ser homem, vai fazer ao assistir isso? Fugir assustado por não ser “um homem de verdade”?

A cultura constantemente demanda que posicionamentos sejam tomados com o máximo de consistência. Conforme Guattari e Rolnik (1996), a menor hesitação diante dessa exigência leva diretamente a uma espécie de buraco que faz com que o indivíduo comece a se indagar “afinal de contas, quem sou eu? Será que sou uma merda?” (p. 41). É como se o próprio direito de existência não existisse fora da normatividade, logo o melhor a se fazer seria não questionar e internalizar os valores sociais impostos pela cultura.

Cada indivíduo experimenta uma inquietação com a normalidade do que faz e pensa, ao mesmo tempo que se esforça por pertencer aos normais, por adequar-se à regularidade. Genericamente, o exercício do poder na modernidade supõe a separação dos homens entre si, sua distribuição entre normais e anormais, fato que produz no interior de cada indivíduo uma cisão e um esforço de se conformar aos valores sociais, tensão culpabilizadora que provoca a homogeneização dos comportamentos. (Vaz, 2006, p. 49)

A pornografia promove a desumanização das mulheres e o resultado muitas vezes se mostra na violência de gênero. Ao identificar-se com um grupo, Freud (1921) entende que a personalidade consciente do indivíduo desaparece, se modifica por meio da sugestão e do contágio de sentimentos e ideias numa mesma direção – havendo tendência a transformar os ideais coletivos em atos; como se o sujeito não fosse mais ele mesmo, mas um autômato sem vontade própria. Estatisticamente a correlação entre comportamento sexual agressivo e consumo de pornografia ainda vem sendo debatido, mas em uma análise de dados de 22 estudos realizados em sete diferentes países – incluindo o Brasil – Wright, Tokunaga e Kraus (2016) concluem que apesar de nem todo consumidor de pornografia ser abusivo, os dados não deixam dúvidas: em média, indivíduos que assistem pornografia com mais frequência são mais propensos a se envolverem em violência sexual.

Considerando uma análise de 304 cenas de pornografia, um estudo realizado por Lylla D’Abreu e Barbara Krahé (2014) encontrou agressão física em 88% e agressão verbal em 49% das exibições – em 94% dos casos contra mulheres. Nesse mesmo estudo, realizado no Brasil, foram entrevistados 286 homens estudantes universitários da Universidade de São Paulo (USP) e revelou-se que absolutamente todos eles já haviam tido contato com materiais pornográficos. Aqui consideramos importante chamar atenção também para a violência presente na própria produção dos materiais pornográficos e como suas expressões performativas produzem outras violências menos palpáveis, que Bourdieu (2002) entende como simbólicas.

Segundo dados do Atlas da Violência, Ipea (2018), em média 135 estupros são registrados no Brasil diariamente. O número de 49.497 casos registrados pela polícia em 2016 se torna ainda mais alarmante se considerada a taxa de subnotificação estimada pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em 90%⁴², o que elevaria o número de estupros no Brasil para algo entre 300 mil a 500 mil casos por ano. Despenes (2016) julga hipócrita e absurdo dizer que a pornografia aumenta o número de estupros, no entanto, D’Abreu e Krahé (2014) previram que quanto maior fosse a frequência do consumo de pornografia, mais pronunciado seriam os riscos de agressão sexual; quanto mais determinados comportamentos violentos fossem aceitos como normativos, mais provavelmente seriam reproduzidos em interações sexuais.

Entendendo a pornografia como mais que um resultado, como uma instituição geradora de abjeção e violência num sistema calcado em relações de poder que se retroalimentam, essa pesquisa propõe um convite à reflexão sobre as práticas com que coadunam os consumidores de pornografia que Wright, Tokunaga e Kraus

autoridades.

⁴² O tabu engendrado pela ideologia patriarcal faz com que a grande maioria das vítimas não reporte o crime às

(2016) não consideram particularmente abusivos. Enquanto o Relatório Anual de 2018 do Pornhub revela que *teen* (adolescentes) é a sétima categoria mais pesquisada no site e a décima segunda mais assistida no mundo, Ribeiro (2017) expõe que em 2012, cerca de 20% de toda a pornografia contida na internet continha abuso sexual de menores.

6. Autonomia *versus* discurso de ódio

O jurista Daniel Sarmento (2006) defende que um dos mais importantes fundamentos da liberdade de expressão é a autonomia do indivíduo – o que iria de encontro à censura da pornografia, apesar da sua violência.

Sendo a pessoa humana essencialmente gregária e social, a sua comunicação com o outro, mais do que uma faculdade, constitui uma verdadeira necessidade. A possibilidade de cada um de exprimir as próprias ideias e concepções, de divulgar suas obras artísticas, científicas ou literárias, de comunicar o que pensa e o que sente, é dimensão essencial da dignidade humana. Quando se priva alguém destas faculdades, restringe-se a sua capacidade de realizar-se como ser humano e de perseguir na vida os projetos e objetivos que escolheu. Trata-se de uma das mais graves violações à autonomia individual que se pode conceber, uma vez que nossa capacidade de comunicação – nossa aptidão e vontade de exprimir de qualquer maneira o que pensamos, o que sentimos e o que somos – representa uma das mais relevantes dimensões da nossa própria humanidade. [...] Partindo-se da premissa de que a pessoa humana adulta é dotada de razão e de discernimento para formar as suas próprias convicções, nega-se ao Estado o poder de proibir a divulgação de ideias e informações que ele considere perigosas ou perniciosas. Neste ponto, a ideia fundamental é a de que o Estado não pode ser paternalista, não sendo legítimo que ele se substitua aos próprios indivíduos para decidir o que podem e o que não podem ouvir. (Sarmento, 2006, p. 37)

Entretanto, Ribeiro (2016) define a pornografia como “prática discursiva constitutiva misógina,

que pode ser caracterizada como uma forma de discurso de ódio contra as mulheres [...] permitindo que atos de violência sejam realizados e normalizados” (p. 208). Enquanto o Direito ainda entende a proibição da pornografia como uma possível intervenção negativa do Estado na autonomia individual de seus cidadãos, cabe à Psicanálise recordar *O Mal Estar na Civilização*, Freud (1930), para perceber tal renúncia como vantagem em termos de civilidade.

A substituição do poder do indivíduo pelo poder de uma comunidade constitui o passo decisivo da civilização. Sua essência reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação, ao passo que o indivíduo desconhece tais restrições. A primeira exigência da civilização, portanto, é a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo. (Freud, 1930, p. 115)

Uma vez que o chamado discurso de ódio⁴³ exerce um efeito silenciador sobre a expressão de suas vítimas e efeitos psíquicos como angústia, medo ou vergonha, a pornografia pode então ser considerada uma violação dos direitos humanos das vítimas destas manifestações. O discurso pornográfico produz efeitos de subjetivação até mesmo em indivíduos que não seriam considerados particularmente sexistas e que não se reconhecem como misóginos, criando um território com função de ancoragem para o desenvolvimento de processos psicossociais violentos. Ao criar um ambiente que reforça a violência de gênero (física e simbólica), a pornografia padroniza comportamentos machistas nas estruturas sociais contemporâneas, conjugando produção e repressão – desejo e identidades.

Como linguagem estruturante da sexualidade, a pornografia conta com significantes inscritos no tecido social e nos corpos dos indivíduos que servem para retroalimentar a dominação

⁴³ Modalidade de que tem por objetivo exteriorizar ou incitar a raiva, o ódio e a intolerância, impulsionando ou

encorajando violência, humilhação ou de certo modo a opressão de determinado indivíduo ou grupo social.

masculina. Além disso, a omissão do Estado frente às manifestações públicas de desrespeito e violência contra as mulheres nesse tipo de mídia reforça a ideia de que não há nada de errado na indústria pornográfica, que é mesmo aceitável a reprodução desses comportamentos. A cristalização dos papéis de gênero se dá a partir de imagens que negam a violência e são tidas como pressupostos, atuando na codificação das condutas, modos de agir, pensar e perceber o mundo. Naturaliza-se que tais papéis devem ser internalizados, seguidos e obedecidos socialmente – o que funciona para manter a perpetuação de estruturas opressoras.

Pensar a saída do círculo vicioso das significações dominantes na pornografia por meio de representações mais inclusivas e diversas, como propõe o pós-pornô, acaba por produzir novas imagens de referências. Apesar de buscar subverter os padrões instituídos na pornografia hegemônica, a pós-pornografia de alguma forma permanece em um diagrama de forças com características de fixação e conservação do lucro (não escapando da captura capitalista) a partir dos corpos, da objetificação dos sujeitos representados. O desafio está na derrubada da lógica de fixação do desejo, das imagens de referência – padrões a serem seguidos, criados pela indústria pornô.

A mudança só é viável pela constituição de relações de forças a margem da subjetivação pornográfica e suas formas de poder e dominação. Boicotar a pornografia não é rejeitar a sexualidade, mas sim recusar compactuar com tal violência de gênero e dominação masculina. Minar as forças patriarcais e buscar uma realidade social menos desigual e opressora para as mulheres passa pela conscientização dos efeitos da pornografia no desenvolvimento da sexualidade humana.

Referências

- Alcoff, L. (1988). Cultural Feminism versus Post-Structuralism: the identity crisis in feminist theory. *ISigns: Journal of Women in Culture and Society*, 13(3), 405-437.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo II: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Bourdieu, P. (2002). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Culture Reframed – Building Resilience & Resistance to Hypersexualized Media & Porn*. *The Crisis* (s.d.). Recuperado em 02 abril, 2019, de <https://www.culturereframed.org/the-porn-crisis/>
- D'abreu, L., & Krahé, B. (2014). Predicting Sexual Aggression in Male College Students in Brazil. *Psychology of Men and Masculinity*, 15(2), 152-162.
- Dines, G. (2010). *Pornland: how porn has hijacked our sexuality*. Boston: Beacon Press.
- Dworkin, A. (1989). *Pornography: men possessing women*. Nova York: Penguin Group.
- Enough is Enough – Making the Internet Safer for Children and Families*. *Statistics: Youth & Porn* (s.d.). Recuperado em 29 junho, 2019, de <http://enough.org/stats-youth-and-porn>
- Fink, B. (1998). *O sujeito lacaniano; entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Freud, S. (1923). *O Ego e o Id*. (Vol. XIX da Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1930). *O Mal-Estar na Civilização* (Vol. XXI da Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1921). *Psicologia de grupo e análise do eu* (Vol XVIII da Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas

- Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.
- Guattari, F. (1985). *Revolução Molecular: Pulsões Políticas do Desejo* (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografia do desejo* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hur, D. (2018). *Psicologia, política e esquizoanálise*. Campinas: Alínea.
- IPEA (2018). *Atlas da Violência*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
- Lacan, J. (1949). *O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica*. In: Escritos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2008). *O Seminário – livro sete – A ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Lacan, J. (2003). *O Seminário – livro nove – A identificação*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário – livro onze – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- Mackinnon, C. (1996). *Only Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Marcus, B. (2018). *Império de Memes*. Documentário Netflix.
- Pornhub. *2018 year in review*. Recuperado em 18 março, 2019, de <https://www.pornhub.com/insights/2018-year-in-review/>
- Preciado, P. (2014). *Manifesto Contrassexual*. São Paulo: n-1 edições.
- Preciado, P. (2010). *Pornotopia*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ribeiro, R. (2017). *Discurso de ódio, violência de gênero e pornografia: entre a liberdade de expressão e a igualdade*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco.
- Rolnik, S. (1997). *Inconsciente Antropofágico – ensaios sobre a subjetividade*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Sarmiento, D. (2006). A liberdade de expressão e o problema do “*hate speech*”. *Revista de Direito do Estado*, 1(4), 1-56.
- Starnino, A. (2016). Sobre identidade e identificação em psicanálise: um estudo a partir do Seminário IX de Jacques Lacan. *Revista dois pontos*, 13(3), 231-249.
- Vaz, P. (2006). Consumo e risco: mídia e experiência do corpo na atualidade. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 3(6), 37-62.
- Wright, P., Tokunaga, R., & Kraus, A. (2016). A Meta-Analysis of Pornography Consumption and Actual Acts of Sexual Aggression in General Population Studies. *Journal of Communication*, 66, 183 – 205.

Laís Landes Monteiro

Universidade Santa Úrsula, Brasil

E-mail: landes.lais@gmail.com

Alexandra de Gouvêa Vianna

Universidade Santa Úrsula, Brasil

E-mail: alexandra.vianna@usu.edu.br

Universitárias/os do sul do Brasil e a prática do sexting

Caroline Amaral Amaral

Paula Regina Costa Ribeiro

Suzana da Conceição de Barros

Resumo

Nos espaços que transitávamos escutávamos relatos de jovens e adultos a respeito do sexting, o que nos instigou olhar para o sexting relacionado ao público universitário. Sexting é o compartilhamento de imagens, vídeos e/ou textos sexual/sensual/eróticos através de dispositivos digitais (Barros, 2014). Nesta pesquisa foi feita a aplicação de questionário online com 34 perguntas para as/os estudantes de uma universidade. Participaram 456 estudantes. Realizamos uma análise estatística e cultural. Verificamos que 42% já praticaram sexting; 33% enviaram para parceiro/a atual ou ex; 24% o envio foi feito como forma de sedução; 56% acreditam que o vazamento do sexting influenciaria no seu rendimento acadêmico. Sobre vazamento acarretar em abandono do curso, 45% responderam que nunca havia pensado sobre isso, 27% negaram e 28% abandonariam o curso. Conclui-se que o sexting é praticado como forma de sedução, porém, os estudantes compreendem que o compartilhamento não consensual de seus conteúdos influenciaria no seu desempenho acadêmico. Este estudo mostra que a prática pode acarretar em vazamento criminoso, dentre outras formas de cyberbullying, podendo gerar problemas psicossociais a quem é exposto/a.

Palavras-chave: sexting, sexualidade, ensino superior.



1. Tecnologias digitais, internet e sexualidade: Para além da comunicação

O advento de tecnologias digitais – como *smartphones*, *notebooks*, *tablets* – as quais nos possibilitam estar conectados/as uns/umas aos/às outros/as, mesmo que distantes geograficamente, modificou a forma como nos comunicamos, nos relacionamos e como agimos socialmente. Tais tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas, perpassando diferentes faixa etárias.

Embora o acesso a elas não aconteça de forma unânime e democrática, levando em consideração o contexto socioeconômico de cada um/uma, percebe-se que o número de pessoas conectadas à internet no Brasil é crescente e expressivo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNDA) do ano de 2017, “o percentual de domicílios que utilizavam a Internet subiu de 69,3% para 74,9%, de 2016 para 2017” (IBGE, 2017). Nessa mesma pesquisa, aponta-se que o número de pessoas que utilizam celular passou de 92,6%, em 2016, para 93,2% no ano de 2017, sendo o item mais utilizado se comparado a computador, televisão e tablet. Quanto ao recorte por faixa etária, levando em consideração o mesmo recorte temporal, o IBGE concluiu que o maior número de usuários/as de internet se concentra entre 20 e 24 anos.

Esses apontamentos nos instigaram a pensar no fato de que o uso da internet não se dá com a intenção de comunicação entre as pessoas

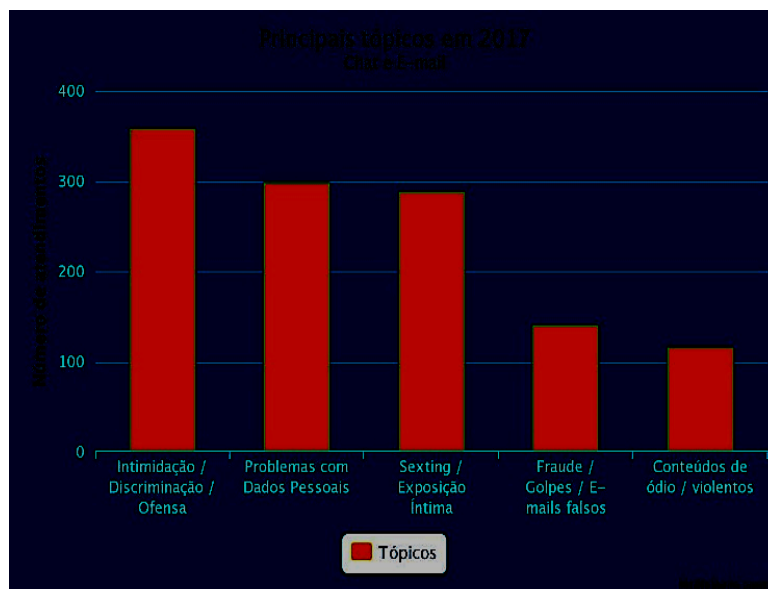
exclusivamente. Pois, entende-se que a internet e as tecnologias digitais são canais para variados tipos de interações, haja vista que através dela as pessoas “jogam, estudam, namoram, fazem sexo, escrevem, postam fotos/desenhos/imagens, encontram e conhecem amigos e amigas, tornam-se outras e muitas pessoas, além de infinitas possibilidades” (Felix, 2012, p. 133). É nesse entrelaçamento entre tecnologias digitais e sexualidade que esta pesquisa se debruça. É nesse contexto que emergem práticas de vivência do corpo nu e da sexualidade amalgamada aos dispositivos tecnológicos (Silva, 2018), como o *sexting*, por exemplo.

A prática do *sexting* consiste na produção, envio e/ou compartilhamento, por meio de tecnologias digitais, de fotos, mensagens e/ou vídeos de conotação sexual. (Amaral, Barros & Ribeiro, 2018). Sabe-se que tal prática vem possibilitando outras formas de se vivenciar as sexualidades, como a nudez e as relações sexuais. No entanto, para além dessa discussão, sabe-se que a prática do *sexting* também perpassa outras discussões que estão para além de práticas sexuais consensuais.

Por conta de seu contexto de produção, que é a internet ou mesmo por conexão *bluetooth*, a sua produção acaba por permear linhas que podem trazer riscos ao/às seus/suas praticantes. Sabe-se que através das tecnologias digitais é possível compartilhar variados conteúdos de forma rápida e instantânea, ao mesmo tempo em que o alcance do que é distribuído chega a dimensões que fogem ao controle daquele/a que produziu conteúdos de *sexting*. As fotos, mensagens

e/ou vídeos de conteúdo erótico enviadas a alguém podem ser facilmente compartilhadas sem o consentimento de quem as produziu, dada a fluidez de distribuição de conteúdo produzidos nas e pelas tecnologias digitais.

A fim de fomentar e localizar a discussão, traz-se alguns dados produzidos pela ONG SaferNet Brasil⁴⁴. De acordo com dados produzidos por essa organização não governamental, o vazamento de imagens íntimas foi o terceiro tópico de números de atendimentos feitos pela rede, chegando a quase 300 atendimentos no ano de 2017. Conforme é possível ver no gráfico 1.



Fonte: SaferNet Brasil

Gráfico 1. Principais tópicos em 2017

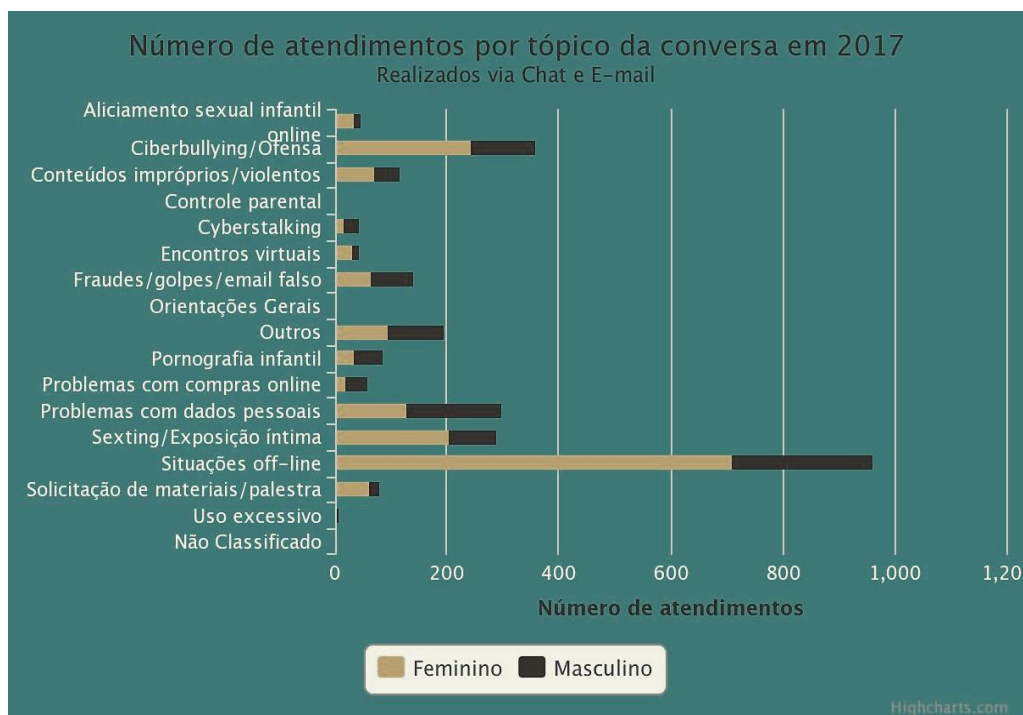
Quando visto pelo recorte de gênero, o número de denúncias é maior por parte de mulheres, sendo entre 200 e 400 denúncias no ano de 2017.

É possível observar que o número de atendimentos quanto ao vazamento de *sexting* (entre 200 e 400) se mostra expressivo se comparado a temas como “conteúdos impróprios/violentos” (<200) e

⁴⁴ A rede SaferNet Internet Center Brasil é uma Organização Não Governamental (ONG) que tem como objetivo conscientizar o/a usuário/a da internet a utilizá-la de forma segura e livre com base nos princípios dos

Direitos Humanos, buscando a prevenção de crimes cometidos na internet, além de disponibilizar atendimentos com uma equipe de Psicólogos/as e receber denúncias.

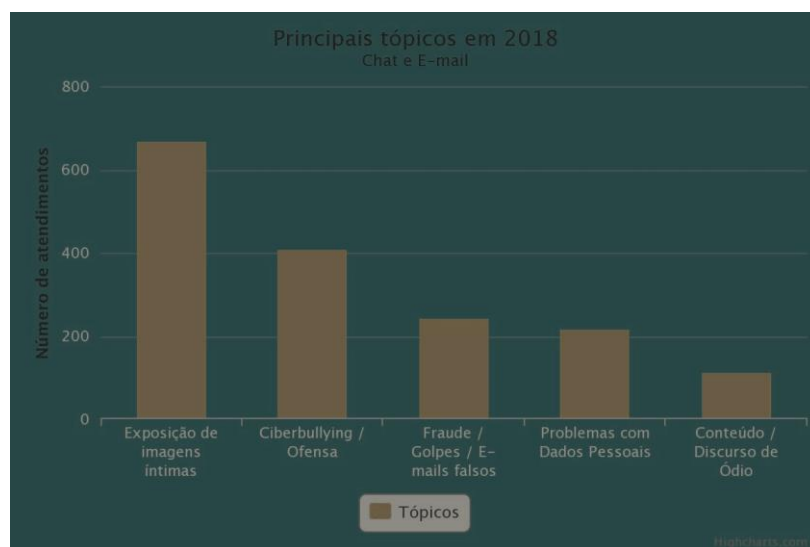
“fraudes/golpes/email falso” (<200), como é possível verificar no gráfico 2.



Fonte: <https://helpline.org.br/indicadores/>

Gráfico 2. Número de atendimentos por tópico da conversa em 2017

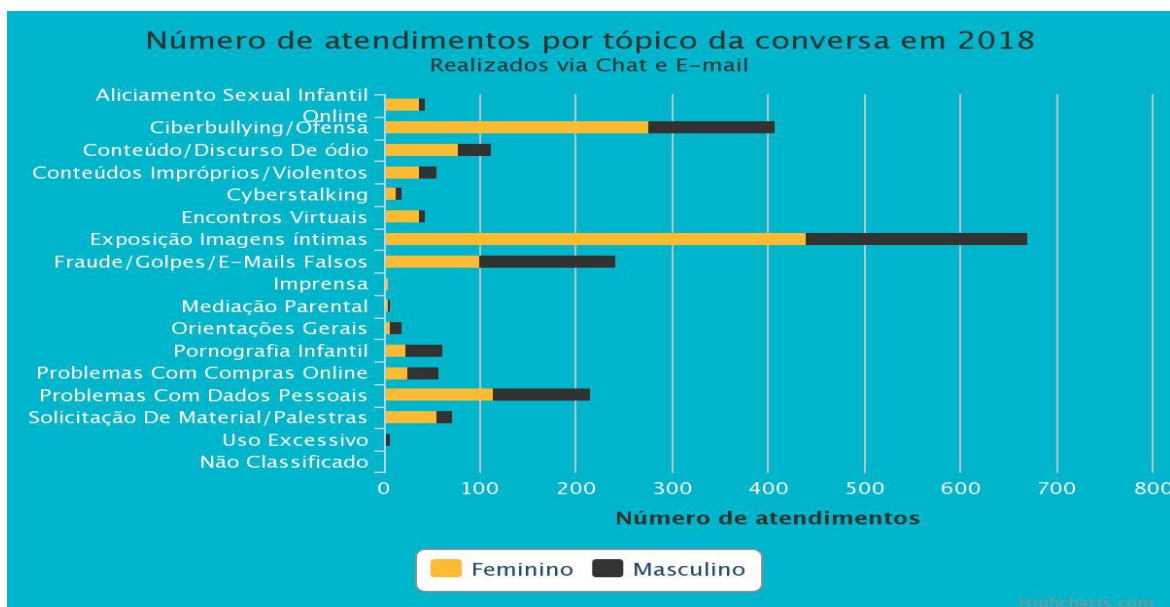
Ao acessar a mesma pesquisa feita pela ONG SaferNet, porém, tendo 2018 como recorte temporal, nos confrontamos com dados que ratificaram o interesse no tema. No ano de 2018, a exposição de imagens íntimas passou a ocupar o primeiro lugar nos principais tópicos de atendimento, totalizando mais de 600 atendimentos. Número que no ano anterior não chegava a marca de 300 atendimentos; conforme gráfico.



Fonte: <https://helpline.org.br/indicadores/>

Gráfico 3. Principais tópicos em 2018

Quanto ao recorte de gênero, o número de denunciadores do gênero feminino segue sendo maior do que o masculino. Em 2017, eram em torno de 200, em 2018 passa a ser maior que 400, como é possível ver no gráfico 4.



Fonte: <https://helpline.org.br/indicadores/>

Gráfico 4. Número de atendimentos por tópico da conversa em 2018

A partir dos dados mencionados, nota-se um crescente na denúncia no que diz respeito a dados sobre vazamento de *sexting*. Entende-se que o número de denúncias sinalizados nos gráficos não dão conta de abarcar todos os casos de exposição de exposição ilegal da sexualidade. Também se acredita não ser possível afirmar que ocorreu uma suba no número dos vazamentos, mas, afirmar-se, pautada nos dados, que o número de denúncias aumentou de forma significativa.

Contudo, os dados produzidos pela rede SaferNet Brasil nos levam a pensar que o *sexting* seja uma prática que vem sendo difundida e colocada em discurso. E, além disso, acredita-se que o número de vazamentos desse conteúdo impulsiona a necessidade de falarmos sobre a prática.

O debruçar-se sob o tema nos instigou a percorrer variados caminhos. Dentre eles, foi a realização da busca por pesquisas brasileiras que tratassem da temática. Dentre as pesquisas encontradas tais como a tese defendida por Suzana de Barros (2014) intitulada *Sexting na adolescência: análise da rede de enunciações produzida pela mídia*, a

dissertação de Camila Figueiredo (2017) intitulada *Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção*, o trabalho de conclusão de curso intitulado *“Manda Nudes”: Sexting e Subjetividade na Adolescência* defendido por Máryny Lucas Gomes (2017), dentre outras pesquisas encontradas, percebeu-se que parte delas investigam o *sexting* relacionado aos/às adolescentes. Ademais, algumas pesquisas indicam que a prática do *sexting* seria algo inerente a esse público como é possível ver em materiais da SaferNet Brasil, por exemplo, que afirmam ser o *sexting* uma expressão da sexualidade na adolescência. Outro argumento que algumas pesquisas, como a de Nancy Willard (2010), utilizam para justificar essa aproximação, *sexting* e adolescentes, é a partir da discussão de que essa se configura como uma prática que envolve riscos, o que apresentaria estreita relação, conforme a autora, com as características da adolescência como impulsividade e que esse é um público que não se preocupa com a segurança (Figueiredo, 2017), logo, seria então um comportamento inerente a essa faixa etária.

Porém, nos espaços que transitávamos – como disciplinas, eventos e grupos de pesquisa –

escutávamos relatos de jovens e adultos a respeito dessa prática, sinalizando que essas seriam faixas etárias em que o *sexting* também seria uma possibilidade de vivência. Além disso, algumas pesquisas, como a de Rodrigues (2018) indicam que o fenômeno do *sexting* perpassa as mais variadas faixas etárias, o que nos instigou olhar para o *sexting* relacionado ao público universitário.

Diante dessas premissas, algumas questões nos inquietaram: o *sexting* é uma possibilidade de vivência da sexualidade dentre estudantes da universidade? Como os/as estudantes vêm percebendo essa prática? Caso pratiquem, que estratégias são utilizadas? Qual a compreensão dos mesmos a respeito de vazamentos desses conteúdos? Como entendem, manejam e lidam com o conteúdo que recebem? Quais suas percepções a respeito da prática imbricado a modos de relacionamentos?

Assim, estabelecemos como objetivo de pesquisa investigar como a prática do *sexting* é compreendida no contexto universitário. A fim de discutir, pensar e problematizar questões estabelecemos relação com o campo dos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista.

2. Sujeitos tecnológicos, subjetividades sexuais

Trabalhar a partir da perspectiva dos Estudos Culturais em uma vertente pós-estruturalista é partir de um pressuposto de que a forma como interagimos no mundo, como nos colocamos e nossas subjetividades, cambiantes e provisórias, são produzidas na e pela cultura. Nesse sentido, entende-se que a maneira como vamos nos posicionando e nos produzindo enquanto sujeitos tem estreita relação com o contexto social e histórico que vivemos. Logo, vamos nos produzindo enquanto sujeitos a partir da partilha de significados que carregam as marcas culturais e temporais contemporâneas. Ou seja, somos sujeitos produzidos a partir de contexto, não *a priori* ou

fora do que a sociedade em que inseridos. Em específico desta pesquisa, debruça-se sobre os aspectos que entrelaçam subjetividades, tecnologias digitais e sexualidade.

Neste contexto digital, o uso da internet e das redes sociais modifica a dinâmica das relações sociais, nosso comportamento e a forma como agimos. Ocupamos simultaneamente o lugar de autoras/es, atores/atrizes e narradoras/es de nossas histórias (Missias-Moreira, 2017). Ideia essa que corrobora com as palavras de Paula Sibilia ao afirmar que “acontece que *você* e *eu*, todos nós, estamos “transformando a era da informação” estamos modificando as artes, a política e o comércio, e até mesmo a maneira de percebermos o mundo” (2008, p. 8). As tecnologias digitais, os aplicativos de relacionamento e de comunicação se tornam veículos de conteúdo de nossas vidas, onde colocamos nossas opiniões, expomos nossas relações (sejam elas de qual ordem for) e produzimos nossas subjetividades no e através ciberespaço.

Em meio a essa sociedade em rede, em que podemos tornar em poucos segundos aspectos de nossa rotina em algo “publicável”, nota-se que “glorifica-se a menor das pequenezas, enquanto se parece buscar a maior das grandezas.” (Sibilia, 2008, p. 11). Somos provocados/as a pensar o modo como vamos nos fabricando e sendo fabricados enquanto produtores/as de conteúdo capazes de entreter o/a outro/a. E nesse sentido, dentro da lógica da sociedade do espetáculo (Kellner, 2004), mostrar-se quase se torna uma premissa para ser sujeito contemporâneo (Sibilia, 2008). Nota-se que as atividades “corriqueiras” se tornam alvo de holofotes, ganhando variadas dimensões. E ao mesmo tempo que essas atividades se tornam espetáculos, nós vamos nos produzindo enquanto protagonistas, celebridades, capazes de ser e produzir espetáculos de si (Sibilia, 2008). Em meio a isso, esse contexto de registros e publicações, nota-se que a forma como vivenciamos as sexualidades também se tornou algo a ser

filmado, fotografado, compartilhado e publicado.

Nesse sentido, entende-se que a utilização dessas tecnologias digitais extrapola a finalidade de apenas receber e realizar chamadas. O celular, item mais usado de acordo com IBGE, serve para registrar e postar sobre nossas atividades, namorar, marcar encontros, cuidar da saúde, ouvir música, fotografar, e filmar momentos íntimos (Wanzinackp & Scremin, 2014). É nesse aspecto que se entende o celular, bem como outros aparelhos tecnológicos, modificam a forma como estabelecemos vínculos, relações e convivências. Nessa esteira, o uso do celular também reverbera na forma como vivemos a sexualidade, e assim se torna algo que vem reconfigurando os modos de viver a sexualidade, pois por meio da conexão por internet ou mesmo *bluetooth*, possibilita que os sujeitos seduzam uns aos outros e tenham relacionamentos íntimos através desse aparato.

Ao falarmos em sexualidade, compreende-se que ela está para além da forma de vivenciarmos prazeres e experiências, pois também é uma marca que nos posiciona e que nos constitui como sujeito. Nesse espectro, ela não se finda na ideia exclusiva de sexo e/ou prática sexual. A sexualidade é uma construção social, histórica e cultural imbricada por relações de poder, prazeres, desejos, escolhas, relação com o outro e consigo mesmo (Foucault, 2015). De acordo com Richard Miskolci (2013), a sexualidade está relacionada com a auto compreensão e até mesmo a imagem que o outro pode ter em relação nós, ao mesmo tempo em que também incide perpassa a compreensão e imagem que temos de nós mesmos. Nessa esteira, entendemos que a prática do *sexting* é uma expressão da sexualidade. Pois, por meio de aparatos tecnológicos, as pessoas vivenciam seus corpos nus, se relacionam intimamente e dão um tão sensual e erótico à troca de mensagens, sejam elas de texto, imagens e/ou vídeos.

No que tange ao conceito, *sexting* é um termo anglo-saxão, que tem origem na língua inglesa a partir de união de duas palavras: *sex* (sexo) e *texting* (mensagem). Para esta pesquisa compreendemos *sexting* como compartilhamento de mensagens de texto, fotos e/ou vídeos de cunho sexual, sensual e/ou erótico para uma determinada pessoa ou mesmo para uma multidão, prática que vem ganhando espaço por conta da acessibilidade à internet e às tecnologias digitais (Barros, 2014). Ainda dentro do escopo de entendimentos que se adota nesta pesquisa, se configura *sexting* o envio e/ou compartilhamento do *sexting* sem fins lucrativos (Machado & Pereira, 2013). Além disso, pontua-se que *sexting* está relacionado ao consentimento, logo, a distribuição e compartilhamento por terceiros de imagens, fotos e vídeos de cunho sexual, sensual e erótico sem consentimento daquela/e que produz esse conteúdo não é entendido por nós como *sexting*. Isso porque corroboramos com o pensamento de que o compartilhamento sem consentimento é uma forma violência e abuso digital (Flach, & Deslandes, 2017).

Compreende-se que o conceito de *sexting* é abordado de diferentes maneiras de acordo com a área de conhecimento em que a produção científica é realizada, no entanto, encontra-se um consenso no que diz respeito ao conteúdo compartilhado possuir nudez, conotação erótica e sexual. Nessa esfera, percebe-se que o corpo nu/seminu se torna produtor de informação (Morão, 2017), é objeto que incita leituras, interpretação, sedução, julgamento e, dentro do contexto digital, compartilhamentos. O corpo também pode ser entendido como vitrine e prazer, se tornando instrumento de espetáculo e potencialização da subjetividade, pois “se coloca como o principal objeto de consumo no mercado dos desejos voláteis e cada sujeito se empenha em promover a visibilidade de si.” (Lima & Couto, 2018, p. 129). Suzana de Barros (2014) nos convida a pensar sobre a condições de possibilidade que tornam a prática do *sexting*

possível dentro da sociedade ocidental contemporânea. Em suas palavras,

o *sexting* pode ser entendido como um fenômeno que emerge na modernidade líquida, que é resultado de uma combinação de fatores e acontecimentos que vêm ocorrendo em nossa sociedade. Dentre estes, podemos destacar o aprimoramento e democratização das tecnologias digitais, a ênfase de uma sociedade baseada na imagem e no espetáculo, o deslocamento da sociedade disciplinar para a de controle, a mercantilização dos corpos e das sexualidades e o afrouxamento das barreiras entre o âmbito público e privado, entre outros fatores (Barros, 2014, p. 24).

Assim como pontua a autora, é possível pensar diferentes fatores que impulsionaram a emergência da prática, ao mesmo tempo em que influenciam na manutenção e existência da prática nos dias atuais. É nesse escopo, que se lê que *sexting* pode ser compreendido como possibilidade de vivenciar as sexualidades, gêneros e também os corpos dentro do contexto contemporâneo. Assim, se torna possível pensar o *sexting* atuando na reconfiguração dos modos de viver a sexualidade, como uma estratégia de sedução (Wanzinack & Scremin, 2014). Este fenômeno vem abrindo brechas e nos incita a pensar sobre borramento entre as fronteiras do que é público e privado. Com isso afirma-se que o *sexting* vem possibilitando adentrar no âmbito público elementos como a nudez, as relações sexuais, entre outras práticas que foram constituídas social e historicamente como do âmbito privado (Amaral, Barros & Ribeiro, 2018).

Neste aspecto, percebe-se que a utilização de aparatos tecnológicos possibilitam conexões de elementos que são característicos do universo digital *online* junto à características “da vida real”, compreendendo que “o que é produzido no ciberespaço contém elementos do que é vivido *off-line*, por outro, a cibercultura é composta de elementos muito diversos da vida *off-line*” (Sales, 2012, p. 120). Em outros termos, compreende-se que o modo de nos produzirmos enquanto sujeitos na

contemporaneidade é interpelado pelo contexto social e cultural, esse contexto em que nos encontramos imersos e capturados pelas tecnologias digitais.

Haja vista que a produção da subjetividade ocorre imbricada à processos culturais relativos ao contexto em que vivemos. Nesse sentido, a construção de si no contexto digital perpassa a ideia que “nossa experiência também é moldada pela interação com os outros e com o mundo. Por isso, é fundamental a pregnância da cultura na conformação do que se é” (Sibilia, 2008, p. 16). Isto é, a fabricação da existência amalgamada aos dispositivos digitais está imbricada (e é produzida) por conta do contexto social e histórico que nos possibilitam hoje produzir formas de relacionamos uns com os outros e conosco, atrelados à elementos digitais.

Shirlei Sales, ao falar sobre sexualidade ciborgue afirma que seriam “as práticas que envolvem os desejos, os prazeres e os afetos em íntima composição com as tecnologias digitais” (Sales, 2018, p. 107). Ao trazer tal pensamento, entende-se que a prática do *sexting* possui uma estreita relação entre as tecnologias digitais e a sexualidade, haja vista que o *sexting* ocorre por intermédio de aparelhos digitais. Essa outra forma de se produzir enquanto sujeito desejável e também de desejo perpassa o mundo digital e de tal forma o modifica, ao mesmo tempo que em que produz existências *online*, também reverbera na produção de *subjetividades off-line*, uma vez que “os modos de vivência da sexualidade e do gênero são produzidos de maneira amalgamada com as tecnologias digitais em meio às relações de poder” (Silva, 2018, p. 18).

Nesse contexto, esta pesquisa se propõe a olhar para a prática do *sexting* em relação aos/às estudantes de uma universidade localizada no sul do Brasil na intenção de promover discussões acerca de como essa prática é compreendida entre os/as universitários/as.

3. Questionário online: Produzindo dados

Valendo-nos das tecnologias digitais, o estudo ocorreu por meio de um questionário *online* que ficou disponível durante três meses no segundo semestre de 2018 para estudantes de graduação, pós-graduação e residência, de todos os campi⁴⁵, de uma universidade localizada na região Sul do Brasil.

A escolha pelo questionário da modalidade *online* se dá pelo público-alvo escolhido para a produção de material empírico, levando em consideração que as/os universitárias/os estudam em diferentes turnos, além de possuírem variadas atribuições e tarefas do contexto universitário (como estágios, grupos de estudos, reserva de tempo para leitura de materiais solicitados e outras atividades) optou-se pelo uso da internet, pois, disponibilizar espaços para participação na pesquisa por meio das tecnologias digitais se mostra mais fácil do que agendar um encontro pessoalmente (Sales, 2012). Além disso, acreditamos que o questionário *online* com base na temática, possibilita os/as estudantes se sentirem mais à vontade para mencionar suas percepções e experiência sobre e com o *sexting* de forma anônima.

Estudos realizados por Vieira, Castro e Júnior (2010) e Faleiros et al (2016) apontam que a utilização do questionário de forma *online* se mostra mais cômodo aos/às respondentes uma vez que podem acessar o instrumento de diferentes aparelhos, como computadores, tablets e celulares. Segundo Vieira, Castro e Júnior (2010), em sua pesquisa que avaliou a opinião de universitários/as sobre pesquisas que usam questionários *online*, afirmam que esse oferece mais benefícios do que risco aos/às participantes além de economizarem tempo a quem participa, haja vista que podem escolher em que momento lhes é melhor para participar da pesquisa. Ademais, a partir da

pesquisa feitas pelos autores, os/as universitários/as que participaram da mesma afirmaram que são mais sinceros aos responder pesquisas que são feitas na modalidade *online*.

O questionário *online* ficou disponível no sistema de consultas da universidade, o qual só poderia ser acessado mediante preenchimento de número de matrícula e senha cadastrado no sistema da universidade. O instrumento foi construído pelas pesquisadoras e é composto de 34 perguntas, o mesmo contou com hibridização de perguntas objetivas, de múltipla escolha e descritivas. As perguntas foram categorizadas em quatro seções: dados gerais, aspectos relacionados à produção, envio e/ou compartilhamento de conteúdos próprios, produção e/ou compartilhamento de conteúdos sensuais/sexuais/eróticos de outras pessoas, vazamento de imagens/vídeos/mensagem de texto de cunho sensuais/sexuais/eróticos na universidade.

Ao final dos três meses, o questionário contou com a participação de 456 pessoas. O curso que mais registrou participação foram graduandos/as do curso de Medicina seguido de graduandos/as curso de Psicologia.

Sobre a caracterização da mostra, pontua-se aqui informações a respeito do gênero, identidade sexual, status de relacionamento, religião e raça/etnia que dizem respeito à categoria *dados gerais* do questionário. A média de idade dos/as participantes é de 27 anos. Quanto ao gênero com o qual se identificam 258 se autodenominaram mulher cis, 135 como homens cis, 8 mulheres trans, 1 travesti, 3 como homens trans, 7 como não binário e 2 pessoas como gênero fluido. Quanto a identidade sexual dos/as participantes: 333 se consideram heterossexual, 61 como bissexual, 39 pessoas como homossexual, 11 como pansexual, 7 como assexual e 5 pessoas

⁴⁵ Além do campo sede da universidade, são ofertados cursos de graduação e especialização à outros municípios da região Sul do país por meio do programa

Universidade Aberta do Brasil na modalidade à distância. Atualmente, são mais de 15 polos onde a universidade atua.

sinalizaram a opção outro/a. Quanto ao relacionamento, 192 pessoas se consideraram solteiras, 99 em um relacionamento sério, 86 namorando, 64 como casados/as, 32 pessoas como morando junto, 15 pessoas como noivas/os, 11 se consideram em um relacionamento aberto, 8 separadas/os, 6 como divorciados/as, 3 viúvos/as, 1 como poliamor e 7 pessoas marcaram a opção outros/as.

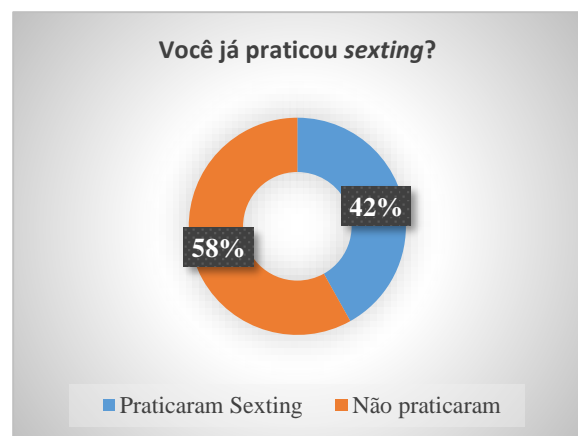
No que diz respeito à religião, 39 se consideraram Agnóstica, Católica 111 pessoas, Protestante 24 pessoas, Evangélico/a 39 pessoas, Espírita Kardecista 47 pessoas, Testemunha de Jeová 3 pessoas, Afro-brasileira (Umbanda, Candomblé) 50 pessoas, Budista somaram 9 pessoas, Muçulmana 0, Judaica uma pessoa, 17 pessoas marcaram a opção “tenho outro religião”, 29 preferiram não declarar, e 145 afirmaram que não possuem religião atualmente. Quanto à raça e etnia, 5 pessoas se declaram indígena, 70 como parda/o, 50 pessoas como pretas, 3 pessoas como amarelas, 328 como brancas e 9 pessoas optaram pela alternativa outro/a.

Os dados produzidos pelo questionário foram organizados e analisados por meio de estatística descritiva. A ferramenta Excel foi utilizada para produzir os gráficos que serão apresentados. A análise dos dados oriundos do questionário foi feita por meio de alguns elementos da Análise Cultural, ferramenta metodológica oriunda dos Estudos Culturais. A Análise Cultural nos permite analisar dados entendendo que os discursos que neles circulam são resultantes de relações de poder, além disso, os objetos analisados carregam consigo representações e significados sociais imbricados pela relação de comunicação e cultura (Amaral, 2017).

4. Universitário/a, você já praticou sexting? Discutindo o questionário

Os resultados aqui apresentados são um recorte dos dados obtidos por meio do questionário. Foram elencadas seis perguntas feitas aos/às participantes da pesquisa. As perguntas selecionadas são oriundas de duas categorias de perguntas realizadas, elas se referem *aos aspectos relacionados à produção, envio e/ou compartilhamento de conteúdos próprios e vazamento de imagens/vídeos/mensagem de texto de cunho sensuais/sexuais/eróticos na universidade.*

Foi perguntado ao/à participante “Você já praticou *sexting*, ou seja, enviou suas próprias imagens/textos/vídeos?” (Gráfico 5).



Fonte: autoria própria, 2019

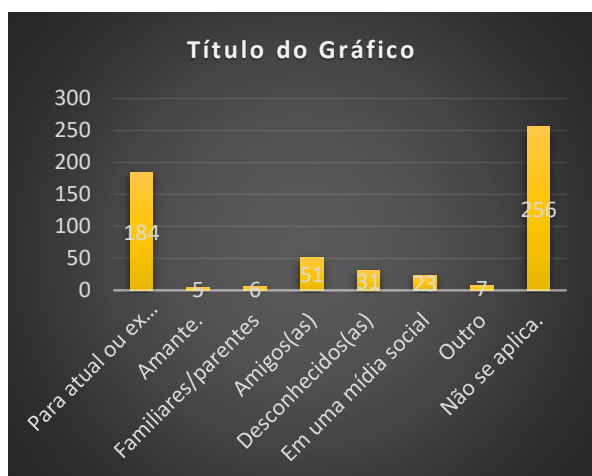
Gráfico 5. *Você já praticou sexting?*

Como é possível perceber no gráfico 5, 58% dos/as participantes afirmaram não ter praticado *sexting*, enquanto que 42% afirmaram já ter realizado a prática.

Os dados produzidos pela pesquisa apontam que o *sexting* vem sendo uma prática de vivência da sexualidade dentre a mostra que foi selecionada, conforme ilustrado no gráfico 5 (Você já praticou sexting?). Nesse sentido, tomando aqui como recorte temporal pesquisas como a de Suzana de Barros (2014), percebe-se que a prática do *sexting* vem se disseminando pela sociedade, pois a pesquisa realizada por essa autora, mostra diversos

casos de vazamento de materiais de conotação sexual na internet. Além disso, nessa pesquisa, realizada no ano de 2018 aponta que tal prática ainda é vista como possibilidade de vivência da sexualidade na contemporaneidade. O que aponta para a conclusão de que o *sexting*: “não é novo, é global e não se trata de uma moda passageira.” (Fernández, 2013, p. 72).

Outro dado que trazemos a seguir é sobre a quem se destinou o conteúdo que foi produzido. Para isso, perguntou-se ao/às estudantes “Para quem você enviou um conteúdo seu?”. Nesta pergunta, os/as participantes tinham a possibilidade de selecionar mais de uma opção para resposta. Neste caso, traz-se no gráfico a alternativa que foi mais escolhida.



Fonte: autoria própria, 2019

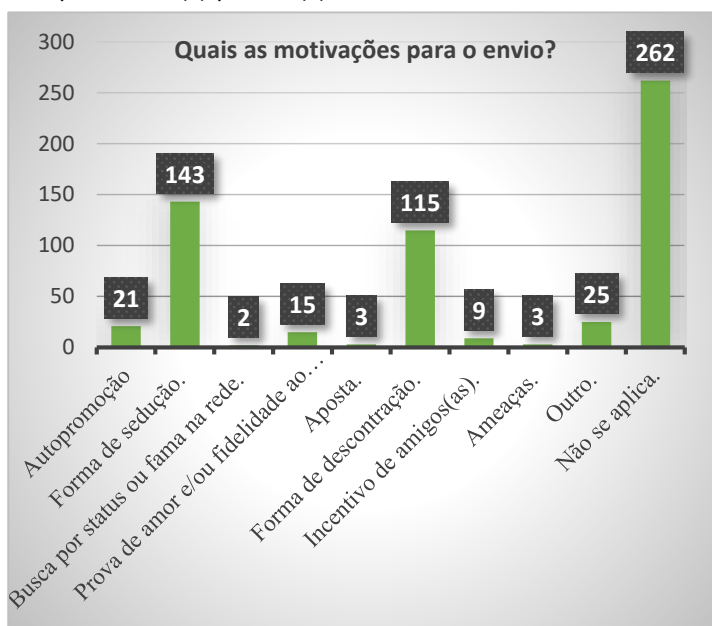
Gráfico 6. Para quem você enviou um conteúdo seu?

Em algumas questões, os/as participantes tinham a opção de assinalar “não se aplica” para questões que estejam relacionadas à anteriores. Nesta pergunta, caso o/a participante tenha assinalado uma resposta negativa à prática do *sexting*, era possível sinalizar que esta pergunta, “para quem você enviou um conteúdo seu?”, não se aplicaria a ele/a por conta de não ter praticado *sexting*.

De acordo com o gráfico acima, pode-se perceber que o segundo item mais votado foi a opção “para atual ou ex”, sinalizando que os/as estudantes que praticaram *sexting* com

alguém que lhes era conhecido/a. Outro questionamento que foi levantado, foi a questão da motivação para a realização da prática.

Na sequência, apresenta-se os dados referentes à pergunta “Por qual(is) motivo(s) você enviou textos, fotos e/ou vídeos de conotação sexual/sensual/erótico de si próprio para outra(s) pessoa(s)?”



Fonte: autoria própria, 2019

Gráfico 7. Quais as motivações para o envio?

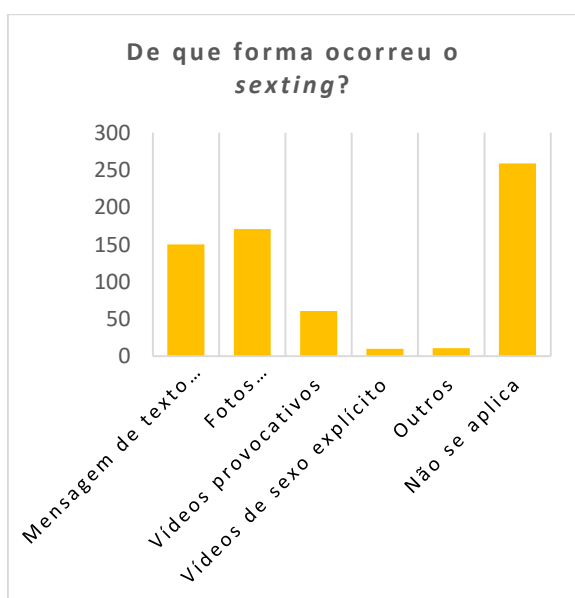
Novamente nesta questão os/as participantes tinham como possibilidade a escolha múltipla de questões. A partir dos dados acima, pode-se notar que a motivação mais escolhida para aqueles/as que praticaram *sexting* foi a forma de sedução.

Foi possível perceber, a partir do gráfico 6 (Para quem você enviou um conteúdo seu?), que a maioria dos/as participantes que informaram já ter praticado *sexting* realizaram envio para alguém que já conheciam. Sendo maior parte dentro de relacionamentos com alguém que possuem algum tipo de relacionamento. Dentro desse aspecto, afirma-se que a prática do *sexting* se tornaria uma estratégia de sedução, como sinaliza o gráfico 7 (Quais as motivações para o envio?). Notamos que a expressiva parte dos/as respondentes indicou que fez envio a

alguém que já conhecia e outro dado é a motivação, como forma de sedução, esses dados obtidos vão ao encontro das discussões feitas por Graziela Rodrigues (2018) ao afirmar que a prática do *sexting* tem se mostrado comum dentro de relacionamentos (como namoros, casamentos...). Essas informações sinalizam que o *sexting* pode estar ligado a confiança.

Ao utilizar a palavra confiança, os/as participantes entendem-a no sentido de que o material produzido e enviado não seria compartilhado com outras pessoas, ou seja, na crença de que não aconteceria vazamento não consensual do que foi compartilhado. Tal perspectiva do *sexting* leva ao entendimento de que se torna uma prática dentro de um contexto que os/as praticantes considerem como seguro.

Além dessas questões, como última pergunta selecionada da categoria de perguntas relacionadas *aos aspectos relacionados à produção, envio e/ou compartilhamento de conteúdos próprios*. Ao compreender que o *sexting* pode ocorrer por meio de mensagem de texto, fotos e/ou vídeos (Barros, 2014), perguntamos aos/às participantes qual o meio mais utilizado.



Fonte: autoria própria, 2019

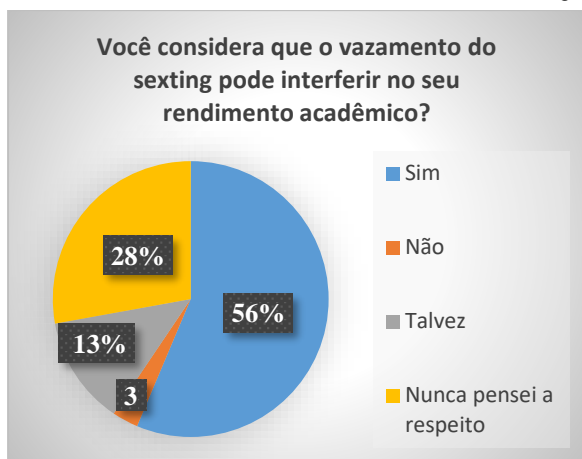
Gráfico 8. De que forma ocorreu o sexting?

Vê-se que as questões mais apontadas pelos/as participantes foram a utilização de imagens, o que se compreendeu nesta pesquisa como fotos, e logo em seguida o meio mais mencionado foram as mensagens de texto.

A partir dos resultados ilustrados no gráfico 8, discute-se que a realização desta prática com a intencionalidade de sedução também sinaliza para marcas de uma produção de subjetividade permeada pela sociedade do espetáculo, uma vez que “o espetáculo do sexo é também um dos elementos da cultura da mídia, permeando todas as formas culturais e criando seus próprios gêneros (...)” (Kellner, 2004, p. 11), é nesse contexto que Suzana Barros (2014) menciona que o *sexting* pode ser visto como uma faceta da sociedade do espetáculo, de modo que o propósito de registrar o corpo nu/seminu e as relações sexuais pode também estar associada a intencionalidade de produzir um espetáculo de si, buscando uma maior visibilidade.

Exibir o corpo nu/seminu também pode ter a intenção de conquista do outro, conhecer melhor ao outro, ao mesmo tempo que pode contribuir com uma melhora da autoestima, podendo contribuir também para um aumento da popularidade e aceitação de um grupo (Wanzinack & Scremin, 2014). Nesse sentido, o *sexting* é entendido como uma promoção de si, de um desempenho sexual, sensual e erótico: é preciso mostrar, pavonear o corpo (Foucault, 2015).

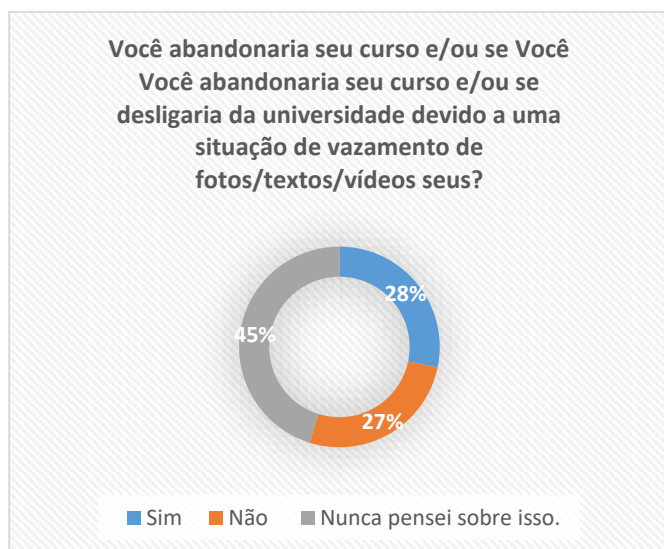
No que tange as duas perguntas selecionadas da categoria *vazamento de imagens/vídeos/mensagem de texto de cunho sensuais/sexuais/eróticos na universidade*, os/as estudantes foram questionados se o vazamento de seus conteúdos causaria alguma interferência no rendimento acadêmico. Quanto a esse questionamento, obteve-se os seguintes resultados.



Fonte: autoria própria, 2019

Gráfico 9. O vazamento de sexting interferiria no rendimento acadêmico?

Por meio do gráfico de setores, é possível notar que a maioria dos/as participantes, 56%, acredita que o vazamento de *sexting* por eles/as produzido interferiria no seu rendimento acadêmico. Nesse contexto, questionamos também se o vazamento de seu conteúdo acarretaria no abandono de seu curso e obtivemos os seguintes dados.



Fonte: autoria própria, 2019

Gráfico 10. O vazamento do conteúdo acarretaria no abandono de seu curso

Percebe-se que a maioria, 45%, dos/as participantes afirmou nunca ter pensado sobre isso, enquanto que 28% afirmou que abandonaria ou se desligaria do curso e 27% afirmou que o vazamento de *sexting* não acarretaria em desligamento ou abandono do curso.

Quando perguntados sobre a possibilidade de vazamento, gráfico 9 (O vazamento de *sexting* interferiria no rendimento acadêmico?), a maioria compreende que o compartilhamento não consensual de seus conteúdos influenciaria no seu desempenho acadêmico. Assim como quando perguntados se o vazamento acarretaria em abandono do curso, gráfico 10, a maioria dos/as alunos/as sinalizou que não havia pensado sobre isso e enquanto outros ficaram distribuídos/as entre aqueles/as que abandonariam e os/as que não abandonariam. Esses últimos dados produzidos pela pesquisa nos levam a pensar a respeito das implicações da prática do *sexting* assim como possíveis desdobramentos que possam reverberar a partir desta pesquisa.

Pontua-se a pertinência da discussão sobre *sexting* no contexto universitário, pois além de ser uma prática que apresenta outras possibilidades de vivências com os corpos e as sexualidades, a prática deve também ser discutida a partir das reverberações criminosas (Amaral, Barros, & Ribeiro, 2018).

Assim como pontuado no início desta pesquisa, de acordo com informações da SaferNet Brasil (2018), o vazamento de *sexting* tem sido a temática mais recorrente de atendimento da ONG. O vazamento desses conteúdos sem o consentimento da pessoa que produziu e/ou quem aparece nas imagens, resultam em fenômenos como a *Sextorsão*⁴⁶, *Porn Revenge*⁴⁷, *Slut-Shaming*⁴⁸, dentre outros. A falta de

sigilo.

⁴⁷ Ato de expor publicamente na internet, fotos ou vídeos íntimos de terceiros/as, sem o consentimento dos/as mesmos/as, mesmo que estes tenham se deixado filmar ou fotografar no âmbito privado.

⁴⁸ Culpabilizar e ridicularizar virtualmente pessoas,

⁴⁶ A palavra é uma aglutinação da palavra "sexo" com a palavra "extorsão" que caracteriza uma forma de exploração sexual que se dá pelo constrangimento de uma pessoa devido à prática sexual e/ou fotos/vídeos/mensagens de cunho sensual/sexual/erótico, em troca da preservação em

controle sobre os conteúdos compartilhados nas redes sociais e na internet faz com que a prática se torne perigosa. Essas exposições não consentidas que culminam em práticas de abuso digital, tendo em vista que “envolvem desde ameaças e insultos em mídias sociais digitais até mesmo a disseminação de fotos, vídeos, mensagens íntimas sem o consentimento prévio, com o intuito de humilhar, difamar a pessoa” (Flach & Deslandes, 2017, p. 3). Segundo Wanzinack e Scremin (2014), o vazamento é algo que causa prejuízo às pessoas que produzem esses materiais, prejuízos emocionais e psicológicos, o que vem ao encontro dos dados produzidos pela pesquisa em que os/as participantes sinalizam que o vazamento de *sexting* de alguma maneira lhe causaria prejuízo.

4. Algumas considerações

A partir das perguntas que foram feitas aos/às estudantes e com base nos resultados obtidos por meio de participação do questionário, foi possível perceber que a prática do *sexting* se faz presente na vivência de alguns dos participantes, dado esse que suscita discussões a respeito de possíveis desdobramentos e reverberações da prática. Além disso, foi possível discutir algumas compreensões que os/as mesmos/as têm a respeito de motivações e mesmo percepções a respeito da questão do vazamento de *sexting*. Ademais, a pesquisa também possibilitou pontuar outros entendimentos e perspectivas a respeito da temática.

Nesse sentido, se faz importante pontuar a necessidade de pesquisas científicas que se dediquem a problematizar a prática do *sexting* além de existir a necessidade de tencionar o que se entende por esse conceito. Notou-se que algumas pesquisas articulam o vazamento de conteúdos de *sexting* ao conceito de *sexting*, utilizando quase como sinônimos, o que, no

entendimento desta pesquisa acaba atrelando ao *sexting* a ideia de perigo. Nesse sentido, parte-se da premissa de que o *sexting* vem se configurando como uma possibilidade de vivência da sexualidade dentro do contexto digital em que nos encontramos. Tal prática não é entendida nesta pesquisa como criminosa ou que mereça punição. Logo, tem-se o entendimento é de que o compartilhamento não consensual do conteúdo produzido e/ou recebido não é considerada *sexting*, mas sim um crime.

Ao se tencionar o conceito e debater sobre esse não se desconsidera a vulnerabilidade da prática. Tendo em vista que apesar dos avanços das mais variadas tecnologias digitais ainda se faz necessário pensar em estratégias de segurança que primem pela privacidade dentro do contexto digital, pois dados pessoais, informações e o que é postado nas redes sociais, por exemplo, podem tomar dimensões que são inimagináveis e que fogem a alçada ao/a proprietário/a desses conteúdos.

Ao falar de vazamento não consensual de *sexting*, também alerta-se para o fato de que os conteúdos podem ser espalhados a terceiros, como também podem ser capturados (ou mesmo vendidos) a sites de conteúdo pornô, expondo a intimidade de alguém sem consentimento da pessoa que aparece nesses conteúdos, o que acaba reverberando de forma criminosa e exploratória. Sobre esse aspecto, sabe-se que em termos de legislação brasileira, tem-se a lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012, conhecida como Lei Carolina Dieckmann, a qual prevê como crime a invasão de dispositivos eletrônicos alheio sem autorização da pessoa a quem pertence o dispositivo eletrônico com o fim de obter vantagem ilícita. Sendo assim, pontua-se como pertinente e necessário traçar discussões a respeito do entrelaçamento de *sexting* e pornografia.

especialmente mulheres, por compartilhar suas fotos e/ou vídeos de cunho sensual/sexual/erótico exposto na

rede ou pelo seu comportamento sexual

Outra questão que se tornou possível pensar a partir desta pesquisa foi a questão da violência de gênero. Apesar dos dados obtidos por meio do questionário não mencionarem a questão do vazamento imbricado às questões de gênero, retoma-se a discussão feita a partir de dados da SaferNet Brasil em que o número de denunciante é em sua maioria feminino, o que leva a pensar na possibilidade de que o vazamento de *sexting* também é utilizado como uma prática de violência contra mulher, uma vez que muitas são chantageadas e difamadas (a maioria por ex companheiros) por meio de *porn revenge*.

Essa questão da prática de vazamento não consentido vem sendo discutido em termos de políticas públicas no Brasil, como a lei nº 13.772, de 19 de dezembro de 2018, da chamada no Brasil de Lei Maria da Penha, em que no seu artigo primeiro afirma que o registro não autorizado de nudez ou ato sexual da mulher configura como violência psicológica tendo em vista que este ato causa dano emocional a quem é exposta de forma criminosa. Assim, os dados apontados pela SaferNet Brasil bem como a lei mencionada, na compreensão desta pesquisa, reafirmam a necessidade debater estas questões nos mais variados espaços educativos a fim de dar maior visibilidade a estes debates.

Em suma, pontua-se a necessidade da discussão de que é preciso colocar em pauta junto à questão do *sexting* questões como: violação de privacidade, abuso digital, consento, integridade da pessoa e possibilidades de vivências da sexualidade em meio a contemporaneidade. Além disso, essa pesquisa compreende que o *sexting* deve ser uma temática a ser discutida para além de um viés moralizante ou punitivo em realização a aqueles/as que o praticam, uma vez que se constitui como prática que é permeada por elementos do contexto social e histórico em que vivemos, uma sociedade produtora (e produzida) pelas tecnologias digitais.

Referências

- Amaral, C. A. (2017). Tecendo noções a respeito da Análise Cultural. In: C. A. Amaral. *Literatura Juvenil Contemporânea LGBTI: significados sobre identidades de gênero e sexuais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, pp. 75-78.
- Amaral, C. A., Barros, S. da C. de B. & Ribeiro, P. R. C. (2018). Pedagogias Culturais sobre *Sexting*. In P. Ribeiro, J., Magalhães, F. Seffner, & T. Vilaça (Org.), *Anais VII Seminário Corpo Gênero e Sexualidade: Resistências e ocupa(ções) nos espaços de educação*. Rio Grande. Recuperado a partir de <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/75.pdf>.
- Barros, S. da C. de. (2014). *Sexting na adolescência: análise da rede de enunciações produzida pela mídia*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande.
- Faleiros, F. et al. (2016). Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto Contexto Enferm*, 25(4), 1-6.
- Fernández, J. F. (2013). Sexting, Sextorsão e Grooming. Abreu, C. N. de; Eisenstein, S.; Estefenon, B. (Org.), *Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais* (pp. 72-93) Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, C. D. S. de. (2015). *Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: relações perigosas? Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado

- de Santa Catarina – UDESC, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis.
- Flach, R. M. D. & Deslandes, S. F. (2017). Abuso digital nos relacionamentos afetivosexuais: uma análise bibliográfica. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(7), e00138516 Doi: 10.1590/0102-311X00138516.
- Foucault, M. (2015). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Guerra e Paz.
- Kellner, D. (2004). A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. *Líbero*, 6 (5), recuperado a partir de <http://www.cienciasnuevas.com.br/site/wp-content/uploads/2013/07/35932881-A-Cultura-da-midia-e-o-triunfo-do-espetaculo.pdf>
- IBGE. (2017). *PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país*. Recuperado a partir de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>.
- IBGE. (2017). *Uso de Internet, televisão e celular no Brasil*. Recuperado a partir de <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>.
- Lima, D. M. & Couto, E. S. (2018). Pedagogias de masculinidades e estéticas monstros no Scruff. Ribeiro, P. R. C. (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupações nos espaços de educação*. Rio Grande: Editora da Furg, pp. 125-140.
- Machado, N. V. & Pereira, S. da C. (2013). Sexting, mídia e as novas representações da sexualidade. In Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Eds.), *Anais XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Manaus, Recuperado a partir de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1134-1.pdf>.
- Missias-Moreira, R. (2017). *Representações corporais de professores universitários de Educação Física no Facebook*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador.
- Miskolci, R. (2013). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, Autentica.
- Morão, K. G. (2017). *Os efeitos do sexting no contexto esportivo universitário: uma tentativa de traçar o perfil dos envolvidos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Rio Claro.
- Rodrigues, G. S. (2018). *Percepção de estudantes de uma universidade do sul do país sobre sexting*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Curso de Psicologia, Rio Grande.
- Safernet Brasil. (2019). *Indicadores helpline*. Recuperado a partir de <https://helpline.org.br/indicadores/>.
- Sales, S. R. (2012). Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In Meyer, D. E & Paraíso, M. A. (Eds.), *Metodologias em pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 111-132). Belo Horizonte: Mazza Edições,.
- Sales, S. R. (2018). Juventude e sexualidade ciborgue no aplicativo de namoro de Black Mirror. Ribeiro, P. R. C. et al. (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupações nos*

- espaços de educação* (pp. 105 - 124). Rio Grande: Editora da Furg.
- Sibilia, P. (2008). Eu, eu, eu... você e todos nós. In Sibilia, P. (Ed.), *O show do eu, a intimidade como espetáculo* (pp. 7-29). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silva, L. C. S. (2018) *Currículo da nudez: relações de poder-saber na produção de sexualidade e gênero nas práticas ciberculturais de nude selfie*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte.
- Vieria, H.C., Castro, A.E. de & Júnior, V.F.S. (2010). O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP (Eds.), *Anais do XIII SEMEad Seminários em Administração*. Recuperado a partir de http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/outros/questionarios.pdf
- Wanzinack, C & Scremin, S. F. (2014). Sexting: comportamento e imagem do corpo. *Divers@s!*, 7(2), 22-29. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/diver.v7i2.40715>.
- Willard, N. E. (2010). Sexting and Youth: Achieving a Rational Response. *J. Social Sci.*, 6(4), 542-562. Recuperado a partir de <https://thescipub.com/pdf/10.3844/jssp.2010.542.562>, pp. 542-562.

Suzana da Conceição de Barros

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Brasil

E-mail: prof.suzanabarros ciencias@gmail.com

Caroline Amaral Amaral

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Brasil

E-mail: carolinefurgletras@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Brasil

E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

O Corpo e a sexualidade feminina em um conto de Júlia Lopes de Almeida: Uma análise foucaultiana

Patrícia Damiana de Oliveira Pereira Soares

Adrienne Kátia Savazoni Morelato

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Resumo

O conto “Sob as Estrelas”, escrito por Júlia Lopes de Almeida e publicado em 1903, é um texto que subverte a lógica do patriarcado, tratando de um tema não usual para a literatura da época: a sexualidade feminina. Almeida foi uma escritora brasileira que conseguiu espaço nos meios literários da época, mas apesar de ter tido uma notoriedade em seu tempo, teve seu sexo como peso sobre sua produção, não sendo possível se manter no cânone literário e sua obra fora esquecida. Ela idealizou a ABL – Associação Brasileira de Letras e não pôde ser membro, por ser mulher entrando em seu lugar: o seu marido. Este conto se torna o suporte para pensar a sexualidade feminina deste entre séculos, o qual tinha como alicerce, as contradições da institucionalização da moral que, ainda nos dias de hoje, domesticam a vida comum e controlam a população, sobretudo a sexualidade e o comportamento das mulheres. Tal conto, dentro do quadro de sua época e, dos limites que um papel social impunha à Júlia, mostrou uma maneira de ser que não se constituía como uma norma vigente para as mulheres daquele período. A análise foi realizada de forma multidisciplinar, utilizando a metodologia foucaultiana, que identificará nestas metáforas o discurso de tratamento social dado para as mulheres da época, perscrutando possíveis gatilhos do punitivismo e da moral que se arrastam até dias atuais. Conclui-se nesta análise como a linguagem e as imagens que a autora tece sobre a sexualidade realçam a subjetivação, objetivação e a sujeição, e podem nortear outra visão sobre a literatura de autoria feminina da belle époque, na qual, a existência de um biopoder influente, através da instituição religiosa como controladora da vida e do sexo dos sujeitos, pune o corpo da protagonista do conto.

Palavras-chave: gênero, patriarcado, sexualidade, Júlia Lopes de Almeida, literatura de autoria feminina.

1. Introdução

Este trabalho é consequência de uma análise feita sob a ótica da multidisciplinaridade existente nos Estudos Literários e Educação Sexual, que por meio de uma demanda conjunta, buscou problematizar, refletir e identificar o anacronismo vivente através dos trabalhos literários da escritora brasileira Júlia Lopes de Almeida, uma presença feminina relevante no cenário político e literário, trazendo grande destaque para o campo intelectual brasileiro da época, entre fins do século XIX e início de XX.

O objetivo deste trabalho será recuperar e celebrar a memória e escrita tenaz de Júlia

Lopes de Almeida, com o intuito de contribuir com os debates que contornam os Estudos de Gênero e Educação Sexual, explorando uma abordagem contextual e analítica da obra. Fundamenta-se esta investigação na racionalização de saberes que traz à tona, a associação de um intercâmbio destes mesmos saberes, através de uma comunicação sutil, capaz de ser diferenciada ou diferenciante. Sendo assim, esta pesquisa busca identificar de forma direcionada, similaridades presentes no discurso de tratamento social dado para as mulheres através dos tempos, perscrutando possíveis gatilhos incentivadores do punitivismo e da moral.

A metodologia utilizada será a da Análise do Discurso e da Análise Literária com

Contribuições Foucaultianas, atuando na ressignificação pós-moderna, ao examinar e problematizar os eixos que se debruçam sobre o estudo do biopoder e biopolítica como forma de domesticação da vida comum. O foco será na formalização de normas morais e também nos valores humanos num campo multi/pluri transdisciplinares, que estão atribuídos à conduta humana, investigando os conceitos e as possibilidades na atuação do biopoder e da biopolítica. Estas são formas do Estado e instituições controlarem a população, incorporando recursos que possuem finalidade de limitar e/ou influenciar a vida social, sobretudo na sexualidade e comportamento das mulheres. Tal método busca averiguar as contradições de um mesmo discurso, e o anacronismo com os discursos atuais, ao mesmo tempo em que; compara ou exclui, trazendo estudos sobre a subjetivação, objetivação e sujeição dos corpos. Esta empreitada interdisciplinar nos Estudos de Gênero servirá, na medida em que aparece a necessidade das diversas áreas da pesquisa, em debater e “analisar discursos” – desde professores e professoras, aos alunos e alunas de diferentes níveis, instituições e áreas ligadas à Educação, políticas educacionais dentre outros que proliferem interesses em discutirem os conceitos foucaultianos, com o objetivo de agregar nas investigações no campo educacional em geral.

Júlia Lopes de Almeida teve um papel fundamental na construção de uma nova visão literária sobre a mulher, pois buscava mostrar através de seus textos literários e jornalísticos, seus diferentes papéis sociais. Júlia deu a voz para mulheres de diferentes camadas da sociedade, como a escrava, a lavadeira, a governanta, a burguesa, a mãe solteira em um período de grandes rupturas e transformações políticas e culturais. Lopes sabia que a linguagem revolucionária poderia bani-la da grande imprensa, e que sendo assim, no que tange o discurso da emancipação da mulher, desenvolveu uma forma muito particular de um contradiscurso, o qual embora pareça

reformista, esconde uma posição extremamente feminista na literatura. Na verdade, Lopes entendia as condições históricas de seu tempo para a mulher, inclusive para a sua pessoa, e por isso, ela não poderia exceder nas representações ou usar sua escrita como uma forma direta de manifesto.

Apesar disso, a fundadora da Academia Brasileira de Letras, junto com Machado de Assis, utilizava as personagens de seus contos e romances, além de artigos, dentre outras modalidades para mostrar o quanto havia diferenças e desigualdades entre homens e mulheres e também entre as próprias mulheres. Todas essas atividades a colocavam numa posição que a caracterizava como uma “mulher da virada do século”, ultrapassando os limites dos padrões impostos pelo contexto da época, sendo considerada a mais importante mulher-escritora do Brasil. Lopes precedeu a eclosão do período modernista, defendendo uma postura abertamente feminista fora das letras, com o seu engajamento na criação da ‘Legião da Mulher Brasileira, em 1919 e atuando na organização do primeiro Congresso Feminino do Brasil, em 1922 ao lado de Berta Lutz.

Embora considerada não revolucionária na linguagem, por ter seguido a vertente realista. A concepção de que a escrita de Júlia Lopes era uma literatura sem um viés autêntico, uma literatura mais imitativa de um modelo, do que criadora de um estilo de escrever próprio é mais uma prova da existência de uma crítica falocêntrica e patriarcal, que concebe como grande literatura àquela que faz jus aos mesmos parâmetros. Para Showalter (1994) a “teoria crítica masculina é um conceito de criatividade, história ou interpretação literária baseada inteiramente na experiência masculina e apresentada como universal” (p.28), ou seja, a decisão de que uma obra literária serve ou não serve para entrar no chamado cânone, não deixa de ser uma decisão imbuída por uma concepção de mundo, historicamente centrada

nos padrões definidos pelo homem e, pelo o que esse caracterizava como masculino, no entanto, apresentados como universais.

Deve sempre se lembrar de que; a mulher fora silenciada durante a história, a cultura tida como feminina, esmagada e ela fora impedida inclusive de se definir, definir o feminino e definir a vida, e por consequência também os parâmetros do que seria ou não uma boa literatura. Neste sentido, o ato de escrever livros, romances e contos na virada do século XIX para o XX, é um ato libertário por si só. Toda mulher que escrevesse no século XIX e início do XX já seria feminista por seu ato. E não é por acaso que as mulheres escritoras são as primeiras feministas da nossa história, pois o ato de escrever para o sexo feminino significava o sair da esfera privada e o trilhar pela esfera pública, espaço tido como masculino. Além disso, são as escritoras as primeiras que denunciavam, através do exercício da pena, as condições das mulheres pela visão e ótica das mulheres.

Dentro da concepção falocêntrica da crítica tradicional, não é incomum encontrar na crítica à Júlia no decorrer do século XX, os adjetivos de fraca, pedante e comum, principalmente a feita por Lúcia Miguel Pereira nos anos 50. Apesar de Lúcia ser mulher e ser uma das poucas estudiosas e pesquisadoras de Literatura na sua época, e quiçá, uma das mais importantes da crítica literária brasileira, a mesma não estava livre de concepções teóricas concebidas dentro dos valores patriarcais, falocêntricos e paradigmáticos, isto é, da crítica tradicional. Até pelo fato de que nesse período, a leitura feminista da literatura e os Estudos de Gênero ainda nem existiam.

Os Estudos de Gênero e a Crítica Feminista têm o seu aparecimento na década de 60, a partir da existência de duas escolas de análise filosófica e antropológica modernas: a crítica francesa mais corporal e psicanalítica, baseada nos filósofos do Desconstrucionismo como; Lacan, Derrida, Deleuze e Foucault, e a crítica

anglo – saxônica, baseada nos Estudos Culturais e que procura analisar a produção escrita da mulher, diante dos processos históricos e sociais. Este artigo pretende trabalhar com a crítica francesa, tendo como foco; a leitura foucaultiana do conto proposto para a investigação, mas não seria impossível um diálogo com a crítica anglo-saxônica, já que, a análise psicanalítica não exclui a abordagem cultural e social. Para Kolodny (*cit.* Showalter, 1994, p.27), a grande aspiração da crítica feminista é “decodificar e desmitificar todas as perguntas e respostas que sempre sombream as conexões entre a textualidade e a sexualidade, gênero literário e gênero identidade psicosssexual e autoridade cultural”.

Júlia Lopes de Almeida, sofreu uma espécie de endeusamento em sua época, o que contradiz esse esquecimento em tempos contemporâneos que hoje sequer a lembra ou a menciona como a primeira mulher a inaugurar uma série de conferências em 1905, ao lado de Olavo Bilac e Coelho Neto. Isso nos remete a um sentimento de injustiça histórica diante de um contexto atual no qual as pautas feministas voltam com engajamento por parte dos grupos acadêmicos e movimentos sociais atuais.

Dada a relevância de resgatar do esquecimento essa escritora que é considerada por muitos críticos uma das primeiras feministas do país, o artigo traz a tarefa de analisar o discurso de Lopes, através da metodologia oriunda das contribuições foucaultianas. O objeto de estudo será um dos contos da escritora denominado ‘Sob as Estrelas’ – da obra coletânea *Ânsia Eterna* (1903), o qual mediante a um estudo simultâneo da vida e obra de Lopes, discutirá não somente sua qualidade artística, mas também irá destacar os discursos que permeiam o papel da mulher dentro da sociedade e da maternidade, trazendo uma abordagem relacional que permite aos estudos de Sexualidade e Gênero, perscrutar uma produção literária, feita por mãos femininas, quando todo o seu corpo fora silenciado e

excluído da sociedade, quanto da linguagem. Percebe-se que, a própria Lopes tinha uma condição feminina muito singular expressa de alguma forma em sua produção literária, opondo-se às frivolidades e a apatia das mulheres das classes mais privilegiadas, e apesar de ela mesma pertencer à burguesia, Júlia busca retratar um perfil humilde de uma mulher que luta por uma subsistência e pela sobrevivência.

Este artigo também visa identificar as ações feministas de Júlia Lopes de Almeida, e não se pode esquecer também sua atuação como abolicionista, numa época em que o círculo literário masculino não admitiu sua protagonização pela criação da Academia Brasileira de Letras e vetou a sua entrada, mesmo ela sendo uma de suas idealizadoras. Não há simbolismo maior do patriarcado na literatura brasileira, do que a cena machista do marido de Júlia assumindo a cadeira da imortalidade com o seu nome, cadeira que por direito seria de sua esposa. Em forma de ironia, seu marido ainda diz que o verdadeiro escritor da relação seria Júlia e que dela deveria ser a honra.

A consolidação da identidade feminina como caracterizar-se como “uma mulher além do seu tempo”, existente respeitabilidade pela sua intelectualidade, poderia embutir uma essência pioneira de uma narrativa que almejava e admirava a emancipação feminina de forma aberta e com posturas firmes, ainda que emblematicamente e por meio da literatura, que de certo modo, também não era de acesso pleno à todas as mulheres, num contexto do qual educação, era um direito limitado dentre as castas. Embora como já foi dito, fora a literatura o espaço a manifestar e perpetuar as primeiras feministas conscientes da situação da mulher na sociedade, talvez porque a escrita tivesse esse poder de revelar e permanecer para outras gerações o que antes se escondia, dando voz aos invisíveis. Bárbara Heliadora, Nísia Floresta Brasileira Augusta, Maria Fírmina dos Reis, Júlia da Costa foram antecessoras à

Júlia, e algumas das precursoras de uma literatura que, de alguma forma, discutia e problematizava a vida e a situação social, cultural, econômica e educacional das mulheres.

Através das contribuições foucaultianas, buscase problematizar o quanto seu engajamento serviria de instrumento para um processo de libertação de si ou das outras, através da superação da condição submissa, oprimida e escravagista da mulher. Neste sentido, nota-se aqui um propósito supostamente abolicionista e denunciatório de Lopes, a qual promoveria uma espécie de enfrentamento às instituições que através de seus estatutos, constituições e valores legitimavam práticas sociais que corroboravam com o anulamento ou desaparecimento do protagonismo da mulher diante um patriarcado enraizado. Destarte, a presente investigação irá desvelar os discursos de Júlia Lopes de Almeida em um de seus contos, que funcionariam como um aparato de enfrentamento às ideias conservadoras da época, que através de um universo burguês em contradição com seu particular pensamento vanguardista social, reproduzia anseios e posicionamentos de uma representação ideológica acerca das desigualdades de gênero.

2. Referencial teórico

As agremiações conceituais que irão nortear a fundamentação teórica presente aqui, se sucederão de forma articulada e conectada, com o objetivo de mostrar um prelúdio de pensamento organizativo, para que assim seja possível identificar os diversos discursos que cercam o debate das desigualdades de gênero, a dominação de gênero, a naturalização de uma hierarquização de gênero e a sujeição destes corpos “mulheris”.

O filósofo francês Paul Michel Foucault, em sua obra de 1970 ‘A Ordem do Discurso’ (Foucault, 1996), ensaia o pensamento de que o discurso deveria apenas bastar-se, deixar-se ele por ele mesmo como uma espécie de barco à deriva

sem que fosse algo peremptório, entretanto as instituições irão responder que eles estarão sempre presentes para fazer o discursista entender que o discurso está na ordem das leis, sendo vigiado ou honrado, concedendo a ele ou não um lugar, e que se houver algum poder neste discurso, este poder está presente porque as instituições permitem. E nesta mesma obra, ele se inquieta em indagar-se do porquê de se considerar um discurso perigoso? Qual seria o problema de as pessoas falarem e terem essas falas multiplicadas? Onde estaria este perigo? Sabe-se, que nesta sociedade, não existe uma espécie de licença integral para falar sobre tudo em qualquer circunstância, sem que esteja ocupando um lugar privilegiado ou exclusivo.

Existe o que Foucault (1996) chama de *interdito*, que seria um tipo de proibição ou um mecanismo de proibição que pode agir sob três tipos: tabu do objeto, ritual de circunstância e direito exclusivo do sujeito que fala. Esses três eixos podem interagir-se de maneira que um reforce o outro, se compensem ou se cruzem. Foucault ainda arrisca a dizer que os campos mais arenosos para se trabalhar esta ordem, seriam a Sexualidade e a Política, que dificilmente se discursa com neutralidade ou transparência e que passam pela influência dos Biopoderes.

Existe uma rede de instituições que permite ou licencia os sujeitos e suas falas, fazendo com que os discursos se apoiem numa base institucional que reforça, reconduz, valoriza, reparte ou atribui uma espessura de poder, como é no caso, por exemplo do sistema penal, que encontra alicerces ou justificação num primeiro momento numa teoria do direito, depois em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico e etc., fazendo com que a sociedade só enxergue autoridade ou uma verdade, se este discurso estiver revestido de um biopoder jurídico, não se atribuindo um valor caso este discurso venha de uma outra instituição que não esteja blindada de propriedades específicas, se tornando assim,

uma discussão exclusiva que delimita ou deslegitima esta mesma fala.

O Biopoder, segundo a concepção de Michel Foucault (2014), seria o poder do Estado ou de poderosas instituições agindo no controle da sociedade. Existem mecanismo de controle da sociedade, quais qual são canalizados como dispositivos disciplinadores, que validam seu poder, junto com mecanismos de dominação do indivíduo. Em sua obra intitulada 'Microfísica do Poder' (Foucault, 2014) , o autor faz uma análise sobre as numerosas formas existentes de poder, e o coloca como uma força que produz efeitos dentro da sociedade, sendo também um conjunto de mecanismos de submissão que mantém o poder ativo. O poder, segundo Foucault (2014), não aparece como um objeto natural, neutro ou sem propósito, mas sim como algo que pode se manejar, capaz de gerar instituições e novas práticas de dominação. Ele transforma os sujeitos em indivíduos de corpos dóceis e fáceis de serem manipulados, através de discursos e organizações, tais como, hospitais, escolas, prisões e etc., que fabricam corpos submissos e individualizados.

Por conseguinte, através de um estudo que observou os gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos, foi possível para Foucault (2014) elaborar critérios de investigação, os quais chamou de microfísica do poder, para assim, entender qual o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinadas sociedades. Sendo assim, o Biopoder, seria um poder sobre a vida, que de um ponto de vista técnico, está voltado para a manutenção da vida das populações, que são organizadas pelo Estado como uma espécie de corpo político, envolvendo todo o organismo coletivo social contemporâneo. Esse biopoder age como um controle que seduz e conquista o sujeito, de forma sutil e discreta se interferindo na sociedade, penetrando em todos os momentos da vida dos sujeitos, como uma máquina que visaria o bem-estar social.

Ao trazer essa teoria para um contexto mais atual e direto, uma maneira de vislumbrar com mais facilidade a ação de um biopoder, é observar o papel que as redes sociais possuem na vida dos indivíduos, sendo uma tecnologia de vigilância que além de ser sedutora (por possibilitar uma construção da imagem de si ou por dar a sensação de liberdade aos sujeitos que querem falar algo, e exercitar a vaidade é um apelo sedutor) mantém os usuários presos a essa tecnologia. A mesma se torna uma ferramenta de disseminação de informação, ao possibilitar uma indústria cultural ou midiática de propagar suas ideias ou vender seus produtos (produtos estes que podem ser inclusive de cunho somente ideológicos), inserindo os usuários as bolhas algorítmicas que poderiam ser facilmente manipuladas pelo governo ou empresas.⁴⁹

As organizações e instituições querem reger os sujeitos, de maneira a disciplinar com funções específicas e com o objetivo de tratar estes sujeitos como meros reprodutores de algo, para que os mesmos possam produzir coisas – como no caso das fábricas (que disciplinam indivíduos para que estes fabriquem de forma seriada e constante numa linha de produção), os hospitais para controlar (que controlam doenças, epidemias e assim “higienizam” uma comunidade), as escolas para ensinar (educando ou inserindo conceitos que podem ir além de informativos, sendo também dogmáticas ou que repassem valores de cunho ético/moral e/ou ideológico, como no caso das escolas católicas ou adventistas e etc.), as prisões para punir (e evitar reincidências, através do endurecimento e punitivismo) e assim por diante, gerenciando e educando a vida das pessoas, com o objetivo de mantê-las sob controle de uma suposta “boa convivência” ou conveniência.

Destarte, a partir do momento que se aprofunda o olhar ao se analisar o contexto histórico, percebe-se que no passado, existiam

discursos que colocavam a mulher como uma figura desimportante na política, na literatura, no mundo dos negócios ou até sexualmente falando, porque existia (ainda existe), um poder que secundariza o papel da mulher, legitimado por estes poderes. O patriarcado, por exemplo, como um exemplo de biopoder, se caracteriza como a mais antiga forma de dominação humana e pela qual surgiu a propriedade privada e a dominação também do homem sobre a natureza. Neste sentido, ele é o mais enraizado, antigo e arraigado não apenas na sociedade, mas na condição humana, pois se consolidou como uma carga simbólica extremamente naturalizada por meio das dicotomias e divisões dos papéis sociais e sexuais. Por essa razão, todas as categorias tidas como negativas como a emoção, a fantasia, o sentimento, a loucura, e próximas da natureza, isto é, a corporalidade, se transformaram em femininas, enquanto as tidas como positivas como a razão, a realidade, a imparcialidade e a intelectualidade, isto é, a mente, seriam representativas da civilização artificial humana seriam as masculinas.

Na literatura, essa máquina de dominação chamada por Foucault de biopoder se apresenta quando ela se exhibe como uma instituição neutra, um discurso paralelo à história sem sofrer as alterações do espaço e do tempo, como se ela fosse uma entidade supra – realidade, onde os seus valores despontariam o exemplo do universal e do atemporal – princípios norteadores para a formação do chamado cânone. Na verdade, a literatura seria um discurso tão produzido pela história e pelo contexto humano, social e político quanto qualquer discurso e nele não se ausentaria à marginalização do outro, principalmente aquele proibido de falar e de escrever como fora a mulher durante tantos séculos. No cerne da obra literária, percebe-se essa marginalização e esse silenciamento do outro, ou seja, aquele que não seja homem branco, hetero e burguês, tanto no apagamento

⁴⁹ Disponível em: <[https://epoca.globo.com/monica-de-bolle/os-algoritmos-que-mandam-em-voce-](https://epoca.globo.com/monica-de-bolle/os-algoritmos-que-mandam-em-voce-22878949)

22878949> Acesso em 12 de janeiro de 2019.

de sua voz, quanto na opressão do seu corpo, como se fosse proibido escrever a partir desse corpo, com ele, através dele, para ele e principalmente, o apalpando por meio da escrita.

Se o corpo fora proibido de se manifestar plenamente e de se fazer presença e voz, a matéria do texto por muito tempo, aliás, uma voz pressupõe um corpo na literatura (a literatura clássica e neoclássica é o exemplo de racionalidade no campo literário e no Romantismo esse corpo era um presente – ausente expresso no ideal platônico), imagina um corpo feminino, já acostumado com o apagamento e com a marginalidade. Por muito tempo, a ciências médicas considerou como um único modelo de corpo humano; o corpo masculino. Desta maneira, a crítica literária não ficou livre de preconceitos e análises puramente masculinas que se colocaram acima do bem e do mal, como valores universais e atemporais, se autointitulando a única verdade. Um exemplo de uma análise parcial como essa e que se denomina imparcial é o texto de Barthes (1988) intitulado curiosamente de “A Morte do Autor”.

Barthes (1988) neste ensaio prega a morte do autor, ou seja, o apagamento do seu corpo para que o texto se sobressaia e se transforme em um corpo independente. O texto bastaria por si só, e seria ele a entidade supra - terrena. Ora, o que a crítica feminista irá fazer é exatamente ao contrário, ela irá ressuscitar a categoria do autor e dirá que é importante sim saber quem escreveu o texto, da onde este texto partiu e quais as marcas que o mesmo apresenta da voz e do corpo de quem o produziu. No caso de mulheres, não há como negar que tiveram e têm que enfrentar, além das agruras da pena, o preconceito, a exclusão, a opressão, a ridicularização, a inferiorização, o apagamento e no caso de Júlia Lopes de Almeida, ainda o esquecimento.

Esses poderes, trajados de análise imparcial e crítica da tradição literária feita pelos homens

brancos, héteros e da elite, também podem vir compreendidos em uma espécie de “biopolítica”, que seria a maneira pela qual o poder tende a se transformar por meio de procedimentos disciplinares dentro dos biopoderes locais, tais como, gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade e etc., na medida que todas estas questões passam a se tornarem preocupações políticas. No caso das mulheres, existem vários discursos que expressam uma espécie de preocupação e um exemplo pode ser tomado pelo debate que contorna ou polemiza a questão do aborto, que seria um exemplo de preocupação política e religiosa, segundo Foucault (2014).

Foucault sempre usa a expressão “controle”, para ilustrar o que seria uma série de mecanismos de vigilância que possuem a função não tanto de punir um sujeito, mas de corrigir este sujeito, elaborando métodos punitivistas, em conformidade com uma lei. Esse controle passa não somente pela justiça, mas também por outros poderes laterais que se articulam dentre si, gerenciando a sociedade em função de modelos normativos globais integrados, num aparelho de Estado centralizado. Ele tem como meta instalar um sistema de individualização que se destina a moldar cada sujeito, para assim gerir sua existência. Conseqüentemente, não seria de se admirar que existisse um controle que agiria sobre o comportamento sexual, como o autor aponta em um de seus estudos, na obra *História da Sexualidade: a vontade de saber* (Foucault, 1988) que a disciplina de forma diferenciada através das escolas dentre outras instituições. Este regime disciplinar, caracteriza-se por um aglomerado de técnicas de coerção, as quais exercem uma excogitamento sistemático do tempo, espaço e movimento dos sujeitos, tais como, uma espécie de vigília, controle da conduta, observação do comportamento, das atitudes e etc., numa intensa sujeição de forças, que impõe uma “docilidade” útil, muito útil também na manutenção do patriarcado, no caso da

opressão dos corpos, mais especificamente, das mulheres.

E o que os biopoderes, controles e disciplinas teriam a ver com o fenômeno do discurso ou na formação dele? Bem, levando em consideração que o discurso seria um conjunto de enunciados que podem estar atribuídos a campos diferentes, obedecendo regras de funcionamento comum, capazes de reproduzirem um número de cisões que são também normativas e reguladoras, esses discursos ao serem reproduzidos e reforçados, expõem narrativas que contam, repetem, mudam, ritualizam e recitam conceitos e pré-conceitos que são preservados ao correr dos dias e das relações. No caso das mulheres escritoras, principalmente nas do século XIX, esse controle estava relacionado com o acesso aos livros, à leitura e à escrita, o qual era totalmente proibido ou permitido apenas no nível elementar e instrumental. Nietzsche relata em forma de aforisma como era realizado esse controle no livro *O Crepúsculo dos Ídolos*: “A mulher perfeita faz literatura do mesmo modo que comete um pequeno pecado: experimentando, de passagem e voltando a cabeça para ver se alguém percebeu isso e a fim que alguém perceba isso” (Nietzsche, 2005, p.19). Quer dizer, a mulher que escrevia literatura a fazia dentro de uma certa pressão psicossocial que a fazia se sentir uma criminosa e pecadora, e mesmo que ninguém tivesse a visto escrever, o biopoder estava tão solidificado, que a mesma realizava sua criação literária como se houvesse mil olhos julgadores em cima de seu ato.

Além disso, as atribuições da vida privada como as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos, as imposições de comportamento, com aquilo que elas poderiam ou não fazer e até com aquilo que elas poderiam ou não falar, implicaram em normas e regras muito bem definidas do que seria ou não atividade de mulher e, criar literatura, com certeza, não estava entre essas atividades. A escritora Virgínia Woolf, a quem se atribui o pioneirismo

na crítica feminista, fez um texto chamado “O anjo do Lar”, misto de ficção e ensaio, no qual ela relata a dificuldade que toda escritora enfrenta para tornar-se o que ela é, quando o espírito do bom comportamento, da mulher doce e submissa, super - prendada e disponível para servir à família e a casa, a atormenta.

No ensaio – ficção, Woolf conta de que maneira esse anjo do lar a atormentava, insistia em aparecer toda vez que ela se propunha a realizar essa atividade que lhe era interdita, o anjo do lar, essa mulher “extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias” (Woolf, 2012, p.12), isto é, meiga, doce e comportada, servil, não a deixava nunca e se tornava uma figura insistente, e cada vez mais viva e corporal no momento em que ela se colocava sozinha com a escrita. Os compromissos com a vida privada, colocados como exclusivamente do campo feminino, exercem esse controle sobre o corpo e a mente da mulher – escritora. Escrever é uma atividade que demanda tempo e solidão, tirando esse tempo das atividades domésticas e lhe levando a um inevitável conflito. Quando permitida a escrever, essa literatura deveria ser doce e útil, ou seja, os biopoderes se manifestavam não somente no controle ao acesso à leitura e à escrita, mas também no conteúdo produzido. Estava já determinado que toda mulher deveria ser um anjo do lar, e se escrevesse, esse anjo também deveria aparecer na forma e no tema daquilo que ela criasse. A única solução para a mulher escritora seria a de matar o seu anjo do lar para experimentar verdadeiramente a liberdade do seu ato:

E, quando fui escrever, topei com ela já às primeiras palavras. Suas asas fizeram sombra na página; ouvi o farfalhar de suas saias no quarto. Quer dizer, na hora em que peguei a caneta para resenhar aquele romance de um homem famoso, ela logo apareceu atrás de mim e sussurrou: “Querida, você é uma moça. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso

sexo. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente seja pura”. E ela fez que ia guiar minha caneta. E agora eu conto a única ação minha em que vejo algum mérito próprio, embora na verdade o mérito seja de alguns excelentes antepassados que me deixaram um bom dinheiro [...]. Fui para cima dela e agarrei-a pela garganta. Fiz de tudo para esganá-la. Minha desculpa, se tivesse de comparecer a um tribunal, seria legítima defesa. Se eu não matasse, ela é que me mataria. Arrancaria o coração de minha escrita. (Woolf, 2012, p.13).

Estes discursos do que a mulher pode e deve ou não fazer, pode e deve ou não escrever, experimentados pela escritora Virgínia Woolf (2012) na figura do anjo do lar, se transformam em falas arraigadas num sistema de cultura que podem existir dentro das instituições (biopoderes com suas biopolíticas), através de textos e premissas religiosas, jurídicas, científicas e etc. O discurso não é constante e nem absoluto, mas geralmente institucionalizado, podendo mudar de acordo com o contexto histórico/social, sendo um conjunto de enunciados que nomeiam, recortam, descrevem, explicam, contam, desenvolvem e julgam um objeto ou sujeito, por meio de sentenças.

As formações discursivas, de um modo paradoxal se consiste em observar ou tentar descrever a apartação dos objetos analisados, confinando as fendas que os separam, com o intuito de medir as distâncias que dominam entre eles, formulando assim de certo modo, a formulação de uma repartição de leis. Mas antes de simplesmente analisar os discursos, segundo a perspectiva do filósofo, é necessário recusar as explicações óbvias, ou unívocas, de interpretação simples e generalizada, não se prendendo somente aos sentidos das palavras, mas sim no conjunto de signos e seus significantes, que por sua vez carregam conteúdos recheados de significados ocultos, que superficialmente podem demonstrar relações históricas de práticas concretas “vivas”. Na obra ‘A Arqueologia do Saber’, Foucault (1986) postula:

(...) gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

(...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p. 56).

Neste sentido, para Foucault se trataria de uma prática que estaria imersa em uma intensa relação de poder e saber, que constituem práticas sociais amarradas, ultrapassando simplesmente a “coisificação” que vai além da utilização das letras, palavras, frases e sentenças, e neste sentido, quando se discorre da produção literária de Júlia, avista-se vários destes recursos como uma forma pedagógica de mostrar uma mulheridade diferenciada daquela a qual a sociedade zelava e orgulhava de tolher.

O feminismo, como organização, teoria e prática, nasceu durante a Revolução Francesa com Olympe de Gouges ao proclamar a Carta dos Direitos das Mulheres, em contradição com a Carta dos Direitos dos Homens que se autoproclamou universal. Por essa razão, o feminismo não deixa de nascer de um movimento liberal que no século XIX começa a ganhar consciência de classe quando se alia ao movimento operário preconizado principalmente por mulheres. No século XIX, o feminismo se torna uma das principais manifestações contra a opressão e a marginalização, brigando por direitos igualitários entre homens e mulheres na educação, cultura e sociedade. Surgem

mulheres escritoras com mais frequência, como na Inglaterra, onde quase todo Romantismo inglês fora todo feito por mulheres como Mary Shelley, as irmãs Brontë, Jane Austen, etc. O próprio Romantismo é a reviravolta e a emergência na literatura e nas artes, das categorias negativas ou vistas como femininas pela civilização patriarcal, as colocando em um novo patamar de importância, inspiração, criatividade, temas e por elas, a reavaliação do elemento humano.

A mãe de Mary Shelley, Mary Woostonocraf, inclusive, no início do século XIX, fora a precursora na escrita de um livro que discute as desigualdades entre os gêneros e a injustiça latente expressada nestas diferenças. Este livro se tornou uma das referências mais fortes e denunciativas sobre a condição feminina naquela época que influenciou diversas escritoras e feministas durante o século do Romantismo e a *posteriori*, como a brasileira e escritora Nísia da Floresta, a qual escreveu uma versão tropical do livro já nos idos de 1850: *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*. Livro que não é uma cópia por si só da versão inglesa, mas uma adaptação, diante das dificuldades maiores da mulher latino – americana, em um continente em que 90 por cento da população ainda era analfabeta. Nísia também fundou a primeira escola para mulheres do Brasil em que se ensinava diferentes línguas, literatura e humanidades e não apenas bordar, cozer e limpar. Ela teve uma atividade intelectual fora de seu tempo para uma mulher, escrevendo para jornais e revistas e se correspondendo com Augusto Conte, Alexandre Dumas Filho e outros intelectuais da Europa. Por não ser compreendida no espaço e tempo em que vivia, no Brasil recém – independente, Nísia resolveu morar na Europa e lá permanecer por mais 30 anos até a sua morte. Ela escreveu obras em francês, inglês e italiano e abriu caminhos para outras que viriam a seguir, como Júlia Lopes de Almeida.

3. Resgatando Júlia

Júlia Valentim da Silveira Lopes de Almeida, nasceu em 24 de setembro de 1962 no Rio de Janeiro e morreu em 30 de maio de 1934 na mesma cidade. Casou com um poeta português Felinto de Almeida e teve três filhos, os quais também viraram escritores. Ela foi uma escritora realista do final do século XIX que conseguiu um feito inédito no Brasil, ela conseguiu viver de seus livros. Foi considerada a escritora mais importante do país depois de Machado de Assis em sua época, e experimentou um sucesso na venda e na divulgação de seus livros que contrasta com o esquecimento e o apagamento de seu posteriormente, bem como com a recepção contemporânea de outras obras escritas por mulheres em seu tempo. Júlia lutou pelos direitos das mulheres à educação, ao divórcio, ao trabalho e ao voto. E atuou em diversas frentes e além de feminista, foi abolicionista. Antes de centrar-se nas características de seus textos, convém analisar o que foi o Realismo.

O Realismo fora um movimento literário do final do século XIX que cansado do excesso de sentimentalismo e subjetividade do Romantismo, procurou construir uma literatura que fosse mais fiel possível à realidade. O compromisso da literatura realista é descrever os problemas sociais, os fatos, os acontecimentos e a paisagem com a mais possível aproximação do que seria o real. Neste momento, surgem escritores preocupados em retratar aspectos sociais e problemas do cotidiano, além de lugares e espaços que antes eram vistos como não dignos de serem fixados nas letras como cortiços e fábricas. Os escritores realistas sofreram grande influência da invenção da fotografia e escreviam como se estivessem fotografando, colocando-se como narradores - observadores de conflitos e problemas sociais.

Júlia Lopes de Almeida escreveu imbuída dessa influência histórica, porém, sob o ponto de vista de uma mulher e já por isso, sua obra se

mostra inovadora dentro do Realismo. No romance *A Falência*, por exemplo, Almeida (1978) crítica os romances escritos por homens por sempre penalizarem as mulheres pelos adultérios. O casamento burguês, com suas máscaras, falhas falsidades, era um tema muito trabalhado pelos escritores realistas que queriam mostrar a hipocrisia da burguesia, contudo, sempre haveria uma personagem feminina que cometesse adultério e por ele era penalizado como o *Primo Basílio* de Eça de Queiroz ou *Madame Bovary* de Flaubert. Para Júlia Lopes de Almeida, essa penalização da mulher casada adúltera com a morte ou a loucura na literatura, nada mais era do que a manifestação do próprio patriarcado nas letras, o qual não enxergava que a mulher muitas vezes era uma vítima, obrigada a casar por conveniência para salvar a economia da família.

Em *A Falência*, a maior escritora brasileira da *Belle Époque* mostra sob a ótica da mulher, onde estava a falência do casamento burguês, falência que pode ser creditada ao fato de além de casar por conveniência, a mulher muitas vezes não se encaixa no padrão submisso da esposa burguesa e para se encaixar, ela tinha que matar muitas vezes suas aspirações e desejos. O adultério se torna o mecanismo de escape e resistência a esse biopoder expresso pelo casamento. Júlia ainda retrata nesse romance a vulnerabilidade do povo negro, escravizado e alijado de sua humanidade e as diferenças sociais entre a mulher proletária e a mulher burguesa, fazendo um recorte de classe e gênero.

Com tudo isso, há uma indagação vexatória a se fazer para a história e crítica literária brasileira: Por qual motivo Júlia Lopes de Almeida esteve ausente quase um século dos anais literários, dos livros escolares, da grade curricular, dos livros de teoria, dos próprios cursos de Letras? Apenas pelo fato de ser mulher? Os tempos modernos seriam mais machistas que a própria época de Júlia há 116 anos atrás? E quem achar é espanto à toa de pesquisadoras da área de gênero, fato é descobrir que nem Alfredo Bosi a cita, nem

Antônio Candido. Uma mulher que publicou mais de 40 volumes e que produziu romances, contos, crônicas, artigos e literatura infantil. Por ser mulher, Júlia Lopes de Almeida ficou no limbo durante mais de um século, o que demonstra que quando é para se ler e analisar textos escritos por mulheres, o sexo do autor se mostra sim relevante. Neste quesito, a morte do autor que Barthes preconizou para que o texto se sobressaísse existe apenas se for para apagar a autoria feminina, a morte do autor para as mulheres significa novamente o seu silenciamento e esquecimento.

4. Metodologia

A metodologia que será utilizada nesta escrutinação, será Análise do Discurso com Contribuições Foucaultianas, que se trata de um procedimento metodológico, que agrupa ou classifica enunciados através da problematização, identificando os eixos que se prostram sobre o estudo que cerca as múltiplas e divergentes relações do biopoder e biopolítica, como recurso de adestramento da vida comum.

Esse método, busca chamar a atenção para o enunciado como uma “função de existência”, a qual uma frase poderia exercer uma transversalidade de linguagens, proposições e acontecimentos. Não existe um enunciado que não esteja apoiado num conglomerado de signos, carregado de elementos que possuem uma função, seguindo características que parte do princípio de diferenciação (referente), de sujeição, de campo associado e materialidade, no sentido de se registrar na escrita, gravadas em algum suporte, passíveis e possíveis de repetição, além das ditas.

A Análise de Discurso com Contribuições Foucaultianas neste caso, buscará entender a formalização ou construção de normas morais, assim como também os valores humanos, uma hermenêutica dos espaços que perfilam ou transformam os objetos, num campo multi/pluri/transdisciplinar, que aglomera vários saberes, envolvendo valores, autorização

legal (direito), comportamento humano, por meio de um estudo da exegese de conceitos e suas possibilidades, principalmente, na atuação destes biopoderes e biopolítica que são formas de controle do Estado, que centralizam ou normatizam a população, unindo táticas ou estratégias que limitam ou influenciam a vida social de um sujeito.

Dentro desta perspectiva, tal método irá analisar por meio da problematização as contradições anacrônicas existente no discurso feminista ou emancipatório de Júlia Lopes de Almeida, trazendo à tona uma observação sobre a subjetivação, objetivação e sujeição da personagem laninha, que “fala” por Júlia, no conto ‘Sob as Estrelas’, em sua obra denominada *Ânsia Eterna*. As amostras são por conveniência.

5. Analisando “Sob as Estrelas”

O conto *Sob as Estrelas*, é uma das histórias que compõem a coletânea de Júlia Lopes de Almeida, *‘Ânsia Eterna’* de 1903, que narra um conto de amor entre uma mestiça cabocla e um homem branco que dedica seu destino a vida religiosa se tornando padre. Os dois vivem um amor até então pueril e livre, sem nenhum peso social ou cultural que os controlasse e controlasse os seus corpos. laninha é descrita como “ardente e apaixonada, com olhos negros de mineira inculta e imaginosa”. Viviam o amor fugindo de suas casas, escapando de qualquer controle, no monte sob as estrelas.

O que mais se destaca nas primeiras descrições do conto é a maneira como os personagens têm seus corpos transfigurados na natureza, por exemplo, Padre Júlio tem o seu olhar derramado “pelas penedias da encosta, taxonadas de flores da quaresma” (Almeida, 1903) enquanto laninha tem os seus braços apaixonados comparados a “hastes flexíveis da hera”.

Aliás, o corpo erótico e apaixonado, em todo conto, é transfigurado na natureza como uma

maneira de expressar a liberdade sexual dos dois personagens. O amor e o sexo são vividos naturalmente e sem nenhuma forma de controle institucionalizada e, por essa razão, essa metamorfose entre paisagem e corpo em face do erotismo não deixa de ser materialização de seres humanos livres das opressões e normas sociais. Padre Júlio, antes de ser padre, e laninha podem ser vistos como um casal representativo de um tempo na humanidade anterior às instituições, a pureza da experiência amorosa e sexual em um lugar idílico se associa ao mito do primeiro casal humano no jardim do paraíso, sem a noção de pecado e nenhum controle institucional.

Contudo, Júlio vai para o Seminário, conhece a instituição da Igreja e da religião, e neste momento, se inicia os conflitos dentro do seu âmago. Como padre, Júlio começa a sentir se pecador pela vivência de seu corpo no passado, mas escolhe como demônio e causadora do seu possível crime – laninha, isto é, a mulher. A moral religiosa e católica se voltou historicamente contra o corpo feminino, visto como encarnação do próprio diabo. O mito da queda do paraíso responsabilizou totalmente Eva pelo cometimento do pecado ao comer a fruta proibida por Deus e por ouvir a serpente – o diabo. laninha era tão pecadora e responsável por levar Júlio ao pecado, quanto fora Eva com Adão, assim a escritora representou no conto, talvez como uma forma de crítica aos biopoderes do patriarcado.

O tormento cresce no espírito de Júlio, quando ele não apenas relembra laninha, mas ainda sente em seu corpo, as experiências sexuais vividas. Deve-se lembrar que a Igreja Católica foi e é uma das maiores instituições a controlar o corpo e a sexualidade da mulher e, suas caças às bruxas, nada mais era, do que uma punição com a morte a todo ser do sexo feminino que ousasse ser livre em pensamento, saber, conhecimento, discurso e principalmente, na sexualidade (Muraro, 1991). Para a religião católica, o pecado da mulher separa o homem da natureza, e o corpo

se torna uma engrenagem do trabalho e da civilização, não pertencendo ao seu dono. Se laninha vive sua sexualidade livremente, ela além de pecadora e criminoso, passa a ser pura natureza e luxúria, o que para já o padre não era mais permitido. Ela engravida, mais um poder que ele não tem, o de gerar, como as antigas deusas geravam, enquanto o seu deus tira historicamente esse poder das mulheres, o deus hebreu é o que cria a humanidade no novo mito da criação.

Almeida mostra em “Sob as Estrelas” como a mulher “encarna as tentações da terra, do sexo, do demônio” (Beuvoir, 1959, p.21). laninha engravida e não conta nada para Júlio, o conto não deixa claro se ela o aborta ou se a criança nasce natimorta, mas com o desenvolvimento do enredo, acredita-se realmente que fora um aborto. O que se ressalta no texto é a culpa única que a mulher carrega em seu corpo pelo prazer que este homem sentiu no seu. Na Idade Média, os padres se sentiam atormentados pelo corpo e prazeres femininos, por serem severamente proibidos de tê-los. Durante a inquisição, interrogavam às mulheres justamente com perguntas referentes à sexualidade e quando as torturavam tinham predileção pelos seus órgãos genitais: “Provaste da semente de teu homem para que ele arda ainda mais de amor por ti?” (cit. Duby, 2001, p. 23) era uma das perguntas dos monges às condenadas.

Neste sentido, a igreja católica se transformou na maior instituição de controle dos corpos e da sexualidade das mulheres com suas ações condenatórias e pregações cheias de morais punitivas. Padre Júlio se tornou um corpo controlado por ela e exacerbava em angústia por um passado livre e pelo corpo livre e não controlado daquela que, um dia, ele amara. Se ele se punia e se atormentava, por que laninha não? O ápice desse conflito se revela, quando Padre Júlio descobre que com laninha fizera e tivera um filho, e que o corpo do menino como indigente fora enterrado. Sua percepção instintiva foi de cavar com suas próprias mãos

a terra e desenterrar os restos mortais da criança para que assim o pudesse uma vez senti-lo. Mas antes de colocar em prática o que o seu espírito lhe ordenava, a sua vontade, o controle mais uma vez aparece, e Padre Júlio se contém. Júlia Lopes descreve essa cena com uma poeticidade enorme como se as mãos do protagonista se transformassem na própria terra, suas unhas, seus dedos, a palma da mesma e a terra numa associação plena. O que Júlio quer encontrar no seu âmago ao imaginar isso, não é apenas os restos mortais do filho, mas o retorno do seu próprio corpo ao corpo da terra, da natureza, ou o reencontro com o corpo livre de laninha.

O conto se desenvolve entre níveis de tensão e poesia, entre as angústias internas do padre e a ingenuidade e liberdade da cabocla. Ela quer revê-lo também, porém não imagina o quanto esse desejo em Júlio se apresenta agora não mais como desejo do amor e da carne, mas agora como o desejo da morte, isto é, o fim do desejo e a vitória da opressão do corpo.

Análise 1 – O discurso religioso: hegemonia e contradiscurso

Nesta primeira parte do conto, a escritora apresenta ao leitor o personagem Padre Júlio, como sendo um indivíduo que retorna a sua vila, após ter se formado no Seminário. Júlio, era um homem descrito como branco, jovem que durante sua tenra idade, viveu uma história de amor com laninha, apresentada sutilmente nesta primeira parte, como uma moça mais jovem que Júlio.

O conto segue fazendo um breve relato das razões que motivaram a separação entre Júlio e laninha, que se deu a partir do momento em que Júlio foi impelido pela vontade religiosa de um tio e sua também, de seguir com um destino religioso.

Na segunda parte, o conto esboça ligeiramente o quanto a decisão de Júlio afetou laninha, que lhe entregou sua virgindade (algo que o

patriarcado e o cristianismo preserva como valioso e influente para julgar a moral e pureza de uma mulher), em troca do amor que sentia por ele, ao mesmo tempo em que ele não continha sua devoção ao optar por seu caminho religioso, chegando ao ponto de desejar que nunca tivesse sentido os “desejos da carne”, e que laninha tivesse morrido, para que assim pudesse se sentir “puro e santo” (Figura 1).

Ânsia Eterna – Júlia Lopes de Almeida

SOB AS ESTRELAS

A Olavo Bilac

O padre Júlio voltava do Seminário, de coroa aberta e de batina, pronto para servir a Deus na sua vila mineira, alcandorada sobre precipícios de verdura e rochedos abruptos. Alto, branco e esguio, figura mística de quem sonha e preserva mistérios, ele derramava o olhar pelas penedias da encosta, taxonadas de flores da quaresma, sem ânimo de perguntar pela sua amada de outrora, o seu único amor, aquela pobre laninha, tão ardente e apaixonada, que o enlaçava em seus braços flexíveis como hastes de hera, queimando-o com o fulgor dos seus olhos negros de mineira inculta e imaginosa.

Juntavam-se de noite nos campos, ela fugida do casebre da avó cabocla, ele da casa do tio padre. Amavam-se sob as estrelas.

Laninha sabia contos do sertão, histórias de feiticieras e lobisomens, que ela contava risonha, achando graça nos seus terrores. Ele beijava-lhe a garganta túmida, pedindo-lhe que se calasse.

Tinham começado a mocidade juntos, ela era mais moça, mas muito mais precoce; ele adorava-a de joelhos, já um pouco voltado para o culto divino.

De repente rompeu-se o idílio; o tio padre exigiu que o sobrinho fosse para o seminário. Das figas noturnas só eram sabedoras as estrelas. Júlio, tímido, obedecendo a

Biblioteca Virtual de Literatura

1

Figura 1. Conto de 1908, 'Sob as Estrelas'

Lembrando que este conto foi escrito em 1908, segundo a obra de Foucault 'História da Sexualidade: vontade de saber', por volta dos séculos XIX e XX, surge uma análise de condutas sexuais, que “vigiam” os efeitos que certos comportamentos sexuais resultariam. As religiões voltam a assumir juntamente com outras instituições, o papel de fiscais.

Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico. Aparecem também as campanhas sistemáticas que, à margem dos meios tradicionais – exortações morais e religiosas, medidas fiscais – tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta

econômica e política deliberada.” (Foucault, 1988, p. 29).

Ao esperar/desejar que laninha estivesse morta, há aqui um sentimento de “asepsia”, eugenia ou exclusão daquilo que lhe atribui valor de deplorável/degenerado ou pecaminoso, que seria um valor moral que transporta um discurso de passado transgressor do qual seu presente não toleraria mais. O corpo produz efeito de poder, que confecciona domínio através da sua nudez, desenvolvimento muscular, exaltação do belo, estado sadio etc., que reivindica e gera pânico que tanto assombra a carne daqueles que se refugiam debaixo das asas “puras” da santidade. Vide que associa laninha a uma tentação diabólica, com abraços pecaminosos (Figura 2).

Ânsia Eterna – Júlia Lopes de Almeida

vontade do velho e impelido mesmo pelo seu espírito religioso, despediu-se da amante com resignação. Ela é que teve transportes de louca, que se colou a ele como uma cobra a um tronco, dizendo-lhe que o amava, que lhe dera a sua virgindade, a sua alma, que a vida era aquilo, a liberdade, o beijo, o amor!

A tentação foi vencida, Júlio deixou-a sozinha, soluçando alto, na noite escura e silenciosa.

Agora, olhando para aquelas penedias, para aqueles vales enormes, pensava que antes a laninha tivesse morrido... e essa era a sua esperança! Queria ser puro, queria ser santo. Voltara-se para o céu com fé arrojada; detestava o mundo e a carne. Vinha imundar a alma naquele mesmo desterro que encheria de beijos e abraços pecaminosos. Nos seus êxtases a figura de laninha atravessava-lhe por vezes a mente, como uma tentação diabólica e terrível, mostrando-lhe a alvura dos dentes, a negrura das madeixas revoltas, a rijeza dos seios morenos... Excomungava-a, amaldiçoava-a, enchia-se de cilícios, e caía chorando, contrito, esmagado pelo remorso, numa alucinação dolorosa, sem achar meio de se purificar daquele passado que o assombrava.

Antes a laninha houvesse morrido... Para saber isso, e com medo de o perguntar, Júlio foi ao cemitério, que era um canteiro, de pequeno. Ajoelhou-se em frente de cada sepultura.

Biblioteca Virtual de Literatura

2

Figura 2. Conto da Obra 'Ânsia de Viver', 1908

As doutrinas também obedecem uma dialética dos discursos ao não se limitarem ao número de indivíduos que falam e não obedecem a uma lógica de circularidade interna, ou seja, se fundem entre si sendo o que Foucault (1988) postula como “partilha de um só e mesmo conjunto de discursos, que indivíduos, tão

numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca”. Essa fusão dos discursos pode-se entender como sendo uma espécie de conexão existente que liga os sujeitos através de premissas proibitivas que lhes reserva uma contrapartida, que poderia ser a diferenciação de si, reforçando uma identidade e uma recompensa por ter essa identidade. O discurso da religião, organiza, proíbe, exclui, limita e interdita àqueles que estão mais predispostos a seguirem seus dogmas, ou que supervalorizam a religião como um “Regime de Verdade”, que possuem bases das práticas do catolicismo medieval, que marcava a construção dos saberes em busca de uma suposta verdade. Foucault (1988) reflete aqui:

Dentro dessa perspectiva poderíamos também fazer uma história da confissão na ordem da penitência, da justiça criminal e da psiquiatria. Um “bom senso” que de fato repousa sobre toda uma concepção de verdade como objeto de conhecimento, reinterpreta e justifica a busca da confissão perguntando se pode haver melhor prova, indício mais seguro do que a confissão do próprio sujeito acerca de seu crime, ou seu erro ou seu desejo louco.

Mas, historicamente, bem antes de ser considerado um teste, a confissão era produção de uma verdade que se colocava no final de uma prova, e segundo canônicos: confissão ritual, suplicio, interrogatório. Nesta forma de confissão – tal como as práticas religiosas e judiciárias da Idade Média buscavam – o problema não era o da sua exatidão e de sua integração como elemento suplementar às outras prescrições; o problema era que fosse feita, feita segundo as regras. A sequência interrogatório/confissão, que é tão importante na prática médico-judiciária moderna, oscila de fato entre um antigo ritual da verdade/prova prescrito ao acontecimento que se produz, e uma epistemologia verdade/constatação prescrita ao estabelecimento dos sinais e dos testes.” (pp.115-116).

Essa busca pela confissão, seria um método de não se esconder nada de Deus e ser perdoado por ele, caso existisse um pecado, que seguindo essa ordem de penitência, se debruça sobre a concepção da verdade, que é a mesma

em que Júlio ao excomunga-la sozinho, se preenche também de choro e remorsos por não conseguir achar nenhuma forma de ser perdoado daquele passado.

Destarte, nesta primeira parte, é possível que a escritora Júlia Lopes de Almeida, tenha desejado encontrar através da escrita, uma oportunidade de expor uma espécie de contradiscurso que visa propor a possibilidade de se escapar ou resistir a uma determinada premissa hegemônica imposta socialmente (no caso, os dogmas religiosos). Neste caso, o discurso religioso não apareceria como um processo de doutrinação, mas sim como um processo de resistência que ao discorrer do conto, ficaria mais explícito adiante. A instituição religiosa possui a missão de disciplinar os corpos, sendo um dispositivo de saber/poder que possibilita a constituição dos sujeitos (como constituiu o corpo de Padre Júlio), exercendo controle cuja a expressividade é constantemente vigiada, e ao descrever que Padre Júlio ao retornar a vila, mirava as penedias e olhava para o céu com sua fé (porque Deus está lá onisciente e onipresente), desejando que o ser diabólico e pecaminoso laninha estivesse morta, conota num sentimento latente e ainda vivo e temente, que tenta resistir para “não se cair em tentação”, porque talvez no fundo saiba que as chances de transgredir a ordem, ainda seria muito maior do que o de se conter. Aqui, tornar-se padre foi uma forma que Pe. Júlio encontrou de ser adestrado assujeitado, para que pudesse receber uma recompensa que poderia livrar-se do mal.

Análise 2 - Corpo social, a maternidade abortada ou pânico do aborto

Neste seguinte momento, a narrativa segue contando que o padre na ânsia de encontrar o túmulo de laninha no cemitério que visitava, se depara com uma cova de uma criança, que segundo o coveiro, não era para estar sepultado ali, pois, não foi batizada – aqui, o discurso religioso, disciplinador e punitivista aparece

novamente, como se tal criança não merecesse sequer estar sepultada ali, fundamentada num senso comum, expresso pelos dizeres do personagem do “coveiro”. Aqui, também é apresentado ao leitor, mais informações sobre laninha, ela é uma cabocla (lembrando que Pe. Júlio era um homem descrito como branco), o que leva ao leitor da época a imaginar o que seria hoje denominada como um relacionamento “bi racial”, entre um sujeito/a branco/a e outro/a mestiço/a, que talvez para os moldes da época, seria considerado incomum ou até mesmo impuro ou transgressor. Neste momento, fica claro no conto de que a sepultura se trata do filho de laninha com o Pe. Júlio, o qual é corroído por um sentimento de dor, que o colocava numa cilada paradoxal, já que, ao mesmo tempo que repudia seu sentimento por laninha, também sentia compaixão ao filho não conhecido e morto (Figura 3).

Ânsia Eterna – Júlia Lopes de Almeida

De quem era esta? de quem era aquela? Perguntava. O coveiro sabia os nomes de todos os enterrados. Morria-se tão pouco, ali!

Uma era da tia Zefina, outra do Simeão, outra...

Eram todos velhos, muito velhinhos já. A laninha, então, vivia ainda!

Júlio, corou, com vergonha daquele pensamento cruel. O nome da moça queimar-lhe-ia os lábios, se o dissesse, e, estava certo, toda a gente tomaria conta do seu segredo. Não, não perguntaria por ela. E, abstrato, ajoelhou-se junto de uma sepultura coberta de flores selvagens.

— Esta é de uma criança, explicou o coveiro; não deveria estar enterrada em sagrado, mas enfim...

o padre ergueu o rosto longo e pálido, numa interrogação muda.

— É do filho de uma cabocla, laninha. A peste não a batizou. De mais a mais ninguém sabe quem era o pai. O povo afirma que era o diabo. Dizem que a voz do povo é a voz de Deus... Quem sabe?

Júlio baixou os olhos para a terra, cruzando as mãos com força sobre o coração. O seu rosto, alvo e macilento, nada dizia, mas a batina estremeceu ao arquejar do busto curvado. Sabia bem... do fundo daquela terra subia alguma coisa que o chamava, que o solicitava e lhe dizia: “és meu!”

Biblioteca Virtual de Literatura

3

Figura 3. *Ânsia Eterna, Sob as Estrelas*

O corpo social, do ponto de vista filosófico foucaultiano, causa medo nas instituições, pois, na mesma medida em que torna alvo de vigilância e de controle, também produz a

intensificação dos desejos de cada um pelo próprio corpo. Numa sociedade como esta, a sexualidade é vista como algo que permite apenas a reprodução da espécie, e não algo que dê prazer e gozo. O método da confissão o exame de consciência, a insistência sobre se ter segredos e a importância da carne não são somente uma alternativa de se proibir o sexo, mas sim uma tentativa de colocá-lo como centro na existência associando seus comportamentos “ímorais” nos domínios do discurso da salvação. Foucault (2014) impetra que o sexo “foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso”, perpetuando a ideia de que se falar de sexualidade, era algo que se podia fazer, desde que fosse para proibir essa sexualidade. Quando direcionada às mulheres, tinha o intuito de reforçar a mulheridade como algo frágil, indutor de doenças, diabólico responsável por colocar os homens em situações vulneráveis, que aparece muito evidente na culpabilidade em que Padre Júlio, tenta atribuir a laninha (Figura 4).

Ânsia Eterna – Júlia Lopes de Almeida

Aquelas flores selvagens não eram uma inscrição, um nome que lhe acusava a paternidade?

O dia caía gloriosamente. Franjas de ouro e mantos de púrpura arrastavam-se pelo horizonte em nuvens grossas, embebidas de luz. Pelas penedias escarpadas as bromélias erguiam os penachos cor de fogo; piteiras enormes eriçavam os despenhadeiros, e, lá embaixo, o rio passava numa curva, caudalosamente, refletindo o céu rubro, vermelho ele próprio como uma onda de sangue.

Toda a terra parecia vitoriosa, erguendo as suas montanhas colossais, a sua vegetação estupenda, o seu cheiro de força, de amor e de fertilidade.

Júlio teve ímpetos de escavar a terra, arrancar de lá o corpo daquele desconhecido, filho do seu amor e da sua carne, de chorar sobre os seus ossos despidos, de colar-lhe na caveirinha branca os seus lábios profanos, de lhe dizer que havia ternura no seu coração que debalde procurava tornar seco e estéril, que amava nele a sua virilidade, a sua juventude, e aquela pobre laninha...

Nisto levantou-se, frio e assustado. Como podia ele, religioso, padre, pensar na tentação ad carne, naquela criatura que estilara peçonha e dor por toda a sua vida, aquele cúmplice do demônio, que assaltava sem temor os ninhos das corujas, mostrando ao luar o negror das madeixas e a alvura dos dentes no riso selvagem?

Antes fosse ela a morta...

Biblioteca Virtual de Literatura

4

Figura 4. *Sob as Estrelas, 1908*

O aborto, é e sempre será um tema espinhoso de se debater, porque traz premissas e valores de variados contextos históricos e sociais, que trata tal tema com uma abordagem juridicamente criminalizada, que julga, pune e sentencia as mulheres que praticam desde sempre.

Dentro dos setores religiosos, a norma cristã é vigente, redefinindo os valores relacionados ao gênero e ao direito ao corpo feminino, que apesar de ter passado por uma ruptura social com a renovação dos movimentos feministas contemporâneos, ainda reivindica um “afrouxamento de costumes”, que instiga a sociedade a repensar sobre os papéis, condições, identidades, diversidade e etc., que ainda trata a interrupção voluntária da gravidez ou prática do aborto, como uma ação estigmatizante e punitiva. Nesta etapa do conto, ainda não se está muito claro se laninha praticou este procedimento ou se foi alguma fatalidade a morte de seu rebento, mas a forma com a qual o coveiro se dirige a ela, nomeando-a de “peste” e alegando que seu filho era o filho do Diabo, revela altas cargas morais de pensamento cristão, que ratifica a trajetória do cristianismo com a sexualidade e relações feminina, com ações doutrinárias com um essência de cunho pedagógico e autoritário de impor uma vontade moral em relação ao corpo feminino e ao uso deste mesmo corpo, calcada por questões morais.

O discurso moral aqui, é sempre o de fortalecimento do matrimônio e da família, como ideais perfeitos desde que se siga as leis cristãs da não profanação dos corpos e nem se atente ao “direito à vida”, os quais a escritora Júlia não se inibe ao divagar “proibido” entre o Pe. Júlio e laninha no passado.

Análise 3 – A culpa e punitivismo

Nesta fase do conto que se encaminha para o encerramento, fica evidente o sentimento de pesar que o Pe. Júlio carrega e a tentativa de culpabilizar laninha, como se esta fosse a

causadora de todos os seus deslizes morais ou éticos (Figuras 5 a 8) .

A escritora expõe um evidente falso moralismo do personagem Pe. Júlio, que culpa, julga e demoniza laninha, atribuindo-lhe os preceitos do pecado e da tentação. Existe um paradoxo moral dividindo Pe. Júlio, que se incomoda com o fato de laninha ainda estar viva e daquele túmulo ser de seu filho bastardo, natimorto ou abortado, colocando-o entre o desejo devasso, egoísta e abominável de encontrar laninha morta e a piedade, aflição e luto de reconhecer a circunstância de ter perdido um filho sem tê-lo conhecido.

Essa incongruência se dá porque existe a representação da defesa da estrutura de poder da Igreja, que não quer romper com uma ideologia de manipulação da ordem. A religião busca controle, e se utiliza do poder que tem para perpetuar seus dogmas. Existe além da Igreja, um Estado que prega vigilância e controle de ações contrárias, com seus agentes de micropoderes, que disseminam práticas morais, normatiza comportamentos e que desvela a desigualdade na sociedade, seja de gênero, de classes, de etnia e etc., porque enseja a sensação de segurança social, sem a possibilidade de sujeitos rebeldes e descontroláveis que rompam com o *status quo*.

A punição – de qualquer biopoder, é uma forma de manter o povo dominado, amedrontado, dócil e servil, que seria uma tática empregada em várias instituições de disciplina, que busca a sujeição do corpo, com o objetivo de tornar este ser, um ser “assujeitado”, para que assim, as relações de poder preservem a premissa das relações opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, exprimindo e mantendo comandos e comandados. A sociedade é punitivista e apodera-se de fragmentos de poder para carimbar os “inimigos” e banilos para que o controle social, ainda que sexual, seja mantido, seja culpabilizando a mulher, para que esta tenha seu sexo controlado, ou reforçando os dogmas

Demais, não a enterrara ele para todo o sempre na lembrança?

Nessa noite Júlio não dormiu. Voltava sem as ler as folhas do breviário. Lá fora o vento soprava em rancos e uivos e a lua sumia-se em nuvens fumacentas. Se erguia o olhar, via sorrir-lhe o doce Jesus, do regaço materno, na parede em frente.

Uma criança, uma flor de carne e de sonho; que divina coisa!

E ele tivera um filho, e não o vira nunca, e não o amara, e não o repousara sobre o seu coração frágil, morada do pecado e da vergonha, e não lhe beijara os pés acetinados, nem a boquinha já roxa pela morte!

Na solidão do seu quarto rezava pelo filho, aquela alma pagã criada pelo seu beijo, porque, sabia-o bem, a laninha não tivera ouro amante; ele era o seu dono, o senhor absoluto e muito amado, o deus supremo daquela selvagem, filha da terra e amiga da terra, para quem a natureza era a única bíblia a que abria a sua alma simples.

E ele voltava querendo achá-la morta!

Encostado à mesa, junto ao leito vazio, o padre compunha em mente as feições do filho, dava-lhe vulto, sentia nele o melhor da sua alma, o mais elevado dos seus ideais...

Figura 5. *Sob as Estrelas*

Súbito, um toque de sino vibrou rebelde e agudo na noite silenciosa. O padre ergueu-se, lívido. Que seria aquilo? Eram duas horas, o vento abrandara. Houve um rumor de asas algodoadas fugindo espavoridas do campanário. A vila dormia tranqüilamente, mas veio outra badalada do sino tangida com nervo e raiva, atravessar o espaço negro como um grito de dor.

Aquele toque sucederam outros e outros, desordenados, como se o pobre sino da igreja tivesse enlouquecido ou abrigasse no seu velho bojo todas as bruxas e duendes dos campos.

O padre, assustado, amparava-se ao crucifixo, ergueu-o e caminhou resolutamente para a porta, que abriu de par em par.

O campanário ficava à esquerda, dominando o vale enorme, todo cheio de sombra. Júlio seguiu para ali, com a cruz erguida e os lábios murmurando preces. Pareceu-lhe distinguir um vulto branco agitando-se na treva como um fantasma. Elevou bem alto o Cristo, e a poucos passos a sua voz forte retumbou num esconjuro formidável que abalou a terra.

O sino emudeceu; mas o vulto branco lá estava, desenhando uma curva pálida na escuridade. O padre chegou-se para o campanário, audaciosamente, sentindo-se bem apoiado no crucifixo e na sua fé religiosa.

A poucos passos estacou: a lua rompera o crepe das nuvens e iluminara laninha semi-nua, com a cabeça deitada para trás, o cabelo pendente, os olhos perdidos na abóbada

Figura 6. *Conto de Júlia Lopes de Almeida*

estrelada. Ela ali estava, segura à corda do sino, aquele velho sino de aldeia, tão meigo, tão acostumado a só falar de paz às montanhas solitárias.

laninha quedou-se imóvel, sentindo Júlio perto, mas com medo de olhar-lhe para a batina. Depois falou, num queixume, murmurando as palavras. Disse que tivera dele um filho, lindo como os amores, que lá estava no cemitério muito sossegadinho.

Júlio estremeceu; os braços estenderam-se-lhe para prendê-la, os lábios moveram-se-lhe para beijá-la; mas conteve-se, hirt, de cruz alçada, livrando-se da tentação...

laninha chorou: aquele tempo antigo fora tão bom! O campo aí estava, aberto a todos os seres, fértil, como os hinos das aves e o perfume das plantas. A vida rebentara à toa em cada canto. Em troncos velhos viçavam lianas e parasitas; em corolas de flores aninhavam-se milhares de insetos; e os ninhos estavam povoados, e as tocas recendiam a paz amorosa, e toda a terra desabrochava à espera de que eles fossem também, como noutros tempos, amar-se sob as estrelas.

Pecar? Não era pecado! Que seria o mundo, sem a perpetuação do amor!

laninha arrancava aquilo da sua imaginação caudalosa, lamentando-se por não ter nascido sob outra forma, por não ter a vida libérrima da ave, do inseto ou da flor! E estava formosa, formosa como nunca. Mas o padre sentia o peso do crucifixo nas mãos geladas. Certamente que no fundo da

Figura 7. *Sob as Estrelas*, p. 7

sua alma alguma luta havia que lhe cerrava os beijos e lhe iluminava a fronte larga e lívida. Mas a palavra de amor não lhe saía da garganta.

Voltou para dentro, de cruz erguida, com as faces banhadas de lágrimas. Consumou o sacrifício: entregava-se a Deus.

Lá fora o sino voltou a badalar na noite negra, desordenada, furiosamente, como se o próprio diabo o tangesse! Depois tudo emudeceu. As aves voltaram para o campanário; uma barra de luz indecisa abriu-se frouxamente no horizonte, e, só, no meio da noite, o cadáver de laninha, enforcado na corda do sino, olhava de face para o vale enormíssimo todo cheio de aromas e de treva.

Figura 8. *Sob as Estrelas*, p. 8

religiosos, para que os “bons modos e costumes” permaneçam intocáveis ainda em tempos hodiernos. Neste caso, a escritora enfatiza essa narrativa não para fortalece-la, mas para denunciá-la e desmascarar um

discurso de perfume e caráter expansionista, que é capaz de discriminar e esconder, debaixo de uma insuspeita batina, atos mais capituladores, do que a sociedade da época julgaria ao reservar às figuras marginalizadas

como laninha, um limbo social. Todos são iguais perante a lei dos homens, mas perante a lei de Deus, uns seriam melhores e mais puros que outros, e no caso, laninha era a impureza não merecedora de complacência, diante do Pe. Júlio, que buscava se santificar enquanto homem.

Por um lado, laninha inconformada com a situação, decide-se dar cabo a sua própria vida, na ousada ação de suplício ou autopunição, que pode conter razões das quais a personagem julgaria infrações morais e trevas o suficiente para não querer mais viver, pois, seu sentimento e sua figura eram rejeitados por aquele que era seu grande amor. Do outro lado, Pe. Júlio abscôndito por uma batina, que carrega o valor simbólico de santidade e suposta perfeição, incapaz de sucumbir a uma tentação, mais uma vez se mantém disciplinado sob a “ode” cristã, desarvorando-se diante de um sucedimento que lhe poria entre os reles e santos, em nome daquilo que lhe mantém controlado e dócil. Aqui o discurso religioso e disciplinador aparece através de ambos os personagens, que não escondem o avexamento internalizado que sentem por terem/sentirem um amor que para tais moldes, era proibido.

6. Considerações finais

A guisa de conclusão, constatou através de um estudo literário, que Júlia Lopes de Almeida assumiu um caráter circular que se esforçava para viver em sintonia com uma vanguarda das correntes de pensamento social, assumindo valores cristãos, mas não oriundos de um cristianismo fossilizado tradicional, mas sim um cristianismo refinado e alinhado aos anseios progressistas, que veiculava uma espécie de “anarquismo-cristão”, que continham em sua escrita estilística, elementos bem explícitos de um conjunto de enunciados do campo religioso - católico, que através da metodologia que Foucault forneceu àqueles que se dedicam às reflexões dos discursos, se fez possível mostrar que na essência de Júlia residiu um feminismo

que diante o seu contexto social da época, não ultrapassava os limites dos padrões que a sociedade esperava, mas confrontava pensamentos arcaicos de forma cuidadosa.

Este estudo buscou problematizar de forma destrinchada o conto de Júlia, trazendo à tona a constituição dos sujeitos, através do processo de sujeição (o jovem Júlio se tornando Padre Júlio), as práticas ascéticas de constituição de si do cristianismo latente no conto, que identificou uma preocupação na perquirição de compreender aspectos do fenômeno religioso e suas possíveis práticas, além do machismo com qual Júlia sutilmente elucidou através de uma personagem humilde que foi espezinhada e punida (tanto pela rejeição do Pe. Júlio quanto por si), dentre outros diversos temas que implementaram as relações de saber/poder pelos regimes de verdade (a busca pela verdade, através da análise do discurso), com relação a problemática que a perspectiva contextual do conto adota.

Aqui, neste conto, fica evidente que Júlia Lopes de Almeida, buscou através de um aparato literário, expor/denunciar um discurso machista, punitivista e falso moralista do qual a religião aqui não escapa (Pe. Júlio desejava que laninha estivesse morta, apesar de ser um homem que buscava a santidade de sua alma), que seria a busca pelo controle das vidas, através de práticas doutrinárias, limitando a vida sexual de laninha, ao coloca-la como uma tentação diabólica a qual não devesse ser tocada, além de também expurgar pecados que não eram seus, ao tirar sua própria vida, mesmo sabendo que seu amor era livre de preceitos morais. Júlia dissecou as contradições da existência de códigos diferenciados de conduta, que revelou a hipocrisia, machismo e ambiguidade moral sem condescendência da época, muito ainda semelhante aos discursos fundamentalistas atuais.

É possível identificar um biopoder influente neste conto que seria a instituição religiosa

como controladora da vida e do sexo dos sujeitos, no caso de Ianinha e Padre Júlio, assim como também é possível identificar o mito da maternidade como sendo algo que reprime a figura feminina, pois, Ianinha é pecadora e quis que o filho pagão fosse sepultado num solo sagrado, afinal, que mãe seria essa que não batiza seu filho e nem confessa quem seria o pai? Só poderia ser uma pecadora, que carregou em seu ventre um filho do Diabo. Pecadora essa que além de carregar o filho do diabo não batizado, ainda retirou a própria vida porque no fundo sabia que esse fim era a sua “real recompensa”.

O conto “Sob as Estrelas” de Júlia Lopes de Almeida apresenta, no início do século XX, uma narrativa carregada dos discursos do patriarcado sobre o corpo feminino e sobre o prazer sexual, visto como pecador e pecado. O desenrolar amoroso entre os protagonistas, no início apresentado como liberto onde os corpos se transfiguravam na natureza se transforma em angústia, dor, condenação, opressão, punição e morte. Mais um pioneirismo de Júlia que mostra mais de 100 anos atrás como o feminicídio é fruto de uma sociedade extremamente machista, patriarcal, doente que alija tanto homens e mulheres de seus corpos e de sua sexualidade. Ela denuncia neste conto o quanto a moral religiosa instituída como um biopoder destrói o indivíduo de sua expressão interna e o pune com a morte, tanto dos seus sentidos, de sua subjetividade, quanto no extremo, o seu corpo físico.

A mulher é vista por essa civilização patriarcal como a culpada pelo prazer, pelo desejo e pela corporalidade do homem, ela o lembra de seu corpo e seus sentidos e que esse pertence à natureza. E ser homem nesta sociedade é apenas ser mente, razão, entidade superior ao corpo, ao natural, esses vistos como sujos e pecaminosos, criminosos, por isso alijados, oprimidos e mortos. O final do conto, o assassinato de Ianinha pelas mãos de Júlio sob o mesmo céu que se amaram, sob as estrelas, fecha o ciclo entre amor e morte criado por uma

civilização hierarquizada, anti-natural, anti-gozo, anti-corpo e anti-vida. Nesta sociedade, ser mulher e ser homem significa se matar primeiramente, matar em si mesmo a outra polaridade proibida, engolir o gozo, cortar os sentidos. Por uma moralidade pecaminosa e punitiva, o homem mata a sua polaridade feminina e a mulher, o seu lado masculino, e assim, se alijam do que realmente poderiam ser, não tornando-se, sendo sempre os mesmos, corpos e mentes mutilados e domesticados por instituições que governam e dominam. Assim, o ato de padre Júlio de esganar o corpo de Ianinha representa a punição severa e última também ao seu próprio corpo, ao mesmo tempo mostra como a sociedade patriarcal enxerga a mulher e denuncia os mecanismos de controle do patriarcado com as mulheres. Estes, ainda hoje, as punem e as matam por desejarem ser livres, independentes e donas de seus próprios desejos e corpos. Naturais como um céu pleno de estrelas.

Referências

- Almeida, J. L. de (1903). *Ânsia eterna*. Rio de Janeiro: H. Garnier Livreiro-Editor. Disponível em <<http://www.biblio.com.br/conteudo/JuliaLopesdeAlmeida/molduraobras.htm>>
- Almeida, J. L. de (1978). *A Falência* (2ª Edição). Editora Hucitec. Disponível em <http://www.biblio.com.br/conteudo/JuliaLopesdeAlmeida/mafalencia.htm>
- Barthes, R. A (1988). *O Rumor da Língua*. São Paulo: Brasiliense.
- Beauvoir, S. (1959). *O sexo da mulher* (Tomo I). São Paulo.
- Crescêncio, C.L.(2009). *Quando o corpo não te pertence: a maternidade e o aborto como direitos femininos no discurso da organização Católicas pelo Direito de Decidir*. (Monografia) Universidade Federal do Rio Grande, FURG

- De Luca, L. (1999). O “feminismo possível” de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). *Cadernos Pagu*, (12), 275-299.
- DUBY, G.(2001). *Eva e os padres*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Foucault, M. (1996). *Ordem do discurso* (A) (Vol. 1). Ipiranga, São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2014). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade. A vontade de saber* (vol. 1). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III: o cuidado de si*. São Paulo: Graal.
- Foucault, M. (1986). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Brazil: Forense-Universitária.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir*. Alfragide: Leya.
- Lemaire, R. (1994). Repensando a história literária In H. B. Holanda (Eds.), *Tendências e Inpasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Racco Ed.
- Muraro, M. R.(1991). Breve introdução histórica. In Kramer, Sprenger, Heinrich, & James (Eds.), *O Martelo das feiticeiras* (Trad. Paulo Fróes). Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos.
- Nietzsche, F. (2005). *Crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a marteladas* (Trad. Carlos Antonio). São Paulo: Escala.
- Showalter, E. (1994). A crítica feminista no território selvagem. In H. B., Holanda (Eds.), *Tendências e Inpasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Racco.
- Revel, J. (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos, SP: Claraluz Editora.
- Woolf, V. (2012). *Profissões para as Mulheres e outros artigos feministas*. São Paulo: LPM.
- WOOLF, V. (2005). *Um teto todo seu*. São Paulo: Nova Fronteira.

Patrícia Damiana de Oliveira Pereira Soares

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Brasil
E-mail: paguloba@yahoo.com.br

Adrienne Kátia Savazoni Morelato

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Brasil
E-mail: adriennekatiadidi@bol.com.br

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Brasil
E-mail: paulo.rennes@unesp.br

PATRÍCIA DAMIANA DE OLIVEIRA PEREIRA SOARES, ADRIENNE KÁTIA SAVAZONI
MORELATO, & PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO
O Corpo e a Sexualidade Feminina em um Conto de Júlia Lopes de Almeida: Uma Análise Foucaultiana



Parte 5
Educação Sexual e
Formação de Professores

Educação sexual emancipatória por meio do pensamento crítico: Nas ondas de rádios independentes “comunitárias” de Portugal

Marcia de Freitas Brys

Sonia Maria Martins de Melo

Rui Marques Vieira

Resumo

Pesquisa de estágio doutoral desenvolvida no ano de 2019 é parte de um acordo de cooperação intensificador de parcerias entre uma universidade brasileira e uma portuguesa, visando trocas de experiências científicas na área da educação. A gênese desse trabalho ocorre no desenvolvimento de uma Tese de Doutorado no Brasil que tem como eixo investigar a relação de uma comunidade catarinense com um programa de uma rádio educativa denominado Educação Sexual em debate, reprisado em uma rádio comunitária naquela comunidade. No estágio, via leituras e realização de disciplinas desvelaram-se possíveis convergências teóricas sobre as categorias Pensamento crítico e Educação sexual emancipatória, ambas em estreita relação quando reforçam a importância da emancipação dos sujeitos frente às situações do cotidiano, inclusive as relativas à dimensão humana sexualidade, o que reforça a importância de se pensar criticamente. Como parte do projeto de estágio investigou-se a existência de três rádios independentes comunitárias em Portugal, nelas ocorrendo visitas técnicas para conhecer sua organização e as possibilidades da existência de programas afetos à temática Educação Sexual. A coleta de dado foi via entrevistas e observações junto às suas equipes organizadoras, seguida de análise de conteúdo. Evidenciou-se que as rádios pesquisadas possuem em sua grade programas com indicadores de projetos sensibilizatórios de Educação Sexual, podendo contribuir sobremaneira para processos de emancipação dos sujeitos via Pensamento Crítico nesses espaços midiáticos.

Palavras-chave: educação sexual emancipatória, rádio comunitária, pensamento crítico.

1. Contextualização do problema

Esse trabalho traz reflexões conjuntas entre uma doutoranda em educação brasileira, sua orientadora na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Brasil e seu supervisor de estágio doutoral em Portugal, sobre os dados de uma pesquisa realizada na Universidade de Aveiro (UA) no período de janeiro a abril/201. Referida pesquisa caracterizou-se como parte de um acordo de cooperação que propôs ampliar e intensificar as parcerias de pesquisa entre uma universidade pública brasileira e uma universidade portuguesa, visando trocas de experiências

científicas na área da educação. Tal estágio faz parte também de uma meta conjunta entre as universidades citadas de consubstanciar um maior intercâmbio entre essas Instituições de Ensino Superior e os grupos de pesquisa a elas relacionados, visando troca de experiências científicas na área da educação, bem como a utilização de infraestrutura de ambas, visando a ampliação da internacionalização de programas de pós-graduação, em benefício dos estudos teóricos da área, bem como de solidificação da atuação conjunta das/dos pesquisadoras/es professoras/es e alunas/os envolvidas/os. Portugal foi o país escolhido por estar localizada nesse país a Universidade de Aveiro, instituição onde atua o professor e

pesquisador Dr. Rui Marques Vieira, cujos estudos sobre a categoria pensamento crítico apresentam possibilidades de interfaces consistentes sobre a categoria educação sexual emancipatória, eixo central das pesquisas do Grupo EDUSEX na Universidade do Estado de Santa Catarina. Esta aproximação inclusive já foi iniciada e aprofundada anteriormente por dois estágios doutorais de duas doutorandas do PPGE-Programa de Pós-graduação em educação UDESC, membros do grupo, sendo, portanto esse terceiro estágio doutoral expressão do fortalecimento concreto da parceria entre as duas IES.

Há que registrar que a gênese do foco específico deste trabalho de investigação para o estágio doutoral em Portugal decorreu durante o desenvolvimento de uma Tese de Doutorado no Brasil que tem como eixo investigar a relação de uma comunidade catarinense e um programa de rádio semanal ao vivo, denominado Educação Sexual em debate, existente há mais de 12 anos na Rádio Educativa UDESC FM 100.1 Florianópolis, reprisado via gravação há 3 anos em uma rádio comunitária sediada nessa comunidade. Durante esse estágio, como registrado no plano para o mesmo, por meio de leituras e realização de disciplinas, buscar-se-iam as possíveis convergências entre estudos sobre as categorias Pensamento crítico e Educação sexual emancipatória, fundamentais para o desenvolvimento total da tese.

Ainda no Brasil, já na direção de atingir o proposto para o estágio, investigou-se a existência de rádios comunitárias em Portugal, categoria de rádio que está presente no processo investigativo de doutoramento visto que, como registrado, é uma rádio comunitária catarinense que transmite a gravação do programa de rádio Educação sexual em debate como momentos de sensibilização para reflexões sobre as possibilidades de vivências de processos intencionais de educação sexual emancipatória, via pensamento crítico. Essa busca apontou a existência de rádios

comunitárias portuguesas, sendo localizadas algumas delas com um viés comunitário similar ao das brasileiras, inclusive aquelas que adotam a classificação de Rádios Independentes Comunitárias.

2. Enquadramento teórico e objetivos

Refletindo sobre processos de educação sexual, acreditamos que ele acontece em todos os momentos e em todos os lugares, pois somos educados sexualmente em todas as fases da vida, seja na escola ou fora dela, educação essa que pode ser, dependendo dos paradigmas adotados, repressora ou emancipadora na vida das pessoas. Entendemos como repressora a educação sexual que nos obriga a ter comportamentos pré-estabelecidos pela sociedade, comportamentos esses construídos nas relações sociais, portanto sócio-historicamente construídos e reproduzidos muitas vezes acriticamente, na maioria das vezes com a tentativa de enquadramento da população por grupos sociais hegemônicos na sociedade atual, em condutas propostas como as únicas corretas, mesmo que as mesmas não nos tragam a vivência plena da sexualidade numa perspectiva emancipatória.

Quando falamos em uma educação sexual emancipatória, concordamos com Melo e Pocovi (2002) quando as autoras afirmam ser essa emancipação a busca da compreensão da sexualidade como uma rica dimensão humana, inseparável do seu existir e que, portanto, pela rica diversidade dos seres humanos, não pode ser baseada em uma reprodução de ações e comportamentos impostos como "únicos e verdadeiros". Projetos intencionais de educação sexual emancipatória não podem ser mera reprodução do que está posto como hegemônico na sociedade e sim um processo contínuo de construção e de busca de uma vivência consciente, crítica e participativa, a partir de um saber amplo e universal sobre a temática. Ainda sobre a Sexualidade emancipatória Nunes (1996), já afirmava:

[.] a sexualidade emancipatória é aquela que nos dá condições de compreender a dinamicidade, a complexidade, a riqueza única da sexualidade humana (p. 227).

Com base nesse entendimento da importância da emancipação do sujeito também no que tange a sua dimensão sexualidade, e, portanto via educação sexual nesta perspectiva, o Grupo de Pesquisa EDUSEX atua na Universidade do Estado de Santa Catarina há mais de 30 anos, na área do ensino, pesquisa e extensão, sendo que na extensão o grupo desenvolve dentre outros projetos, o de um programa de rádio denominado Educação Sexual em debate. No ar há mais de 12 anos, o programa é levado ao ar semanalmente ao vivo, na rádio educativa UDESC Florianópolis FM 100,1 MHz, com debate de temas sobre a sexualidade humana e educação sexual em uma abordagem intencional emancipatória.

O referido programa hoje é reprisado desde agosto de 2016 na Rádio Comunitária da Pinheira, que opera na frequência FM 98.3 MHz., rádio essa que recebeu a outorga de funcionamento em 2014. A comunidade da Pinheira⁵⁰, onde essa rádio comunitária surgiu, faz parte do município de Palhoça⁵¹/Santa Catarina e possui hoje em torno de 5000 moradores. Com base em Peruzzo (2010) entendemos as rádios comunitárias como “um espaço público sem fins lucrativos, e em grande parte dos casos criadas e administrada pela comunidade e desempenham um importante papel para os moradores de seu entorno” (p.1). Observamos que a rádio comunitária da Pinheira vem buscando atuar nessa linha apontada por Peruzzo.

Quando avançamos na pesquisa dessa parceria que surgiu entre uma rádio educativa da

UDESC e uma rádio comunitária, via a gravação do Programa Educação Sexual em debate, constatamos a importância de se pensar nesse micro espaço, que dá voz à comunidade, hoje a sensibilizando para uma Educação sexual emancipatória e para a emancipação do sujeito como um todo, nos diversos contextos em seu entorno, sem deixar de analisar o macro, ou seja, a rádio comunitária cumprindo o seu papel na sociedade, promovendo o pensamento crítico, entendido aqui “[...] como uma prática reflexiva, consciente e que também promove o autoconhecimento, o conhecimento dos sujeitos sobre si, sobre os outros e sobre sua visão de mundo.” (Yared, Melo & Vieira, 2015, p. 236).

Ao pesquisar também a existência de rádios comunitárias em Portugal, onde a primeira autora realizou o estágio de doutoramento, percebemos, com auxílio de Ribeiro (2014) a não existência de uma legislação específica para as rádios comunitárias como aquelas que existem no Brasil. Relembramos que no Brasil as rádios são classificadas em comerciais, educativas e comunitárias, sendo que rádios portuguesas são classificadas em internacional, nacional, locais e regionais. O autor aponta também que Portugal traz o termo projetos independentes de rádio e esses projetos englobam rádios universitárias, experimentais e comunitárias. Como similares as nossas comunitárias temos então as rádios independentes comunitárias, que foram foco de visitas técnicas para coleta de dados.

No desenvolvimento da pesquisa do estágio doutoral, com o intuito de saber mais sobre as rádios Independentes Comunitárias de Portugal, a primeira autora colheu dados em Fonseca (2014) e nos sites das rádios citadas,

⁵⁰ Praia da Pinheira. Disponível em: <<http://www.guialitoralsul.com/praiada-pinheira/>> acesso em: 01 de out. de 2019

⁵¹ O município tinha 137334 habitantes no último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Isso coloca o município na posição 10 dentre 295 do mesmo estado. Em comparação com outros

municípios do Brasil, fica na posição 193 dentre 5570. Sua densidade demográfica é de 347.56 habitantes por quilômetro quadrado, colocando-o na posição 14 de 295 do mesmo estado. BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Cidades. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sc/palhoca/panorama>> acesso em 10 de out. de 2019.

encontramos a rádio portuguesa Manobras⁵², existente desde 2011. Ela se classifica como a primeira rádio comunitária emitida em FM, com sinal aberto e está localizada na cidade do Porto. O autor também cita a rádio Zero⁵³, existente *online* desde 2004, sediada em Lisboa e criada por estudantes. Em Aveiro, na comunidade de Santa Cruz, é citada a Rádio Ás⁵⁴. Segundo o autor, nessa rádio foram desenvolvidas, entre 2012 e janeiro de 2014, programações em parceria com Cabo Verde (África) São Bernardo do Campo (Brasil) e com uma comunidade de Aveiro, chamada Santa Cruz. Também se encontrou em |Fonseca (2014) a citação da existência da rádio Stress⁵⁵ localizada em Lisboa, que funciona desde 2011. Rádios essas que se classificam como tendo um espírito comunitário ou experimental comunitária.

Pelo percurso do Grupo EDUSEX nestes mais de 12 anos com o programa Educação Sexual em Debate sendo produzido e apresentado ininterruptamente ao vivo e gravado para uso em reprises e como material pedagógico a ser utilizado por quem por eles se interesse, temos pistas sólidas da importância de construção intencional de propostas intencionais de sensibilização dos sujeitos para sua emancipação inclusive via programas de rádios, sejam elas educativas e/ou comunitárias, desde que essas propostas sejam oferecidas por meio de etapas metodologicamente construídas, com o eixo dessas reflexões didaticamente organizados e socializados democraticamente de forma dinâmica e acessível. Entendemos hoje ser isto possível, inclusive via programas específicos dentro das grades de programação das rádios comunitárias pesquisadas, via projetos intencionais de sensibilização sobre ser

sexualidade uma dimensão humana inseparável do existir de todas as pessoas.

3. Metodologia

Inicialmente buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica identificar rádios independentes comunitárias portuguesas; após a leitura de artigos que citavam algumas rádios, iniciou-se a etapa de encontrar meios de comunicação com as rádios citadas. Foram encontrados e-mails e endereços, sendo que por meio de e-mail foi estabelecido contato para convidar as diretoras e/ou diretores das rádios a participar da pesquisa do estágio doutoral. Após esses contatos optou-se por realizar visitas técnicas nas rádios Manobras e Zero.

Já em terras portuguesas, no período de janeiro a abril de 2019, com orientação do professor Dr. Rui Marques Vieira, supervisor do estágio, foi preparada a solicitação formal para as visitas técnicas e o guia norteador de entrevistas para a coleta de dados. Com os materiais para a coleta prontos, foram então agendadas as visitas mas rádios já escolhidas.

No dia e hora agendados a doutoranda foi ao encontro dos diretores e diretora das rádios Manobras e Zero para realizar as entrevistas. Com autorização dos entrevistados as entrevistas foram gravadas e depois transcritas; após a análise dos materiais resultantes da pesquisa foi possível conhecer como surgiram às rádios, como elas se organizam e as suas possíveis interfaces com projetos intencionais de educação sexual emancipatórios. Fica registrado que todos os dados utilizados nesse trabalho foram autorizados para uso pelas e pelos participantes da pesquisa.

Após a transcrição e análise dos dados

⁵² Informações sobre a rádio Manobras. Disponível em: <http://radiomanobras.pt/>> acesso em 17.10.2019.

⁵³ Informações sobre a rádio Zero. Disponível em: <http://www.radioonline.com.pt/zero-lisboa/>> acesso em 17.10.2019.

⁵⁴ Informações sobre a rádio As Disponível em:

<http://www.cm-aveiro.pt/radioas/RadioOnlineMissao.aspx?SelPg=1> acesso em 17.10.2019

⁵⁵ Informações sobre a rádio Stress. Disponível em: <http://stress.fm/>> acesso em 17.10.2019

coletados nas entrevistas, alguns resultados evidenciaram-se e foi possível conhecer um pouco mais essas duas rádios e suas interfaces com projetos de Educação sexual emancipatória.

4.Resultados principais

Sobre a Rádio Zero...

Durante a conversa com alguns diretores da rádio, foi possível saber que a história da Rádio Zero é antiga, datada da década de 50 e que ela está localizada no Instituto Superior Técnico de Lisboa e chamava-se anteriormente Cabine sonora, depois Rádio Interna do Instituto Superior Técnico, depois da percepção de que a rádio não era apenas interna, era uma rádio aberta. Para eles uma rádio interna é uma coisa fechada, que passa música no pátio durante os intervalos da escola. Mas esta percepção foi um processo que levou muito tempo para escolher um novo nome, criar um novo logotipo, até finalmente surgir o nome Rádio Zero, existente, portanto desde 2006. O objetivo principal dessa rádio é o de possibilitar as pessoas que queiram fazer um programa ter a possibilidade de fazê-lo, pois qualquer pessoa pode entrar em contato com o pessoal da rádio, sendo que depois desta demonstração de interesse é solicitado que a pessoa grave uma maquete para que todas e todos ouçam e aprovelem ou não a ideia. Segundo os entrevistados não são aceitos discurso de ódio ou discurso partidário. Fora estes, os demais conteúdos são de integral responsabilidade do autor. Todas e todos que trabalham na rádio são voluntárias/voluntários, sendo que colaboradoras ou colaboradores são estudantes do Instituto Superior Técnico.

Na grade da programação da Rádio Zero já esteve presente um programa sobre feminismo e hoje tem um programa chamado Zero Preconceito, pensado e executado por alunas e alunos do referido Instituto. Um aluno do 5º ano de engenharia eletrotécnica e

computadores faz parte do núcleo de estudantes LGBTI do Instituto, denominado QueerIST, sendo que ele e mais duas colegas tem um programa organizado com ajuda do referido grupo, programa esse que tem a colaboração também da própria equipe da Rádio Zero. O programa versa sobre temas que falam sobre o preconceito e discriminação que as pessoas *queers* costumam encontrar, mas também convidam pessoas para partilhas suas experiências pessoais. Segundo um dos organizadores temas como o feminismo estará presente nos próximos programas para contar como é sentir na pele a discriminação pelo fato de ser mulher, seja no local de trabalho, ou em qualquer outro contexto, assim como tratarão da sobrevivência na comunidade trans em próximos programas. Fica evidenciado o objetivo do programa de convidar pessoas que vivenciem situações onde o preconceito com a diversidade viceja, para que possam compartilhar suas vivências com as/os ouvintes.

Sobre a Rádio Manobras...

A Rádio Manobras surgiu entre 2011 e 2012 como um ponto de encontro de artistas e pensadores, acadêmicos, enfim gente que produzia projetos de animação cultural e artística do Porto/PT e se chamava Manobras no Porto. Os idealizadores tentaram conseguir um local físico para que os artistas se reunissem porém não conseguiram esse lugar e assim resolveram fazer, ao invés de um espaço físico, fazer um lugar sonoro e assim nasceu a Rádio Manobras. Referida rádio foi disponibilizada em sinal FM e passou a ser voz de artistas e projetos de intervenções em locais abandonados, criação de hortas, teatros, dentre outros. Segundo uma das diretoras entrevistadas a rádio era uma espécie de amplificador dessas atividades que aconteciam na comunidade do Porto e as pessoas que estivessem ouvindo a Manobras saberiam o que estavam acontecendo e possivelmente, poderiam ficar com vontade de ir visitar os

lugares divulgados e conhecer as ações que lá aconteciam.

No momento da sua criação já existia uma rádio na cidade; então, para diferenciá-la, Manobras passou a ser chamada de “rádio comunitária”. Logo as pessoas perceberam que ali havia um espaço livre onde quem quisesse poderia também fazer rádio e dela participar; foi estendido então pela equipe um convite geral para toda a comunidade e assim começaram a surgir pessoas interessadas em querer saber mais sobre a rádio e se podiam ali fazer um programa. A única exigência da rádio Manobras é que não pagariam direitos autorais, então não divulgariam músicas comerciais, sendo que também avisavam que ela não pode ser utilizada como lugar de treinamento para radialistas profissionais. Hoje a rádio Manobras tem infraestrutura de uma rádio e está disponível para quem quiser utilizar o espaço. Segundo o diretor e a diretora entrevistados isto é uma grande vitória, pois permite ampliar o seu *know-how* ao acolher pessoas e ajudá-las a produzir programas de rádio. Com essa abertura para que a comunidade utilizasse o espaço sonoro e/ou físico, a diretora e o diretor, nas suas entrevistas, contaram que faz parte da grade de programação da Rádio Manobras um programa com um viés de gênero, cujo nome é Anita no trabalho. Foi agendada então com a doutoranda uma entrevista com as mulheres do Programa Anita no trabalho para conhecer as linhas deste projeto.

Na entrevista com as mulheres ficou evidenciado que o programa Anita no trabalho foi pensado e é produzido por duas mulheres, desde 2016. Iniciou-se por meio de *podcast* e segundo as produtoras foi pensado por uma delas ao regressar a Portugal depois de um período fora, a partir das dificuldades que elas tinham em conseguir trabalho, ou seja, as dificuldades encontradas que, segundo elas, estavam associadas às questões de gênero. Por meio de conversas as duas começaram a perceber também que eram discriminadas pelo fato de serem mulheres, então o primeiro

podcast surgiu com um bate papo entre as duas contando suas experiências nas situações que vivenciaram enquanto procuravam trabalhos ou outros casos que elas julgassem que aconteciam pelo gênero delas. Assim nasceu o Programa Anita no trabalho, um ensaio sobre a onipresença. Elas queriam sensibilizar os e as ouvintes, por meio do programa, sobre ser possível desconstruir a “obrigação” da mulher tentar ser perfeita em todos os campos, em todas as áreas da vida, por esta razão “ensaio sobre a onipresença” As mulheres, para elas são cobradas a terem carreiras espetaculares, sucesso a nível profissional, ter a casa sob controle para seus filhos e famílias, além da exigência de estar maquiada, unha pintada, ser *sexy*, ter amigos, enfim tudo perfeito. O programa hoje em dia é disponibilizado de 15 em 15 dias, via *podcast* e com essa mesma periodicidade é veiculado na Rádio Manobras. Após as entrevistas, analisando o conteúdo das mesmas, pode-se afirmar que surgiram indicadores de aproximações da proposta do programa com uma abordagem de educação sexual emancipatória.

Sobre a Rádio Aurora...

Durante a entrevista com o pessoal da Rádio Manobras, além do programa Anita no Trabalho, soubemos da existência de uma rádio/programa chamado Rádio Aurora a outra voz, localizada no Hospital Júlio de Matos em Lisboa/PT, que preza pela emancipação das pessoas com diagnóstico de doença mental; foi então agendada uma entrevista da doutoranda com o psicólogo responsável pelo projeto. O referido profissional relatou que há 10 anos esse programa vai ao ar, sendo gravado nas dependências do Hospital e que durante muito tempo ele teve a periodicidade de um programa semanal de 1 hora, que era transmitido em cerca de 20 estações de rádio locais, universitárias e nacional, inclusive já tendo sido transmitido pelas rádios Zero e Manobras. Hoje o programa é transmitido em algumas rádios como a Rádio Antena Nacional e Rádio Amália,

sendo dele gravado 3 programas semanais, um sobre fado e outros dois de debate temático ou entrevista sobre tema específico. Após a transcrição e análise dos dados coletados nas entrevistas, alguns resultados evidenciaram-se e foi possível conhecer um pouco mais essas duas rádios e suas interfaces com projetos de Educação sexual emancipatórios.

O programa iniciou com um dos objetivos de contribuir para a eliminação do estigma e da discriminação social que as pessoas com problemas de saúde mental vivem. As pessoas envolvidas no projeto o psicólogo perceberam que a comunicação seria uma maneira de lutar contra essas imagens, pois, para ele a comunicação social, como forma de informação ou de ficção, muitas vezes transmite uma imagem desvalorizada a respeito dos doentes mentais, apresentando-os como perigosos, descontrolados ou inválidos. Os criadores do programa acharam que seria uma estratégia eficaz ocupar um espaço na comunicação social com um outro olhar sobre essas questões.

O programa/rádio “Rádio Aurora a outra voz tem, na equipe, alguma participação técnica, mas é criada, sobretudo pelos pacientes, pelas pessoas diretamente afetadas”. Essa organização se deu pelo fato de perceberem a necessidade urgente de dar voz a essas pessoas e desenvolver nelas o sentimento de sua existência social, além de dar-lhes visibilidade.

Nesse caminho de buscar interfaces entre programas de rádios comunitárias que exercitam o pensamento crítico, buscando desvelar interfaces com a categoria educação sexual emancipatória, surgiram programas que apresentam indicadores de aproximações com esta categoria.

O quadro 1 apresenta a relação rádio e o programa nesta perspectiva que faz parte da grade.

Quadro 1. *Relação rádio e o programa*

Rádios Independentes Comunitárias	Programas
Rádio Manobras	Anita no trabalho
Rádio Zero	Zero preconceito
Rádio Aurora a outra voz	

Percebemos que tanto a Rádio Aurora, Rádio Zero e até mesmo com sua peculiaridade a Rádio Aurora a outra voz, na sua programação tem em comum o objetivo de dar voz à comunidade, numa perspectiva do exercício de um pensamento crítico, ao utilizar e disponibilizar esse espaço de comunicação para que a comunidade possa expor suas ideias, suas vontades e suas causas, inclusive nos programas citados, já que eles trazem experiências e literatura com o intuito de desenvolver a emancipação dos sujeitos Para Vieira (2019) trazer a literatura pode potencializar o pensar de forma crítica, e pensando criticamente as/os ouvintes podem extrapolar o modo de pensar com base nas opiniões de outras pessoas e sim ter suas próprias opiniões. E esta é também a base de uma caminhada em educação que se proponha a vivenciar processos de educação sexual emancipatória, via projetos intencionais, como propõe o Grupo EDUSEX no Brasil. Como um resultado importante desta etapa do estágio doutoral é que fica reafirmada a indissociabilidade de propostas emancipatórias de um exercício permanente do pensamento crítico.

5.Considerações finais

Após a análise dos dados coletados por meio de entrevistas e observações ficou claro a importância que todas entrevistadas e entrevistados atribuem a função da Rádio Comunitária de integrar a comunidade no seu dia a dia, possibilitando-lhes momentos que todas e todos que quiserem possam utilizar o espaço como demonstram as frases transcritas no quadro 2.

Quadro 2. *Excertos das entrevistas sobre a função da Rádio Comunitária*

Rádio Manobras	<p>[...] a pessoa que estivesse em casa e estivesse a ouvir a Manobras estariam, a saber, o que é que estava a acontecer em caráter de vontade de ir... um convite. A Rádio Manobras também fez um convite às pessoas para participar nos projetos que estavam a acontecer no Festival Manobras.</p> <p>[...] logo as pessoas perceberam que havia um espaço livre onde elas poderiam também fazer rádio e participar. Nós também fizemos um convite geral para toda a comunidade. Aí começaram a surgir. Começaram a surgir pessoas interessadas a querer saber mais sobre... se poderiam fazer um programa, muitos DJs.</p>
Rádio Zero	<p>[...] Portanto, qualquer pessoa que queira fazer um programa, contata-nos e diz “eu tenho esta ideia” para fazer um programa sobre este assunto, sobre música deste gênero, ou um programa de debate, ou um programa de gravações, ou rádio novela... o que for. Damos sugestões, não dizemos que tens que mudar isso ou aquilo, damos sugestões de coisas que achamos que a pessoa pode mudar, pode melhorar e a pessoa aceita ou não aceita. E a partir desse momento, a pessoa tem um programa em grelha. [...] damos formação inicial, aprender a mexer no material do estúdio, aprender a grava, algumas técnicas de como falar ao microfone... Isso porque nós somos todos, ou éramos todos amadores, e íamos aprendendo fazendo, ouvindo como é que se fazia nas rádios profissionais.</p>

Quando foi feita a análise do conteúdo dos programas com as temáticas com interfaces com processos intencionais Educação sexual, ou mesmo na análise do que foi é objetivo de

cada programa, percebemos que os seus produtores trazem para entrevistas ou pensam nos conteúdos numa perspectiva crítica, buscando sensibilizar seus ouvintes para as possibilidades de romper paradigmas, inclusive da educação sexual hoje inserida num currículo oculto, na maioria das vezes repressor. Com podemos ver no quadro 3.

Quadro 3. *Excertos das entrevistas evidenciando uma perspectiva crítica*

Programa Anita no Trabalho veiculado <i>online</i> e na Rádio Manobras	<p>[...] Principalmente a nível de dificuldades de trabalhar. Ou seja, dificuldades que nós encontramos associadas a gênero. Questões de gênero. Nos surpreendeu que não estávamos à espera de serem questões, ok? E em conversas, as duas, começamos a ver que havia uma série de temas que roçavam a discriminação ou, pelo menos, algumas posições menos privilegiadas associadas ao fato de sermos mulheres.</p> <p>Sobre a relação com as ouvintes</p> <p>[...] sentimos que havia isso, que havia essa identificação e um... quase um... não é uma irmandade, não é isso. Mas é sentimento de comunidade, sentir que há do outro lado quem entenda, passe pelo mesmo, e fazer a diferença depois. Porque tivemos vários casos de pessoas que nos disseram: “me fizeram pensar e estava consumida com esta questão e a verdade é que agora vejo de uma perspectiva diferente”, e isso é extremamente gratificante.</p>
Programa Zero Preconceito	<p>[...] Em uma parte inicial, pensamos que nosso programa só iria ser talvez, ouvido não muito mais além das pessoas do QueerIST, mas conseguimos ser um dos poucos programas com temática LGBTI+ de Portugal. Ainda por cima, foi por ter bastante... boa divulgação. Ficamos felizes por isso e tem sido uma experiência bastante rica pra nós, [...] E nesse aspecto foi um programa bem sucedido. As pessoas têm sido... têm estado com bastante interesse em colaborar conosco.</p>

Quadro 3. *Excertos das entrevistas evidenciando uma perspectiva crítica (cont.)*

<p>Programa Zero Preconceito (cont.)</p>	<p>[...] Estamos a fazer um episódio sobre o feminismo, queremos chamar, por exemplo, pessoas que tenham... que consigam falar da sua experiência, de como é sentir na pele a discriminação, em primeiro lugar. Sendo uma mulher, seja no local de trabalho, seja em qualquer outro contexto, que seja o contexto que estamos a falar no episódio em si. Vamos fazer um episódio sobre sobrevivência na comunidade trans. Nós queremos ter pessoas trans que estejam... porque é sua experiência, não vamos estar a pôr as nossas palavras e dizer que eram essas vivências das outras pessoas. Esse é nosso objetivo. Chamar pessoas que tenham o mesmo, na nossa opinião, autoridade pra falar sobre isso.</p>
<p>Rádio Aurora a outra voz</p>	<p>[...] A comunicação social talvez seja o veículo mais forte de transmissão dos preconceitos. E, muitas vezes, a comunicação social, quer sob forma de informação, quer sob forma de ficção, tem muitas vezes... transmite, muitas vezes, uma imagem muito desvalorizada. Os doentes mentais são perigosos, os doentes mentais são descontrolados, são inválidos... E a repetição constante dessas imagens cria, no imaginário coletivo, uma atitude de recusa, ainda, e rejeição. Achamos que seria uma estratégia eficaz ocupar um espaço na comunicação social com uma negativa e um outro olhar sobre essas questões.</p>

Esse olhar mais atento sobre as frases permitiu a percepção que esse campo das rádios comunitárias, em suas interfaces com programas intencionais de Educação sexual ou mesmo, aqueles que “lutem” em nível macro pela emancipação da comunidade, aponta para a necessidade urgente de investigações futuras sobre estes espaços midiáticos. Os mesmos podem ser importantes instrumentos de socialização democrática de possibilidades concretas de vivências de projetos intencionais de educação sexual emancipatória, ancorados

numa permanente reflexão-ação tendo por base o pensamento crítico, pois, para Vieira (2019) “hoje em dia temos a necessidade de extrapolar o viés médico e preventiva” da educação sexual”.

6. Implicações (para investigações no futuro, políticas e/ou práticas)

Constatou-se, mesmo sendo essa pesquisa apenas junto a um pequeno número de rádios Independentes Comunitárias, com programas analisados por meio das entrevistas, que esse campo é importante para ser investigado. Para Vieira (2019) “Há um caminho longo a percorrer para vencer barreiras e obstáculos culturais e religioso sobre a sexualidade humana”. O que reforça a importância das **rádios comunitárias, seus programas e suas comunidades**, pois ter esse importante espaço midiático para falar de situações reais, estabelecendo um diálogo numa perspectiva crítica-emancipatória, pode contribuir sobremaneira com uma educação libertadora.

Referências

- Vieira, R. M. (2019). Para uma Educação Sexual com Pensamento Crítico. In M. A. De T., Bruns, S.M.M. de, Melo, & J.P., Zerbini, (Org.), *Discurso Contemporâneos acerca da Sexualidade e Educação Sexual: a realidade nos laços da utopia*. Curitiba: Crv.
- Melo, S. M. M. de. Pocovi, R. (2002). *Educação e Sexualidade*. (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC.
- Nunes, C. A. (1996). *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. (Tese Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
- Ribeiro, F. F. (2014). *Recuperar o espírito dos piratas: reflexões sobre rádios*

comunitárias em Portugal, do vazio legal a uma proposta concreta. Recuperado em 05 de janeiro, 2019 de <<http://hdl.handle.net/1822/34215>>.

Peruzzo, C. M.K.. (2010). *Rádios Comunitárias no Brasil: da desobediência civil e particularidades às propostas aprovadas na CONFECOM*. Recuperado em 20 de maio, 2019 de <http://compos.com.puc-rio.br/media/g6_cicilia_peruzzo.pdf>.

Yared, Y. B., Melo, S. M. M.de; Vieira, R. M. (2015). *Relevância do Pensamento crítico para a educação sexual intencional emancipatória*. In C. Dominguez (Coord. Ed.), *Pensamento crítico na educação: desafios atuais* (pp. 233-239). Vila Real: UTAD. Recuperado em 20 de janeiro, 2018 de <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/4818/3/Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20Desafios%20Atuais%20%5B2015%5D.pdf>.

Marcia de Freitas Brys

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

E-mail: pedagogamarciafreitas@gmail.com

Sonia Maria Martins de Melo

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

E-mail: soniademelo@gmail.com

Rui Marques Vieira

Universidade de Aveiro, Portugal

E-mail: rvieira@ua.pt

A questão de gênero nas Ciências da Natureza: Tendências, evolução e silenciamento

Virginia de Souza Campos

Isabela Custódio Talora Bozzini

Resumo

O ingresso das mulheres nos cursos universitários de Ciências da Natureza é um marco das mudanças em andamento da nossa sociedade atual, já que essa área foi historicamente reservada aos homens. Apesar disso, persiste uma sub-representação feminina nessa área científica. Apontado esse cenário, o presente trabalho de investigação contextualiza as pesquisas publicadas na base SciELO (2008-2018) trazendo tendências, continuidades e rupturas da relação entre gênero – mais especificamente as mulheres - e educação em ciências. Adotou-se uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa para categorizar os artigos, e posteriormente interpretá-los à luz do quadro teórico de Paulo Freire e do feminismo dialógico. Foi realizada uma busca na base SciELO, utilizando os descritores “ensino ciências” e “mulheres”, e foram encontrados 23 artigos entre 2008-2018. No entanto, a partir da leitura de todos os resumos, foram selecionados apenas seis artigos, os quais se enquadram no tema de pesquisa. Os resultados revelam que a formação universitária ainda não foi capaz de alterar os estereótipos de gênero que permeiam o campo científico, revelando lacunas que precisam ser pesquisadas e refletidas em novas propostas de formação docente.

Palavras-chave: ciências da natureza, ensino de ciências, gênero, mulheres nas ciências.

1. Introdução

No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão. No momento em que escolhemos amar, começamos a nos mover em direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros (Bell Hooks)

Para compreendermos a (in)visibilidade das mulheres nas ciências é preciso considerar a problemática de relações sociais de gênero que permeia a cultura hegemônica e se traduz na exclusão das mulheres nas áreas científicas, seja negando seus feitos científicos, seja através dos seus discursos e métodos, em geral, androcêntricos.

As ciências, como construções sociais humanas, não podem ser consideradas neutras, nem tampouco desinteressadas, ao contrário, é necessário percebermos as

descrições sobre os fatos e dos fatos associadas a valores sociais, culturais, históricos daquelas/es que a praticam, pois se trata de uma prática social carregada de intencionalidades e de ideologia. Para entendermos os significados da produção científica, devemos situá-la em um tempo-espaço histórico que, no contexto do Brasil, nos aponta para uma história cheia de preconceitos e discriminação em relação às minorias sociais:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que

foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Candau & Moreira, 2013, p.17)

Assim, podemos dizer que as ciências, como produtos sócio-históricos, são reflexo de uma sociedade pautada na exclusão do 'outro', que se configura naquele/a que é diferente do padrão dominante: homem, branco, heterossexual, aburguesado.

Nesse sentido, as questões de gênero influenciam a produção científica – bem como os marcadores raciais, dada a constituição da sociedade brasileira-, estabelecendo lugares hierárquicos nas ciências: as ciências “duras” (ciências exatas), com maior visibilidade e reconhecimento social, são lócus “naturalmente” ocupados pelos homens, enquanto as ciências “moles”, que se debruçam no estudo das dinâmicas sociais, se configuram como espaço “adequado” às mulheres, ficando na categoria inferior no que tange ao reconhecimento e prestígio social. Quanto a essa forma de discriminação, vale pontuar que o gênero foi definido como elemento estrutural das relações sociais, na medida em que transforma as diferenças entre os sexos em representações culturais (Scott, 1995), que denotam, em linhas gerais, o poder do homem em detrimento das mulheres.

Os lugares de privilégio ocupados pelos homens refletem, na verdade, as ideologias dominantes, mantidas e sustentadas pela socialização familiar e pela educação formal. As escolas e universidades, no que tange à reprodução das desigualdades de gênero, pode funcionar como uma das mais eficientes estruturas reprodutoras discriminatórias e opressoras, reforçando os estereótipos por meio do currículo oficial e oculto, e legitimando os valores hegemônicos, o que assegura controle social e cultural dos e sobre os indivíduos. “Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos

culturais do contexto em que se situa” (Candau & Moreira, 2013, p.13). Se a cultura, e conseqüentemente a educação, está atravessada pelas questões de gênero – bem como por questões de outros grupos minorizados -, é importante compreender seus desdobramentos a partir dos seus significados.

Joan Scott (1995) entende gênero como uma forma primária de estabelecer relações de poder na sociedade, daí a importância do gênero como ferramenta de interpretar processos sociais no âmbito político, social e cultural. Dentre as formas de compreender as relações entre gênero e ciências, podemos buscar evidenciar a participação das mulheres na produção científica. Segundo Lowy (2007), atentar-se à contribuição das mulheres no desenvolvimento científico ambicionava, inicialmente, reparar uma injustiça social de exclusão história das mulheres desse campo do conhecimento, restituindo o lugar de muitas mulheres desconhecidas da ciência. Essa mudança de paradigma recupera as mulheres do silenciamento científico, luta necessária e urgente, posto que a produção do conhecimento científico tem sido historicamente considerada como um domínio ‘reservado’ aos homens (Harding, 1996). Outra forma de estudar o assunto, para Lowy (2007), é abandonar a produção de um conhecimento universalmente válido e não contextualizado, ou seja, produzi-lo a partir de conhecimentos situados, como propõe a epistemologia feminista “que assume que os conhecimentos científicos são produzidos por pesquisadores/as perfeitamente intercambiáveis, que colocam em evidência ‘fatos da natureza’, fixos e imutáveis” (Lowy, 2007, p. 332). Dentre os elementos da ciência positivista, podemos elencar aspectos considerados masculinistas, como a suposta neutralidade, a linguagem androcêntrica, o culto exclusivo à racionalidade, que reforçam e reafirmam o espaço científico como território dos homens na medida em que esses valores estão socialmente associados ao gênero masculino. Em outras palavras, a ausência e o

silenciamento das mulheres na história e por extensão na história das ciências, revelam a associação hegemônica entre saberes científicos e a masculinidade dominante. Em resposta à dominação ideológica, a crítica feminista passou a se contrapor aos eixos epistemológicos e conceituais para não mais reproduzi-los (Harding, 1996; Fox Keller, 2003), como dito anteriormente. Assumindo abordagens teóricas e metodológicas outras, a partir de objetividades dinâmicas, conquistamos espaço para as subjetividades culturais, sociais e políticas (Lopes, 2006), produzindo conhecimentos situados, com intencionalidades evidentes, já que a categoria de objetividade posta pela ciência moderna é vaga para comportar as múltiplas concepções da produção científica, do mesmo modo que a dimensão universal do conhecimento, pois os seres humanos, sujeitos e agentes históricos, não se encontram acorrentados a categorias fixas e universais (Fox Keller, 2003).

A exclusão naturalizada da presença feminina da produção científica, na verdade, recorreu à biologia para encontrar justificativas. Associaram-se as mulheres à incapacidade cognitiva, ao desvio da razão, marcando-as no obscurantismo, enquanto predominava uma visão do mundo e do conhecimento objetiva, neutra e racional. A ciência alicerçada em um ideal de objetividade atemporal e a-histórica, fundada por Bacon e Descartes, concebeu à biologia um caráter inerte e opaco que rejeitava qualquer relação com os fenômenos investigados, ao contrário, buscava-se um distanciamento que garantisse a neutralidade científica. Detectamos aqui a presença da associação histórica entre masculinidades, objetividade e ciência que se enraizou na visão predominante, privilegiando a produção científica como locus masculinos (Schiebinger, 2001). Portanto, a exclusão das mulheres nas ciências estaria posta pela naturalização da inferioridade feminina, pela consequente divisão sexual do trabalho (espaços públicos destinados aos homens, privados às mulheres)

e pela condição excludente da ciência que reproduz os valores hegemônicos.

Nessa perspectiva, as questões de gênero atreladas ao poder representaram um aporte decisivo não só para as propostas de novas práticas de produzir ciência, mas sobretudo para a transformação das estruturas sociais (Schiebinger, 2001). Isso porque a ciência, entendida pela crítica feminista como produção humana, inserida em um determinado contexto social, cultural e político, é e está impregnada por valores materiais e culturais. Pensamos que a ciência não tem um gênero em sua substância 'natural', mas carrega os valores de gênero imbrincados nas culturas e subculturas científicas. O frequente ataque às questões de gênero revela, na verdade, um ataque ao descortinamento da cultura hegemônica, que é impregnada pelas relações de poder entre os sexos (gênero), quando se materializa em dominações masculinas na sociedade. Os ataques fazem alusão à luta pela igualdade, que atua em direção oposta às relações hierárquicas dominantes.

O trabalho educativo em gênero tem potencial para transformar a condição e posição das mulheres na ciência pelas percepções que as culturas científicas trazem à sociedade, tanto no que se refere de forma geral às mulheres, e de forma particular quanto ao gênero, e essas percepções tem potencial gerador de valores para as disciplinas científicas particulares (Fox Keller, 2006), uma vez que constatamos a organização da sociedade edificada nos significados de gênero, e a consequente incorporação das instituições sociais desses valores androcêntricos (Harding, 1996).

A crítica feminista possibilitou uma nova dialética ao desconstruir a naturalização da suposta base biológica das posições dos homens e mulheres na sociedade, afirmando que o gênero resulta das construções sociais e culturais, não biológicos, o que possibilita, encoraja e fundamenta a luta feminista por mudanças e transformações na medida em que

compreende que a condição de gênero se concretiza nas relações que se produzem e que podem se produzir entre homens e mulheres. A partir disso, a relação que homens e mulheres estabelecem com a ciência, com os engajamentos institucionais e profissionais devem ser questionadas, revisitadas e repensadas.

Devemos repensar a história, passando pela história da ciência, a partir da presença das mulheres, o que justifica e demarca a necessidade de um vocabulário generificado. Ressaltamos também a importância de pesquisas que analisem a produção científica brasileira a partir das questões raciais, uma vez que as interpretações críticas devem considerar todas as formas de opressão vigentes.

O pensamento crítico feminista, nesse sentido, adentrou o terreno acadêmico na década de 1970, como tendência teórica inovadora de forte potencial político, chamando para o debate as relações entre gênero e ciência ao questionar em que medida a ciência exerce discriminações à presença das mulheres, fazendo que a participação da produção científica não se revele equitativa na área. Assim o questionamento se houve ou não consequências para o conteúdo, ou melhor para os conteúdos da ciências, a exclusão das mulheres das ciências (Schiebinger, 2001), nos parece bastante pertinente. Posto esse cenário problemático em ênfase, justificamos a importância de pesquisas referentes à temática sobre as relações de gênero e ciências, e nos propomos a trazer um mapeamento dessas pesquisas nos últimos dez anos (período de 2008 a 2018), na base da SciELO. Apresentamos, então, as seguintes questões de investigação: Quantas pesquisas cruzam a temática de gênero – mais especificamente a respeito das mulheres - e ensino de ciências? Há uma metodologia que tem sido utilizada de forma predominante? Quais referenciais teóricos tem dado embasamento a essas pesquisas? Elas tem sido feitas por mulheres ou por homens?

2.Procedimentos metodológicos

Para a escrita desse artigo, considerando o objetivo de mapear as pesquisas referentes às questões de gênero no âmbito da educação científica, realizamos uma pesquisa bibliográfica referente ao tema em questão. Lima e Miotto (2007) elucidam a importância da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico ao pontuar que “a produção do conhecimento científico é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (p.43). Para constituir os dados, realizamos uma pesquisa na base SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) utilizando os descritores “ensino ciências” e “mulheres” no período de 2008 a 2018, além dos filtros de coleções (Brasil), idioma (Português), tipo de literatura (artigos). A busca resultou em um total de 23 artigos. Dentre esses, após leitura de título, palavras-chave e resumo, seis foram considerados dentro da temática desse estudo.

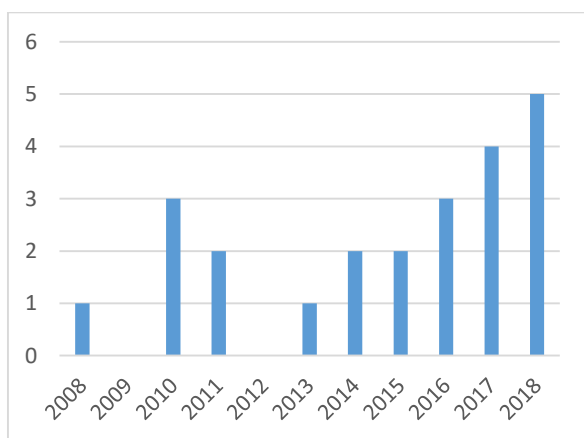
Esses seis artigos foram lidos na íntegra e analisados à luz do referencial teórico de Paulo Freire e do feminismo dialógico. Enquanto Freire problematiza as opressões sociais atreladas às opressões culturais, nas quais a discriminação contra as mulheres se situa, o feminismo dialógico caracteriza-se como uma vertente teórica que mira a inclusão das vozes de mulheres, consideradas em suas pluralidades de existência no mundo, buscando contribuir para superar a violência de gênero. A partir desse referencial teórico, a socialização é compreendida como as relações estabelecidas entre os sujeitos e dos sujeitos com o mundo, que se concretizam em valores, padrões, práticas, naturalizadas em um determinado tempo-espaço (Flecha; Puigvert & Redondo, 2005).

Os artigos selecionados abordam as questões de gênero no campo das Ciências da Natureza, foco dessa investigação, apresentando de forma geral ou mais detalhada os dados sobre

as carreiras científicas e a atuação de mulheres e homens.

3. Resultados e discussão

Como mencionado anteriormente, o resultado da busca realizada na base SciELO encontrou um total de 23 artigos, considerando os marcadores “ensino ciências” e “mulheres”. Abaixo, apresentamos um gráfico para ilustrar como essas pesquisas se distribuíram ao longo da última década.

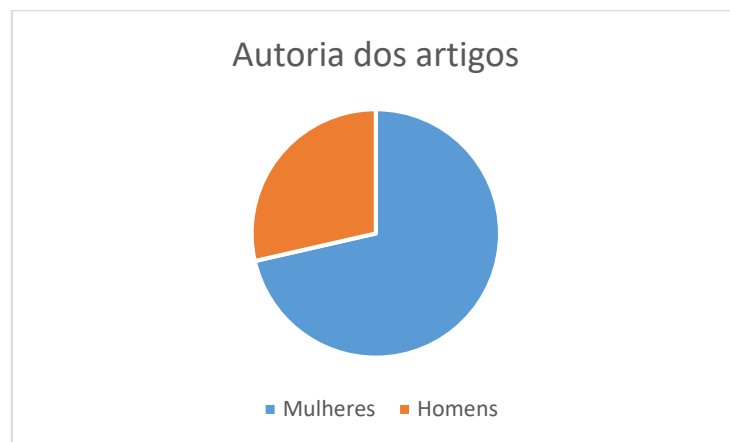


Fonte: elaborado pelas autoras
Gráfico 1. Distribuição das pesquisas

Podemos notar que houve um aumento expressivo das pesquisas referentes à temática em questão, com alguns períodos pontuais de decréscimo, e outros de silenciamento (anos de 2009 e 2012), pelo menos no âmbito da base SciELO. Dentre os 23 artigos encontrados, somente seis tratam as questões de gênero pela ótica da educação científica. É nesses seis artigos que nossas análises pretendem se aprofundar.

No que diz respeito ao ano de publicação, cinco deles são bastante recentes (3 artigos datam de 2018, e 2 de 2017), e somente um data de 2008, o que está de acordo com o gráfico acima exposto, considerando o aumento da tendência em se pesquisar o tema, ainda que seja um aumento insuficiente para dar conta da problemática.

Quanto ao gênero das/os pesquisadoras/es, notamos um predomínio de autoria feminina, que compõem 73,33% do total, como o gráfico abaixo retrata:



Fonte: elaborado pelas autoras
Gráfico 2. Sexo das/os pesquisadoras/es

Consideramos importante evidenciar quem tem feito as pesquisas, porque historicamente nós, mulheres, tivemos nossos saberes produzidos ou apagados, ou referenciados por um homem, ou ainda sendo expulsas das pesquisas de áreas que nos interessavam prioritariamente. Como evidencia a Epistemologia Feminista, bem como a Luta das Mulheres em si, é preciso ocupar espaços que nos foram negados para reestruturar a forma androcêntrica de realizar pesquisas científicas: trata-se da voz das mulheres pelas mulheres. Nesse sentido, Freire aponta a emancipação como forma de combater as opressões das estruturas sociais e culturais opressoras. Conquistar visibilidade de discursos nas academias significa, então, um meio de alcançar a emancipação das garras patriarcais que nos silenciam.

No que tange à distribuição das pesquisas por região geográfica, observamos que todas elas foram publicadas no eixo Sul-Sudeste, ainda que duas delas tenham sido desenvolvidas por pesquisadoras vinculadas a universidades de Portugal. Esses dados denunciam, mais uma vez, a concentração de pesquisas nos estados economicamente mais favorecidos, reforçando um padrão desigual, também nas publicações, no território brasileiro.

A partir do conceito de socialização proposto pelo feminismo dialógico, baseado também nas concepções freireanas, entendemos as relações estabelecidas entre os sujeitos e mediatizadas pelo mundo como sendo desiguais e assimétricas no que se refere à distribuição geográfica das pesquisas analisadas. Acreditamos que para alcançar a equidade, também é necessário revisitar onde e como os saberes estão sendo construídos, pensando uma distribuição mais equitativa.

Quanto aos referenciais teóricos, procuramos localizar quem são as/os autoras/es mais citadas nas pesquisas atuais, como forma de descrever o cruzamento entre os campos de gênero e ensino de ciências (Quadro 1).

Quadro 1. Referenciais teóricos de Gênero

Autoras/es	Quantidade de citações
Fox Keller (1978,1983, 1985, 1987, 2002)	5
Schiebinger (2001, 2010)	3
Harding (2007)	3
Lowy (2000)	2

Fonte: elaborado pelas autoras

Toda autoria que sustentou teoricamente as pesquisas são mulheres, o que significa um ganho em relação à representatividade. No entanto, todas as pesquisas analisadas, nesse trabalho investigativo, apontam para uma lacuna no que diz respeito à educação em gênero, ou seja, o número pouco expressivo de pesquisas na área aponta dificuldades para consolidação da educação em gênero como subárea no campo de ensino de ciências.

Em relação às metodologias, notamos a ausência da Pesquisa Ação, da Pesquisa Participante e da Pesquisa Comunicativa, configurando uma lacuna metodológica, já que as pesquisas em pauta estão centradas no desenvolvimento de grupos focais e da aplicação de questionários, em pesquisa quantitativa e em histórias de vida. Respeitando as possibilidades e limitações das metodologias utilizadas, julgamos imprescindível pesquisas

que se proponham a buscar transformação social, como é o caso das pesquisas participante, pesquisa ação e pesquisa comunicativa. Nelas, o foco da pesquisa se estabelece através da problemática social contextualizada, e desenvolve no sentido de modifica-la, o que está em consonância com Paulo Freire. Freire diz que a educação transformadora emancipa pessoas, e elas transformam o mundo conjuntamente (Freire, 2015).

Os seis artigos selecionados foram: “Perfil e destino ocupacional de egressos graduados em ciências biológicas nas modalidades à distância e presencial” (Teixeira *et al.*, 2014), “A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino” (Guedes, 2008), “Percepções de futuros docentes portugueses acerca da sub-representação feminina nas áreas e carreiras científico-tecnológicas” (Fernandes & Cardim, 2018), e “Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista?” (Reznik *et al.*, 2017), “Uma mulher no seu tempo: ciência, arte e educação num percurso de vida” (Mogarro, 2017) e “Dimensionando as desigualdades por sexo e cor/raça na pós-graduação brasileira” (Artes, 2018).

Os artigos de Guedes (2008), Teixeira *et al.* (2014) e Mogarro (2017) abordam as questões de gênero no campo científico de modo mais panorâmico, apresentando alguns dados sobre a entrada e atuação nas carreiras científicas por mulheres e homens. Guedes (2008) faz um resgate histórico da entrada recente das mulheres nas universidades brasileiras, ressaltando o contingente populacional nos diferentes cursos. Baseada nos Censo do IBGE, a autora revela que, em poucas décadas, as mulheres reverteram o quadro de desigualdade histórica, tornando-se maioria entre as/os formadas/os mais jovens. Além disso, ela aponta expressiva entrada feminina em cursos tradicionalmente masculinos, como as carreiras científicas.

Teixeira *et al.* (2014) procuram, na pesquisa, evidenciar o perfil de egressos/as de alguns cursos de Ciências Biológicas, no estado do Rio de Janeiro, abarcando tanto universidades públicas quanto universidades privadas. Para isso, as/os pesquisadoras/es elaboraram um questionário on-line, respondido por mais de 200 graduandas/os. Apesar dos resultados apontarem predominância de mulheres nos cursos de Biologia, a distribuição de renda ainda se mostra diferenciada por gênero – homens, com a mesma formação profissional, recebem salários maiores. Além disso, a proporção de profissionais mulheres sem atividades na área foi bem maior. É importante ressaltar que, apesar das conquistas por maior espaço nas universidades, as mulheres ainda estão na base da pirâmide de renda. Mogarro (2017), por sua vez, traz para o debate a trajetória de vida de um cientista portuguesa - Seomara Buttuller da Costa Primo- que rompeu paradigmas a sua época, tendo sido a primeira mulher a conquistar o doutoramento em ciências biológicas, mais especificamente na área de botânica, no país. Além disso, conforme a autora supracitada, Seomara foi pioneira na defesa pela educação das mulheres, tendo participado ativamente do associativismo docente e da imprensa. Apesar de ter se afirmado em um espaço predominantemente masculino -a universidade-, do engajamento político de caráter pioneiro e de contribuições científicas – a exemplo da produção de manuais e livros didáticos (biologia, botânica, zoologia) para a educação básica – sua biografia ainda é pouco conhecida. Assim, Mogarro (2017) se propõe, como objetivo do seu trabalho investigativo, contribuir para o resgate da biografia de Seomara de modo a resgatar a memória de mulheres cientistas apagadas da história.

Já os artigos escritos por Fernandes e Cardim (2018), por Reznik (2017) e por Artes (2018) tratam da temática, a qual esse trabalho de pesquisa se debruça, de modo mais detalhado, discorrendo a respeito da visão da ciência e de

cientistas de estudantes do ensino básico e de educadoras/es em formação.

Fernandes e Cardim (2018) realizaram uma pesquisa, no contexto de Portugal, afim de investigar se futuras/os docentes consideram haver profissões típicas para determinado sexo, ou diferenças de aptidões entre homens e mulheres, e se consideram que a prática pedagógica pode influenciar o interesse e escolhas profissionais de estudantes por carreiras científicas e tecnológicas. Para tanto, foi estruturado um questionário com perguntas majoritariamente abertas e algumas fechadas, que solicitavam justificação. O estudo de caso foi realizado com mestrandas/os em Educação, com idades compreendidas entre 20 e 30 anos.

As autoras apontam que as concepções de gênero e ciência de educadoras/es portuguesas/es tendem a se caracterizar como androcêntricas, pois envolvem uso de linguagem sexista e uso excessivo do masculino. Segundo elas, esse viés é reforçado pelos manuais escolares utilizados em sala de aula que raramente tratam da participação de mulheres na ciência, e quando o fazem, é de maneira estereotipada, evidenciando uma imagem tradicional da área científica. A falta de formação e informação relacionada com essas questões, identificadas nos/as alunos/as em formação, evidenciam a necessidade de debater gênero na área educativa.

Reznik *et al.* (2017) buscam, no trabalho investigativo, compreender como as mulheres adolescentes enxergam a ciência, a partir de discussões conduzidas pela técnica de grupos focais, utilizando matérias dos programas Jornal Nacional e Fantástico, da Rede Globo (Brasil), no contexto de escolas públicas e privadas (2º ano do ensino médio), localizadas no Rio de Janeiro (Brasil). Segundo as/os autoras/es, as representações midiáticas configuram-se como grande referência à percepção acerca do universo científico, podendo reproduzir a lógica da ciência como

lócus masculino, e refletir em menor interesse das adolescentes em seguir carreira científica. Dentre as percepções que emergiram dos debates com as/os estudantes, no que tange às questões de gênero, foi observado que matérias de ciência que mostram mulheres cientistas podem servir de motivação para meninas na busca pela profissão científica – como foi o caso da cientista brasileira, atuante da NASA, noticiada pelo Fantástico – gerando reconhecimento em relação às conquistas de vida – por ser brasileira, por ser mulher e por trabalhar em um emprego de prestígio. As/os autoras/es destacam a importância do trabalho de gênero para escolhas profissionais, e ressaltam o número reduzido de pesquisas qualitativas sobre a percepção pública a respeito das áreas científicas.

Artes (2018), por sua vez, discute as desigualdades de acesso à educação, particularmente a pós-graduação brasileira, até os anos 2010, através dos índices de paridade de gênero e de raça. A autora explicita de forma quantitativa as diferenças entre homens e mulheres, brancos e negros, de modo a dar corpo à discussão sobre poder nos espaços sociais, onde a academia se inclui. Considerando que na população brasileira há paridade entre os sexos e um sutil predomínio de negros em relação aos brancos, Artes (2018) analisa as estatísticas de quem tem ocupado as universidades de forma majoritária e conclui que a população negra ainda é minoria numérica na pós-graduação, e as mulheres, por mais que tenham conquistado mais acesso ao ambiente universitário, continuam poucas em diversas carreiras que além de salários melhores, gozam de prestígio social. A autora finaliza dizendo que os índices de paridade, seja de gênero, seja racial, apontam para necessidades de mudanças: faz-se necessário compreender, de maneira minuciosa e atualizada, as diferenças, monitorar políticas públicas e embasar cientificamente a luta por novas ações no sentido de alcançar a equidade nas diferentes etapas do nível universitário brasileiro.

De forma geral, observamos alguns avanços nas pesquisas referentes à gênero e educação em ciências, mas consideramos que esse aumento não se faz expressivo o bastante, tamanho é o desdobramento da violência de gênero nas universidades, e na estrutura social brasileira como um todo. O silenciamento das questões de gênero no campo educativo constitui um retrocesso na luta pela equidade, uma vez que impedem a discussão e sensibilização a respeito das pautas das mulheres. Criar mecanismos que impeçam o debate vai ao encontro da ação antidialógica na educação apresentada na Pedagogia do Oprimido.

Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários(...) A verdadeira revolução se dá no diálogo com as massas, a partir das expressividades, e participação efetiva no poder (Freire, 2015, p.172).

A ação revolucionária, incluindo o movimento das mulheres comprometido com as pautas progressistas, busca problematizar todos os mecanismos que servem à elite dominadora para praticar a opressão, a discriminação e a exploração. Nesse sentido, como resposta ao silenciamento das questões de gênero no âmbito educativo, e mais especificamente no ensino de ciências, as pesquisas vêm lutando por espaços que expressem nossas demandas, ainda que de modo tímido. Pouco a pouco, estamos ganhando força para legitimar nossos discursos, afirmando que a ciência é lugar de mulher. De mulheres vivas, livres, resistentes – de todas as mulheres – negras, brancas, pardas, indígenas, LGBTQ, etc., por uma ciência que seja feminista.

4.Considerações finais

Este trabalho foi produzido a partir de uma disciplina do Curso de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Nesse sentido pode ser considerado uma primeira revisão sobre a temática, a qual deve ser

ampliada para outras bases nacionais e internacionais, a fim de que tenhamos um panorama geral sobre a temática. No entanto, este levantamento e análise já apontam a reduzida produção realizada pela temática, mostrando a necessidade de se investir nesta área e buscarmos elementos para uma maior equidade entre os gêneros nas ciências. A emancipação feminina não deve ser encarada como uma questão única e exclusivamente das mulheres, mas como um dever de e para sociedade como um todo, já que a libertação das mulheres é uma das condições básicas para a existência legítima da justiça social. A teoria dialógica da ação, proposta por Freire (2015), enfatiza a necessidade de sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo e para a sua transformação, de modo que o coletivo (organização das massas populares) se una em prol da sua libertação. Para Freire, a adesão à práxis verdadeira significa transformação da realidade injusta, o que quebra e denuncia a cultura do silêncio, trazendo novos anúncios, como a proposta por um ensino de ciências inclusivo para todas as mulheres. O diálogo, então, viabiliza o processo de humanização e o reconhecimento da dignidade intrínseca ao ser humano. Ser dialógico representa a transformação da realidade com o outro, e não a invasão do mundo do outro. Nessa perspectiva, consideramos que a Educação em Direitos Humanos, alinhada com a educação em ciências, vise o exercício de indignação e de esperança da/pela vida, repudiando todas as formas de exclusão, desigualdade, opressão, subalternização e injustiça (Candau, 2013).

A Luta das Mulheres, compreendida nos estudos e práticas da Educação em Direitos Humanos, enfrentou historicamente ataques das elites dominadoras, mas resiste lutando por um mundo mais justo e igualitário, onde caiba e tenha espaço para todas as mulheres, compreendidas pela pluralidade de suas pautas, que se diferenciam pela situação sócio-temporal na qual estão inseridas. Pode-se dizer que esta luta teve conquistas em múltiplos

campos, apesar dos retrocessos vividos, no passado totalitário, e no presente repressor, representado pelo atual (des)governo brasileiro. Esses entraves não constituem um silenciamento total da nossa luta, por mais que agrida nossas vidas de forma simbólica, e conseqüentemente de forma física. Seguimos lutando contra toda a ideologia opressora, na desconstrução do campo simbólico machista, pois compreendemos que toda revolução autêntica tem de ser também uma revolução cultural. Como nos relembra Angela Davis: a liberdade é uma luta constante!

Referências

- Candau, V. & Moreira, A.F. (org.) (2013). *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas* (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Candau, V., Paulo, I., Andrade, M., Lucinda, M.C., Sacavino, S., & Amorim, V. (2013). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez.
- Diderot, D., & Keller, E.F. (2006). Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. In M.M. Lopes (Org.), *Cadernos Pagu: Ciência, Substantivo Feminino Plural* (pp. 13-34). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Fernandes, I.M.B. & Cardim, S. (2018). Percepção de futuros docentes portugueses acerca da sub-representação feminina nas áreas e carreiras científico-tecnológicas. *Educ.Pesqui.*, 44 (e183907), 1-20.
- Flecha, A., Puigvert, L. & Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo*, 6, 107–120.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia do oprimido* (59ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Guedes, M.C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 15, 117-132.

- Harding, S. (1996). *Ciência y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Keller, E.F. (2003). Le/la scientifique: sexe et genre dans la pratique scientifique. In D. Fougeyrollas-Schwebel, H. Rouch, & C. Zaidan (Coords.), *Sciences et Genre. L'activité scientifique des femmes État-Unis, Grande Bretagne, France*. Paris: Université Paris VII " Denis Diderot.
- Keller, E.F. (2006). Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. In M.M. Lopes (Org.), *Cadernos Pagu: Ciência, Substantivo Feminino Plural* (pp. 13-34). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Lima, T. C. S. & Mito, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál.* 10 (esp.), 37-45.
- Lopes, M.M. (2006). Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade. In M. M. Lopes (Org.), *Cadernos Pagu: Ciência, Substantivo Feminino Plural* (pp. 35-61). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Lowy, I. (2007). A ciência como trabalho: as contribuições de uma história das ciências feminista. In H. Hirata, & L. Segnini (Orgs.), *Organização, trabalho e gênero* (pp.315-338). São Paulo: SENAC.
- Reniznik, G., Massarani, L.M., Ramalho, M., Malcher, M.A., Amorim, L., Castelfranchi, Y. (2017). Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista? *Estudos feministas*, 25(2), 829-825.
- Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?* Bauru/SP: EDUSC.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 1-99.
- Teixeira, D.E., Ribeiro, L.C.S., Cassiano, K.M.; Masuda, M.O., & Benchimol, M. (2014). Perfil e destino ocupacional de egressos graduados em ciências biológicas nas

modalidades a distância e presencial. *Rev. Ensaio*, 16(1), 67-84.

Virginia de Souza Campos

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

E-mail: virginiadesouzacampos@yahoo.com.br

Isabela Custódio Talora Bozzini

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

E-mail: isabozzini@hotmail.com

Educação sexual emancipatória e programas de pós-graduação: Cenários do Brasil

Raquel Da Veiga Pacheco

Sonia Maria Martins De Melo

Lourival José Martins Filho

Resumo

Na perspectiva de uma Educação Sexual Emancipatória, objetivou-se identificar as contribuições de produções acadêmicas, na institucionalização e na consolidação de conhecimentos na área que subsidiem a educação formal regular e a continuada de educadores e educadoras, realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina na Região Sul do Brasil. A categoria educação sexual emancipatória que norteia este trabalho é compreendida como estimuladora da formação de uma capacidade crítica e reflexiva do ser humano, sempre sexuado, sobre si e sobre o outro, no mundo. A ancoragem teórica e de pesquisa pauta-se pelo método dialético. Tornou-se necessário aprofundar estudos teóricos sobre a categoria educação sexual emancipatória e seus indicadores, como base para desvelar, via análise de conteúdo de seus resumos, as abordagens pedagógicas de educação sexual expressas nas dissertações e nas teses produzidas. Via busca sistemática das produções no sítio online do PPGE/UDESC, colocado o descritor “Educação Sexual” como requisito, foram encontradas oito dissertações e uma tese tratando diretamente da temática. Os resultados em todos os trabalhos apontaram a preponderância de uma abordagem pedagógica emancipatória de educação sexual. Entende-se que pesquisas de Programas de Pós-graduação são de fato potentes disseminadoras de abordagens de educação, aí incluída a educação sexual.

Palavras-chave: educação sexual emancipatória, abordagens pedagógicas, contribuições de pós-graduação em educação.

1. Contextualização do problema

Os seres humanos sempre se educam uns aos outros nas relações sociais que estabelecem no mundo. Como sabiamente disse Paulo Freire (1987): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.79). Então todo ato humano, toda relação humana é educação. E, além disso, se compreendermos que a pessoa não se separa da sua sexualidade por ser ela uma dimensão inseparável do existir humano, pode-se afirmar que sim, ninguém educa ninguém, a gente se educa nas relações mediatizados pelo mundo e essas relações são sempre sexuadas. Dessa forma somos todos educadores e educadoras uns dos outros e, queiramos ou não, saibamos ou não, somos

educadores e educadoras sexuais uns dos outros.

É a partir dessas relações educativas que os seres humanos vão reforçando ou transformando paradigmas, podendo refletir, se sensibilizados, sobre as possibilidades de reprodução ou de construção de resistências em relação às desigualdades sociais em que vivem, inclusive no que se refere a suas relações com o gênero e a sexualidade e seus reflexos na educação formal e não formal, pois nesse contexto a dimensão da sexualidade está inclusa sempre, já que é inseparável do existir humano.

Nessa perspectiva, várias vertentes pedagógicas de educação sexual em abordagens repressoras foram e são ainda hoje

vivenciadas no Brasil, nas famílias e escolas, causando um “afastamento” do ser humano dessa sua dimensão, não entendida como parte inseparável do viver humano. Daí advém a força de um currículo oculto⁵⁶, que, para atender a forças hegemônicas da sociedade ligadas ao modo de produção, fortalece a visão onde prepondera o direito de um sobre o outro, onde não se respeita a diversidade, entendendo-a como justificativa para um tratamento desigual no que se refere aos direitos humanos, aí incluídos os direitos sexuais. Tudo isso fortalecido na questão da sexualidade por um entendimento equivocado do ser humano como dicotomizado, separado dessa sua dimensão. Percebemos, na caminhada de estudos que percorremos, que o currículo oculto existente reforça a compreensão equivocada de muitos profissionais da educação da não existência de um processo de permanente de educação sexual entre seres humanos. Percebemos também que não se pode desvincular da educação os estudos da sexualidade e suas interfaces com as questões de gênero como concepção cultural e social pois estão interligados. Em tempos recentes, por exemplo, ficou cada vez mais evidente que o trinômio educação, gênero e sexualidade, com as suas profundas interfaces, foi se desvelando e se construindo como eixo fundamental e necessário de pesquisas, na busca de produção de conhecimentos científicos qualificados nas instituições de ensino superior que busquem dar conta de desafios atuais da sociedade, buscando sua superação quando forem desumanizantes.

⁵⁶ Currículo Oculto aqui compreendido como “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas, e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. [...] Mais recentemente, nas análises que consideram também as

Na perspectiva das possibilidades de contribuir com a construção de uma vertente de educação sexual emancipatória essa pesquisa objetivou identificar as contribuições de produções acadêmicas existentes na área da educação, para auxiliar na consolidação e ampliação da socialização de conhecimentos sobre educação sexual que subsidiem a educação formal regular e a continuada de educadores e educadoras, realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Instituição de Ensino superior pública na Região Sul do Brasil.

Assim foi proposto um levantamento da produção da área, analisando suas contribuições teórico-metodológicas ao estudo do tema. Compreendemos que há necessidade de se mapear e analisar por onde caminham essas pesquisas e para onde apontam estudos em torno desse tema ainda hoje tão polêmico.

Vale ressaltar, segundo Bianchetti e Fávero (2005, p.3) que a pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil é datada do final de 1965, quando foi aprovado o primeiro Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Ainda de acordo com estes autores, desde esse primeiro curso até o ano de 2005, mais de setenta programas foram reconhecidos, passando a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Atualmente, de acordo com a Plataforma Sucupira⁵⁷, são hoje 113 Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil em

dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 2010, p. 78-79).

⁵⁷ Ferramenta online, lançada em 2014 para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6810-capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao> Acesso em 07 jun. 2017.

funcionamento tendo como área básica e área de avaliação Educação.

Analisar e sistematizar a produção acadêmica sobre determinadas temáticas pode se tornar significativo para que outros pesquisadores e pesquisadoras possam intensificar estudos e investigações na área, subsidiando de maneira ainda mais significativa/enfática o conhecimento científico e educacional acerca de um tema específico e assuntos correlatos. Compreendemos neste recorte acima a importância, nesse momento, de colaborar com uma produção que levante a situação da produção acadêmica brasileira relativa a temática abordada, visando evidenciar as contribuições e as lacunas existentes, para ampliar a produção qualificada em trocas e saberes entre pesquisadores e Grupos de Pesquisa, bem como incentivar a reflexão crítica das produções existentes como subsídio permanente para a formação de educadores/as sexuais intencionais, uma vez que entendemos que movimento dialético de reflexão-ação-reflexão tem importância fundamental na prática educativa e especialmente no que se refere à educação sexual intencional.

2. Enquadramento teórico e objetivos

A ancoragem teórico-metodológica deste trabalho pauta-se no método dialético, por estar a vida num constante processo de mudanças, característica fundamental nas práticas pedagógicas que se buscam dialógicas. Portanto também caminhamos afinados com o paradigma do materialismo histórico-dialético que “baseia-se numa análise dialética de mundo que contribui na interpretação da realidade por meio da contradição dos seres humanos e suas práticas” (YARED, 2016, p.93). De acordo com Konder (1997):

A dialética não dá “boa consciência” a ninguém. Sua função não é tornar determinadas pessoas plenamente satisfeitas com elas mesmas. O método dialético nos incita a revermos o passado à luz do que está acontecendo no presente; ele

questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que “ainda não é”. (p. 84)

Por isso, há que se pensar no sistema maior em que estamos inseridos e nos questionarmos a partir disso, buscando entender a realidade em que vivemos sempre como resultante de processos históricos, sociais, culturas e políticos. Como seres humanos vivemos num contexto sócio-histórico-cultural, repleto de mudanças, num permanente movimento dialógico, onde vamos tecendo verdades por meio de relações de troca e construção de conhecimento, num processo que se expressa na tríade Eu e o Outro no Mundo. Isso nos reforça o que destaca Teixeira (2012) sobre o conhecimento:

Outro aspecto relacionado ao conhecimento é a cidadania, pois o conhecimento é considerado um instrumento primordial para o alcance de uma cidadania emancipatória, tão necessária para o pleno desenvolvimento humano e social. A educação de qualidade também é relacionada ao conhecimento, pois esta possibilita e viabiliza a construção do conhecimento e uma educação com um compromisso construtivo. (p.20)

Por estas razões foi necessário aprofundar estudos teóricos sobre a categoria educação sexual emancipatória, compreendida como estimuladora da formação de uma capacidade crítica e reflexiva do ser humano, sempre sexuado, sobre si e sobre o outro, no mundo. Seus indicadores serviram de base para desvelar, via análise de conteúdo dos resumos dos trabalhos pesquisados, quais as abordagens pedagógicas de educação sexual expressas nas dissertações e nas teses produzidas que contém em seus títulos a categoria educação sexual.

3. Metodologia

Muitos sítios *online* de Programas de Pós Graduação em Educação no Brasil não contém a lista das produções defendidas, dificultando o amplo acesso às mesmas. Por outro lado, as Instituições de Ensino Superior que tem bom

repositório institucional, como no caso da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, facilitam a localização dos trabalhos.

O procedimento inicial de busca das produções acadêmicas (teses e dissertações) foi realizado pela primeira autora no sítio *online* do PPGE/UEDESC, colocando o descritor “Educação Sexual” como requisito. Para realizar a busca, conectou-se ao sítio *online* mencionado acima, colocando o descritor selecionado no campo de busca. A partir dos títulos das produções acadêmicas que surgiram nesta busca foram selecionadas as teses de doutorado e dissertações de mestrado. O critério de seleção foi todas as dissertações e teses encontradas a partir deste descritor que abordassem os temas buscados na perspectiva desta pesquisa. Não foi estabelecido um recorte temporal para a busca, tendo em vista

que se trata de uma temática de discussão relativamente recente e a intenção era ter acesso a maior quantidade possível de produções acadêmicas.

Após, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, analisando quais informações relativas à educação sexual constavam em cada trabalho.

4. Resultados principais

A partir da busca pelo descritor acima foram encontradas oito dissertações e uma tese que traziam o termo “Educação Sexual” no título e tratavam diretamente da temática enquanto objeto de pesquisa. A seguir, apresentamos o quadro síntese dos trabalhos encontrados na busca, seguido de uma breve análise de cada um deles (Quadro 1):

Quadro 1. Breve análise das teses e dissertações encontradas no sítio online do PPGE/UEDESC, com o descritor “Educação Sexual”

Ano	Tipo	Autora	Título	Palavras-Chave
2009	Dissertação	Carla Sofia Dias Brasil	Educação Sexual emancipatória no currículo de um curso de Pedagogia: um estudo dos níveis de reflexão à prática pedagógica	Educação, Formação de Educadores, Educação Sexual, Sexualidade, Professor Reflexivo, Educação Sexual Emancipatória.
2010	Dissertação	Enemari Salete Poletti	Dos jovens filhos de Gaia e Urano aos adolescentes do Google em seus processos de educação sexual	Adolescência, Educação sexual, Sexualidade, Google, Tecnologias da informação e da comunicação.
2010	Dissertação	Isabel Cristina Uarthe Decker	A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória	Categoria emancipação, Obras de Paulo Freire, Ser mais Radicalização, Diálogo.
2011	Dissertação	Elizane de Andrade	"Jogo do Strip Quiz": análise dos conteúdos pedagógicos de educação sexual em um quadro do programa televisivo "Amor & Sexo"	Educação sexual, Emancipação humana, Objetos de aprendizagem, Tecnologias, Programas de televisão.
2013	Dissertação	Luciana Kornatzki	Educação sexual intencional em livros para a infância: um estudo de suas vertentes pedagógicas	Educação sexual para crianças, Literatura infanto-juvenil, Livros de atividades pré-escolares, Educação sexual emancipatória, Vertentes pedagógicas de educação sexual, Livros de educação sexual intencional para a infância.
2014	Dissertação	Cristina Monteggia Varela	Jogos online e educação sexual: o que as crianças aprendem quando jogam	Educação Sexual de crianças, Jogos online, Educação para as mídias.
2014	Dissertação	Raquel da Veiga Pacheco	Escola de Princesas: Um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças	Educação Sexual, Filmes da Boneca Barbie, Formação de Professores.
2016	Dissertação	Marcia de Freitas	Educação sexual em debate nas ondas da rádio UEDESC FM 100.1 Florianópolis: estudo de caso dos programas gravados de 2007 a 2015	Educação sexual emancipatória. Programas de rádio. Rádio educativa. Declaração dos direitos sexuais como direitos humanos universais. Materiais pedagógicos de educação sexual.

Quadro 1. Breve análise das teses e dissertações encontradas no sítio online do PPGE/UEDESC, com o descritor “Educação Sexual” (cont.)

Ano	Tipo	Autora	Título	Palavras-Chave
2016	Tese	Yalin Brizola Yared	Do prescrito ao vivido: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de medicina.	Processo de educação sexual emancipatório, Curso de Graduação em Medicina em Currículo Integrado, Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP, Formação de professores da Educação e da Saúde, Formação médica e educação sexual.

Fonte: Pacheco, 2019

Na dissertação de Brasil (2009) a autora levanta indicadores a partir da leitura de depoimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de acadêmicos egressos de um curso de Pedagogia e discute a postura destes educadores em sala de aula com relação à temática da educação sexual, antes e depois do estudo intencional da temática através de uma disciplina específica com foco na educação e sexualidade na graduação. De acordo com a autora os resultados apontaram níveis de reflexão diferenciados e os dados coletados devem ser levados em conta nos movimentos de revisão de disciplinas e ou currículos de formação de educadores. Brasil enfatiza que qualquer proposta de formação de educadores e educação sexual deve ter como ponto de partida propostas curriculares que respeitem os níveis de reflexão dos educadores e as suas expressões nas práticas pedagógicas.

Na pesquisa de Mestrado realizada por Poletti (2010), a autora investigou a compreensão de adolescentes do Ensino Médio em uma escola pública brasileira sobre seus processos de educação sexual. Entre outras etapas a autora realizou entrevistas de cunho fenomenológico com dez adolescentes entre 15 e 20 anos de idade. De acordo com a autora as contribuições dos pesquisados, apontam caminhos pedagógicos para uma proposta intencional de educação sexual emancipatória e são fundamentais para embasar projetos intencionais de educação sexual nos sistemas formais de ensino brasileiros.

Na dissertação de Decker (2010) a autora estudou a categoria Emancipação em cinco

obras de Paulo Freire para subsidiar uma proposta de Educação Sexual. Para tanto foram investigadas quais das obras estudadas do autor poderiam colaborar para a construção de um projeto de educação sexual emancipatória, com objetivo de auxiliar professores e professoras em suas práticas educacionais. De acordo com a autora as categorias desveladas em sua pesquisa, a partir da teoria freireana que reforçam a luta pela libertação, são elementos fundamentais para subsidiar processos intencionais de educação sexual emancipatória.

A autora Andrade (2011), fez um estudo crítico sobre os conteúdos pedagógicos de educação sexual presentes no programa televisivo “Amor & Sexo” da Rede Globo em sua dissertação. Foram analisados pela autora dez episódios de um quadro de perguntas e respostas denominado Strip Quizz, em especial. O resultado da pesquisa indica a predominância de vertentes de educação sexual que apontam à permanência de padrões estereotipados, prevalecendo como resultado uma aparente liberação, que expressa uma normatização velada de valores pautados no senso comum, alienando ainda mais o ser humano quanto à dimensão da sexualidade, negando-lhe um processo de educação para a emancipação. De acordo com Andrade (2011) os resultados indicam o necessário desenvolvimento de práticas emancipatórias intencionais de Educação Sexual na procura de uma vida mais plena e mais feliz.

A pesquisadora Kornatzki (2013) analisou em sua dissertação os conteúdos textuais de livros de educação sexual intencional para a infância. Para tanto foi feita a revisão da categoria educação sexual emancipatória em autores/as brasileiros/as, além do estudo teórico das vertentes pedagógicas de educação sexual apontadas por Nunes (1996), e, a partir daí, análise dos conteúdos textuais escritos dos livros para a infância elencados.

A partir da análise dos livros, desvelaram-se contradições e avanços na educação sexual das crianças, e a importância de se ter um olhar crítico-pedagógico sobre eles. De acordo com Kornatzki (2013), seu estudo pode ser útil a professores/as da infância na medida que fornece reflexões sobre esses livros, contribuindo no processo de ensino, bem como pode ecoar junto à formação de professores e professoras, colaborando com seus processos reflexivos sobre educação sexual da infância.

Na dissertação de Varela (2014) a autora investigou o conteúdo de educação sexual presente em jogos *online* gratuitos disponíveis na WEB para crianças. A pesquisa de Varela (2014) possibilitou conhecer melhor os jogos *online* lançados para o entretenimento infantil e desvelou as seguintes categorias: 1) Normatização de estereótipos sociais sexuais: padronizando o ser Mulher e o ser Homem como forma única de ser Ser Humano, com duas subcategorias – a) Padronização de modelos de perfeição dos corpos de mulheres e homens e b) Padronização das práticas ditas para homens e mulheres; e, 2) Normatização do consumo de práticas sexuais como mercadorias, também com duas subcategorias – a) Vivência do feminino como prática de e para o consumo e b) Banalização das relações como mercadorias de consumo humano. De acordo com a autora tais categorias são fundamentais para estimular reflexões e debates de pesquisadores e pesquisadoras nas áreas da educação e comunicação, bem como refletir sobre propostas de educação para as

mídias numa perspectiva emancipatória dos seres humanos.

Pacheco (2014) em sua dissertação buscou a compreensão de professoras sobre filmes da boneca Barbie, e sua influência em processos de educação sexual de crianças. Diversas metodologias foram adotadas nessa investigação como estudo exploratório, análise documental e pesquisa de campo. A pesquisadora coletou material junto às professoras pesquisadas através de um questionário, de uma observação participante do grupo em conversa dirigida após uma sessão coletiva de assistência ao filme, e entrevistas individuais. Os resultados da análise realizada por Pacheco (2014) desvelaram quatro categorias: Modelos normativos de Ser princesa como fonte de alienação do Ser no mundo, Modelos normativos de Ser princesa (e príncipe): reflexos no cotidiano, Modelos normativos de Ser consumidor (a): reflexos nos processos educativos, Falas de esperança como vislumbre do emancipatório: superando Modelos. De acordo com a autora é fundamental a compreensão pelos professores de que todas as relações educativas são permeadas por concepções e vertentes pedagógicas de educação sexual, pois essa sensibilização pode favorecer novas possibilidades de uso crítico-pedagógico de materiais, como os filmes infantis, no caso da referida pesquisa.

Na dissertação de Freitas (2016), a autora analisou os conteúdos de 220 programas de rádio gravados com as temáticas da educação sexual. Os dados foram coletados por meio de análise documental sobre o acervo do Grupo EDUSEX Formação de educadores e educação sexual CNPq-UDESC, dos 220 programas “Educação sexual em debate” realizados semanalmente ao vivo na Rádio UDESC FM 100.1 Florianópolis e gravados para reprises, entre junho de 2007 e dezembro de 2015 visando perceber quais as possibilidades da contribuição das gravações do programa de rádio serem trabalhadas como material

pedagógico de apoio em processos intencionais de educação sexual emancipatória. De acordo com a autora os resultados da análise mostram que os programas gravados contemplam os direitos presentes na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, uma vez que apresentam uma abordagem emancipatória da educação sexual em seus conteúdos, possibilitando reflexões e indicando possíveis novos caminhos em busca da emancipação.

A tese de Yared (2016), teve como objetivo geral investigar a compreensão de docentes que atuam num curso de graduação em Medicina sobre a dimensão humana da sexualidade para desvelar processos de educação sexual vividos em um proposta curricular que propõe mudanças paradigmáticas na formação médica. A autora utilizou como instrumentos da coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada áudio gravada. Da análise realizada por Yared (2016) emergiram a existência de contradições entre o proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o mundo vivido dos professores participantes. Este trabalho sinalizou para a necessidade de fortalecimento da formação permanente e continuada do corpo docente, por meio de ações e decisões grupais na busca de efetivar uma práxis norteada pelo movimento ação-reflexão-ação.

4. Conclusões

Os resultados em todos os trabalhos apontaram a preponderância de uma abordagem pedagógica emancipatória de educação sexual. Para realizar trabalhos sob essa perspectiva é necessário conhecermos o macro para, por meio da sensibilização, agirmos no micro. De acordo com Melo et al. (2011):

uma abordagem de educação sexual na perspectiva emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais. Essa abordagem mostra-se como um veio temático político-

pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos. (p.49)

Consideramos que a preponderância da abordagem pedagógica emancipatória de educação sexual nas produções acadêmicas levantadas permite compreender como estas pesquisadoras trabalham e discutem a sexualidade, uma vez que todas discutem a temática a partir da mesma perspectiva. Para chegarmos nessa conclusão analisamos todas as produções acadêmicas que traziam o termo “Educação Sexual” no seu título no site pesquisado, identificando suas análises e considerações, buscando contribuir para os estudos futuros da educação sexual no Brasil.

5. Implicações para investigações no futuro, políticas e/ou práticas

Pesquisadores podem contribuir de maneira relevante para os temas relacionados a educação sexual, por meio da elaboração de sua produção científica e do compartilhamento de experiências. Considerando a ainda limitada existência de estudos sobre a institucionalização do saber sexual na universidade essa pesquisa pode contribuir na institucionalização e na consolidação destes conhecimentos enquanto temas de pesquisa no Brasil.

Uma vez que entendemos que o conhecimento é produzido a partir do embate dialético entre os indivíduos mediatizados pelo mundo, acreditamos que a pesquisa aqui exposta é relevante para o campo da educação na medida em que permite refletir também sobre o possível uso crítico-reflexivo de dissertações e teses como referência para novas pesquisas e para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos emancipatórios, onde todas as dimensões humanas possam ser trabalhadas.

Com este estudo percebemos que as pesquisas realizadas em Programas de Pós-graduação em educação são potencialmente disseminadoras de abordagens de educação, aí incluída a educação sexual, em suas várias vertentes. Entendemos que a produção de conhecimento qualificado no Brasil via PPGEs têm contribuído para aprofundar debates e reflexões sobre a temática educação sexual e as sub categorias que dela brotam mas muitas outras investigações se fazem necessárias em tempos de retorno à paradigmas repressores.

Assim podemos colaborar com grupos de pesquisa e com os Programas de Pós-Graduação em Educação no que se refere a categoria Educação Sexual via um mapeamento referencial que ajude pesquisadores e pesquisadoras a melhor identificarem o que tem sido e o que ainda precisa ser pesquisado nessa temática, contribuindo para construção de uma memória sobre as produções acadêmicas existentes e os desafios que precisam ser superados.

Referências

- Bianchetti, L., & Favéro, O. (2005) *Editorial História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil*. Recuperado em 15 março, 2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado em 04 junho, 2013 de http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf Acesso em 04 jun. 2013.
- Konder, L. (1997) *O que é a dialética* (28ª reimpressão). São Paulo: Brasiliense.
- Melo, S. M. M. de et al. (2011) *Educação e Sexualidade* (2ª ed.). Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB.

Silva, T. T. da (2010) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Teixeira, E. (2012) *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Yared, Y. B. (2016) *Do prescrito ao vivido: a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina*. (Tese Doutorado em Educação), Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis.

Raquel Da Veiga Pacheco

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

E-mail: raquelvpacheco@gmail.com

Sonia Maria Martins De Melo

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

E-mail: soniademelo@gmail.com

Lourival José Martins Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

E-mail: lourivalfaed@gmail.com

Educação sexual, gênero e formação de professores no Brasil: Investigações e publicações no cenário atual

Juliana Matos

Rinaldo Correr

Resumo

Neste trabalho buscou-se investigar as temáticas que estão sendo estudadas em relação à educação sexual, questões de gênero e formação de professores no cenário atual. A estratégia metodológica utilizada foi à busca sistemática nos artigos publicados em duas edições especiais da RIAEE (Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação), seu dossiê, intitulado “Sexualidade, gênero e educação sexual em debate”, publicado no ano de 2019 e o fascículo - “15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação”, que contextualiza a trajetória e consolidação dos estudos e pesquisas desenvolvidas na UNESP em Araraquara/SP – Brasil. Foram selecionados apenas os artigos relacionados às temáticas. Observou-se a predominância de estudos que abordam o debate público atual sobre a educação sexual. Desde 2015, o Brasil, foi tomado por um discurso anti-sexual e contrário às liberdades outrora conquistadas. Na atualidade, o dossiê “Sexualidade, gênero e educação sexual em debate”, traz a pauta, novos desafios enfrentados perante a onda crescente do discurso conservador. Assim, as discussões indicam a necessidade de ênfase na complexidade do desafio atual: como desenvolver ações pluralistas para a sexualidade na educação sexual? Conclui-se, a necessidade de discussões e pesquisas sobre o impacto desse momento político atual nas concepções e ações dos professores, especificamente em relação à educação sexual e no ambiente escolar. A ação docente necessita de horizontes balizados por reflexões científicas que levem a superação de práticas discriminatórias.

Palavras-chave: educação sexual, gênero, formação de professores, cenário atual.

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre as produções e investigações no cenário atual, relacionadas à Educação Sexual, Gênero e Formação de Professores no Brasil. Ao falarmos de educação sexual, devemos reconhecer a complexidade do tema que é permeada pela história e pelos valores de cada pessoa, observando, assim a necessidade de preparo do profissional que atuará junto a esta temática.

Conforme Maia e Ribeiro (2011), a sexualidade humana é composta de componentes biológicos, psicológicos e sociais, é expressa por cada ser humano, em sua subjetividade, de

modo singular, e em modo coletivo, por meio dos padrões sociais, que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. Exemplos de padrões sociais relacionados à sexualidade, são as atitudes e valores, comportamentos e manifestações, que fazem parte da história de cada indivíduo desde o seu nascimento. Constituem assim, os elementos básicos do processo denominado educação sexual. Este processo ocorre inicialmente, na família e depois em outros grupos sociais. Sendo desta forma, o modo pelo qual desenvolvemos nossos valores sexuais e morais, os discursos religiosos, midiáticos, literários fazem parte da construção e constituição desses valores. Não havendo um código universal de valores morais ou sociais sobre sexualidade, cada sociedade

faz as suas regras de comportamentos sexuais, sofrendo mudanças no tempo e na história.

Segundo Figueiró (2006, citado por Groff, Maheire, & Mendes, 2015) nos ambientes educativos formais e não formais, a educação sexual deve levar ao entendimento consciente da sexualidade em sua amplitude, expressões e vivências, possibilitando posicionamento crítico, por parte dos estudantes, no tocante à questões sociais, políticas e culturais, nas quais a sexualidade é intrínseca.

Em relação à história da Educação Sexual no Brasil, Ribeiro e Monteiro (2019) relata que o país viveu nos anos de 1930, momento de intensa divulgação nos meios de comunicação. Isso se deu em virtude do trabalho desbravador de médicos que estudavam aspectos relacionados ao sexo e a sexualidade, graças a estes estudos, o tema ganhou a cientificidade exigida para ampliar o debate na sociedade. A partir de então, muitos livros foram publicados, de autores brasileiros e estrangeiros. Os anos de 1930-1950 são considerados berço do discurso científico em pró-sexual, no entanto, é preciso destacar que existiam, entre os diferentes autores da época, visões distintas em relação a educação sexual, fazendo parte deste rol, fundamentos higienistas, profiláticos, religiosos, que se faziam presentes na comunidade médica, científica e educacional do país.

Nos anos 1960, foi efetivada em escolas do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. É importante destacar, que os anos 1960, foi palco para importantes mudanças, que levou a uma nova moral sexual e Revolução Sexual, sendo estes impulsionados pelo movimento Hippie, movimento feminista e o advento da pílula anticoncepcional. Existia, nesta década, uma mentalidade favorável à educação sexual, mesmo com o Golpe de Estado em 1964. Mesmo em meio a este momento da história do Brasil, existiam espaços permissivos, em que se falar sobre sexo era permitido. Foi por meio do cinema e das instituições científicas, que a

sociedade brasileira continuou a caminhar em direção à liberdade sexual, mesmo com restrições (Ribeiro & Monteiro, 2019).

Outro marco importante, ocorreu no anos 1980, por meio de associações científicas relacionados à ginecologia, à urologia e à psicologia, o discurso sobre a sexualidade e o comportamento sexual volta a ser pauta, dando início as bases da sexologia, possibilitando o saber sexual adentrar as universidades, levando ao desenvolvimento de grupos de pesquisa no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. A partir de então, as universidades brasileiras fortalecem os estudos na área, e intensifica as produções sobre sexualidade e educação sexual, e posteriormente sobre os estudos de gênero, passando a ser a fonte do conhecimento sexual no país. Neste momento, assiste-se o retorno da educação sexual às escolas, durante a década de 1980 (Ribeiro & Monteiro, 2019).

Com o fim do regime militar e retorno da democracia, e com a liberdade de expressão em crescimento, ocorreu uma grande valorização do sexual, sendo vivenciados novos comportamentos sexuais pela sociedade brasileira, provindos da liberalização da sexualidade (Ribeiro & Monteiro, 2019). Segundo Ribeiro e Monteiro (2019):

De 1990 a 2015 a sociedade brasileira lida com profundas mudanças de normas e padrões culturais ligados à sexualidade, absorve o surgimento e a consolidação dos estudos de gênero, e discute diferentes modos de lidar com a sexualidade e aceitar a diversidade. Ações governamentais efetivas incentivam o desenvolvimento de projetos e programas voltados para a igualdade entre homens e mulheres, o respeito à diversidade e o combate à homofobia. Em 1997, a partir dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, o governo federal reconhece a educação sexual como tema importante e urgente na escola brasileira. Em 2012 é criado o primeiro curso de Mestrado em Educação Sexual do país, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. (p. 1257)

Por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), foi proposto a transversalização da temática sexualidade na escola, no entanto, devido à falta de preparo e capacitação em relação ao tema e à abordagem transversal, essa proposta não se efetivou de fato. Não existindo, muitas vezes, consenso em relação à maneira de abordar o tema, o que abordar e quem abordar (Campos, 2015). Perpetuando-se, nesse cenário, segundo a referida autora, uma prática historicamente construída, sendo esta, focalizada em aspectos biológicos da sexualidade e métodos contraceptivos, realizando a manutenção de um “currículo sexual oculto” que atua em relação à valorização da normalização das expressões de gênero, excluindo orientações sexuais diferentes, mantendo a lógica de exclusão e preconceito.

Segundo Louro (2007, citado por Groff, Maheire e Mendes, 2015), a sexualidade não se restringe a uma questão unicamente pessoal, pelo contrario, ela é social e política, sendo construída ao longo da vida, de varias formas. No entanto, no Brasil, desde o ano de 2014, iniciou discussões e preocupações equivocadas em relação às questões referentes à gênero e sexualidade no espaço escolar. A intenção não estava pautada em ampliar estas discussões, mas sim, em eliminá-las do Plano Nacional de Educação (PNE).

Foi retirado do PNE 2014-2024, o conteúdo que versava pela igualdade de gênero e de orientação sexual e também relacionado à promoção da igualdade racial. Tornando evidente, um movimento fundamentalista no Brasil, tendo representatividade na câmara federal dos deputados pela chamada “bancada evangélica” e deputados católicos conservadores. Empenhados em negar o entendimento de gênero como uma construção histórica, social e cultural, sendo negado por estes setores conservadores a possibilidade de uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos (Groff, Maheire, & Mendes, 2015).

Partindo da compreensão de educação sexual como instrumento de transformação social, considerando a importância de reflexões sobre o momento político atual, e os desafios associados à implantação dos PCN, analisar o impacto desse momento e a forma como a educação sexual esta sendo trabalhada nas escolas, se faz oportuno e relevante.

2. Metodologia

Neste trabalho buscou-se investigar as temáticas que estão sendo estudadas em relação à educação sexual, questões de gênero e formação de professores no cenário atual no Brasil. A estratégia metodológica utilizada foi à busca sistemática aos artigos publicados, na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE), em seu fascículo - “15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação”, que contextualiza a trajetória e consolidação dos estudos e pesquisas desenvolvidas na UNESP em Araraquara/SP – Brasil, publicado em 2015 e em seu último dossiê “Sexualidade, gênero e educação sexual em debate”, publicado no ano de 2019. Este último, traz 19 artigos que tratam de diversos temas que a educação sexual enfrenta atualmente, tanto no ensino escolar como na expansão de suas abordagens e inclusão de temas e encontros contemporâneos em seu arcabouço.

Inicialmente foi realizada a leitura de todos os resumos dos artigos e apresentações publicadas em ambas as edições da RIAEE. Foram selecionados apenas os artigos relacionados às temáticas educação sexual, questões de gênero e formação de professores.

A Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE) é uma publicação trimestral (março, junho, setembro e dezembro) do Grupo Internacional de Pesquisa em Educação *Cervantes*. O grupo congrega professores da Universidad de Alcalá de Henares (UAH) e da Faculdade de Ciências e

Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr), seus orientandos e um corpo de profissionais que atuam na área da Educação – profissionais do ensino, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Toda parte executiva da RIAEE está sob a responsabilidade da FCLAr da UNESP.

2019 (Quadro 2), nas edições especiais da (RIAEE), por meio do recorte “educação sexual, gênero e formação de professores”, identifiquei 12 artigos científicos que trazem a pauta.

Foram encontrados 12 artigos científicos, publicados nas edições, citadas de 2015 e 2019 da RIAEE, utilizando o recorte “educação sexual, gênero e formação de professores”.

3. Resultados principais e discussão

O levantamento de publicações científicas nos dossiês publicados em 2015 (Quadro 1) e

Alguns estudos abordam os avanços e retrocessos vivenciados na história da

Quadro 1. Artigos publicado em 2015 no v. 10, n. esp n.2 (2015) da RIAEE: 15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação

Autores	Título	Tipo
Ribeiro	15 anos do Núcleo de Estudos da Sexualidade: de grupo de pesquisa a programa de pós-graduação	Apresentação
Groff; Maheirie; Oliveira & Mendes	A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso	Artigo
Brancaleoni & Oliveira	Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores	Artigo
Zocca; Muzzeti; Nogueira & Ribeiro	Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual	Artigo
Correr & Souza	Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio	Artigo

Obs: os artigos mencionados não apresentam palavras-chave

Quadro 2. Artigos publicado em 2019 no v. 14, n. esp. 2, jul. - Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate

Autores	Título	Palavras-chave	Tipo
Ribeiro & Monteiro	Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018	_____	Apresentação
Lucifora; Reina; Muzzeti & Silva	Marcas sociais de nossos tempos: gênero, sexualidade e educação em âmbito escolar	Gênero; Sexualidade; Educação.	Artigo
Araujo; Rossi & Teixeira	O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil	Educação para a sexualidade; Políticas de formação de professores; Relações de gênero; Fazer docente.	Artigo
Silva; Brancaleoni & Oliveira	Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações	Sexualidade; Gênero; Base Nacional Comum Curricular.	Artigo
Crociari & Perez	O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente	Educação infantil; Formação docente; Gênero.	Artigo
Sciotti; Perez & Bellido	Ser professor na educação infantil: gênero e docência	Gênero; Docência; Educação infantil.	Artigo
Silva & Yared	Binsex: uma proposta de bingo como recurso didático em abordagem crítica da educação sexual	Jogo de bingo; Ensino de biologia; Saúde sexual; Educação sexual emancipatória; Didática em educação sexual.	Artigo

educação sexual no Brasil. Descrevendo marcos políticos identificados como retrocessos em relação à temática de diversidade de gênero, educação sexual e garantia de direitos humanos, principalmente a partir do ano de 2014.

Em relação ao estudo que realizou a análise da Base Curricular Nacional, é destacado que o documento oficial apresenta a sexualidade apenas por meio de sua dimensão biológica, vinculando as possíveis práticas à prevenção da gravidez e infecções sexualmente transmissíveis. Sendo silenciadas questões relativas a à diversidade de gênero, agravado pela superficialidade no tratamento dos direitos humanos (Silva; Brancaleoni & Oliveira, 2019).

Os artigos proporcionam reflexões em relação ao ambiente escolar, apontam que mesmo a escola sendo um espaço permeado pela sexualidade, existe dificuldades para lidar com o tema no cotidiano. A educação sexual é um tema permeado por polêmicas e polarizações entre a equipe escolar, os pais e pesquisadores. Sobre estudos relacionados à temática gênero na educação infantil, a formação docente apresenta lacunas. Pois as pesquisas relacionadas ao tema são escassas, principalmente vinculadas a Educação Infantil e ao preparo do docente para lidar com questões referentes à sexualidade (Crociari & Perez, 2019). As pesquisas apontam que os educadores não apresentam segurança e motivação para trabalhar o tema. Atribuindo a família a responsabilidade da educação sexual. Compreendendo a infância com uma fase que representa a inocência. Foi identificada por meio dos estudos a predominância de reprodução dos padrões de heteronormatividade no ambiente escolar (Brancaleoni & Oliveira, 2019).

Os artigos demonstram que existe a necessidade de melhor encaminhar as políticas de atenção à educação sexual nas escolas, por meio do acolhimento das manifestações

originadas no contexto das trajetórias de vida dos estudantes (Correr & Viana, 2015).

As autoras Groff, Maheire e Mendes (2015), usam a palavra retrocesso, pautadas nos avanços em relação ao tema que ocorreram, principalmente na década de 1980 no Brasil. Nesta época a produção de trabalhos na direção de uma política de emancipação da sexualidade, sendo incorporadas essas discussões nos espaços escolares. Dentre muitas outras conquistas, avanços decorrentes de diversos movimentos e inventivos a pesquisa. Devido a este avanço e visibilidades relatadas levou-se a crer que não existiam possibilidades de retrocesso na seara das propostas educativas sua interface com as questões relacionadas a gênero e sexualidade. Nesse sentido, a área de estudos referente à sexualidade, educação sexual, relações de gênero, ocupam importante espaço na luta para a efetivação de propostas concretas de ação em direção ao combate a discriminação, o preconceito e a violência.

Uma das estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), durante sua elaboração, no ano de 2011, referia-se em atingir a universalização, até 2016 do atendimento escolar a todos, dentro da faixa etária entre 15 a 17 anos. Objetivando elevar as taxas de matrícula deste grupo para 85%, sendo previsto políticas de prevenção à evasão escolar, geradas pelo preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, buscando colocar em prática uma rede de proteção, evitando formas associadas de exclusão (Brasil, 2011, citado por Groff, Maheire, & Mendes, 2015).

A relação presente entre a evasão escolar e as manifestações de preconceito e discriminação, atreladas as relações de gênero e sexualidade, estão expostas na primeira versão do PNE. Pois, a escola e as relações sociais desenvolvidas neste contexto, são produtoras e reprodutoras de representações da sexualidade e de relações de gênero, portanto, deve ser

campo de análise e estudo, visto que em grande parte manifestam preconceitos e estereótipos. Em decorrência destes fatos, o PNE, objetivava construir políticas de prevenção as violências existentes neste contexto.

No entanto, este objetivo não foi concretizado, pois as discussões decorrentes da escrita do texto do PNE, atreladas a preocupações dos setores fundamentalistas, levaram a exclusão desta estratégia. Resultando na retirada da palavra gênero e orientação sexual, que não constam no PNE 2014-2024, sendo suprimidas do seu conteúdo (Brasil, 2011, citado por Groff, Maheire, & Mendes, 2015). Após a aprovação do texto do PNE, com vigência de 2014-2024, ocorreu o movimento de reformulação dos planos municipais de educação, com o objetivo de corresponderem com a proposta nacional.

Diante deste cenário de retrocesso, pelo menos no que diz respeito a esta legislação educacional, segundo (Leão, Ribeiro, 2012, p.29 citado por Groff, Maheire, & Mendes, 2015, pp. 1435-1436):

vemos um recuo impresso na linguagem jurídica que versa sobre as relações de gênero e sexualidade nas escolas, o que nos provoca a pensar sobre os seus efeitos na formação de professores e professoras. Faz-nos refletir sobre os agenciamentos que este discurso conservador, sexista, a-histórico e opressor pode vir a efetuar no campo das práticas pedagógicas cotidianas, na formação de docentes, nas escolas públicas e privadas brasileiras, dando especial atenção “a legalidade que oferecem para que tais discussões ocorram neste cenário.

Os autores descrevem os retrocessos vivenciados em nosso país em relação às temáticas de diversidade de gênero, igualdade entre gêneros, educação sexual e garantia de direitos humanos. Segundo Ribeiro e Monteiro (2019), “principalmente a partir de 2015, o Brasil foi tomado por um discurso anti-sexual e opositivo às liberdades conquistadas anteriormente, em nossa história. Desde então, se propaga pensamentos atrelados ao conservadorismo baseados em um

fundamentalismo cristão exacerbado” (p. 1257). Portanto, temas relacionados à igualdade entre gêneros, diversidade sexual, homofobia, cidadania, liberdade de expressão passaram a ser associados ao comunismo, à esquerda e passam a ser abominados por setores da sociedade. Este movimento, foi culminado no desfecho das eleições presidenciais de 2018, que elegeu um presidente de extrema-direita afinado com estas idéias fundamentalistas, que pauta suas ideias de governo em princípios não científicos e avaliação subjetiva.

Neste contexto, visualizamos a importância das publicações nas duas edições especiais da RIAEE, em 2015 e 2019, que traz em pauta os novos desafios enfrentados perante a onda crescente do discurso conservador, que se alastra não apenas no governo, mas também em diversos setores da população (Ribeiro, & Monteiro, 2019).

Os artigos aqui destacados apresentam importante relevância em relação às discussões nesta seara, somando forças pela luta das liberdades sexuais conquistadas outrora. Esta liberdade perpassa, impreterivelmente, pela educação. O entendimento da educação em seu caráter emancipatório e vital se fazem necessários para a compreensão de uma realidade conturbada como a atual e para a manutenção e garantia de direitos conquistados (Ribeiro & Monteiro, 2019).

4.Considerações finais

Conclui-se, por meio deste breve levantamento de literatura, a necessidade de discussões e pesquisas sobre o impacto desse momento político atual nas concepções e ações dos professores, especificamente em relação à educação sexual e no ambiente escolar. A ação docente necessita de horizontes balizados por reflexões científicas que levem a superação de práticas discriminatórias. Portanto, neste contexto histórico em que vivenciamos

inúmeros retrocessos, é imperativo o desenvolvimento de pesquisas e publicações comprometidas científica e eticamente. Visando embasar e encorajar educadores a enfrentar novos desafios relacionados à educação sexual.

Referências

- Franciscati da Silva, C. S., Leivar Brancaloni, A. P., Rodrigues de Oliveira, R. (2019). Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1538-1555. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051>.
- Ribeiro, P. R. M., Monteiro, S. A. de S. (2019). Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1254-1264. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12701/8337>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12701>.
- Crociari, A., Perez, M. C. A. (2019). O que estamos estudando sobre gênero na educação infantil: as lacunas na formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1556-1568. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12615>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12615>.
- Sciotti, F. F.R., Perez, M. C. A., & Bellido, L. P. (2019). Ser professor na educação infantil: gênero e docência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1569-1579. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12616>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12616>.
- Silva, E. da, Yared, Y. B. (2019). Binsex: uma proposta de bingo como recurso didático em abordagem crítica da educação sexual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1580-1600. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12617>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12617>.
- Araujo, M. F. de, Rossi, C. R., & Teixeira, F. (2019). O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1410-1426. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12608>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12608>.
- Ribeiro, P. R. M. (2019). Apresentação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (june), 1383-1394. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8326/5634>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8326>.
- Groff, A. Regina, Maheirie, K., & Mendes, P. de O. e S. P. (2016). A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (jan), 1431-1444. Disponível em:

- <<https://periodicos.fclar.unesp.br/ibe-roamericana/article/view/8329>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8329>.
- Brancaleoni, A. P. L., Oliveira, R. R. de (2016). Silêncio! Não desperte os inocentes: sexualidade, gênero e educação sexual a partir da concepção de educadores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (jan.), 1445-1462. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/ibe-roamericana/article/view/8330>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8330>.
- Occa, Adriana Rodrigues et al. Percepções de adolescentes sobre sexualidade e educação sexual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 1463-1476, jan. 2016. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/ibe-roamericana/article/view/8331>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8331>
- Correr, R., Souza, A. P. V de (2016). Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.] (jan.), 1545-1560. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/ibe-roamericana/article/view/8336>>. Acesso em: 14 oct. 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8336>.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 15(1), 41-51. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124985>>.
- Maia, A. C. B, Eidt, N. M., Terra, B. M., & Maia, G. L. (2012). Educação Sexual Na Escola A Partir Da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo* [en linea] 17 (Enero-Marzo). Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287123554017>>ISSN 1413-7372

Juliana Matos

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil
E-mail: juli_castilho@yahoo.com.br

Rinaldo Correr

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil
E-mail: correr.rinaldo@gmail.com

Família, gênero e ensino de ciências: Re (velar) as novas famílias

Lidia Andrade

Elenita Pinheiro de Queiroz

Resumo

Este capítulo tem como objetivo identificar em um conjunto de Livros Didáticos de Ciências dos Anos iniciais do Ensino Fundamental I, qual(is) configurações de família(s) são veiculadas em capítulos intitulados “Família”. As configurações de família, ao longo dos anos, em específico no Brasil, é um tema abordado no contexto escolar, desse modo a escola e o ensino de Ciências tem sido espaços dessa discussão. Para a produção do texto, selecionamos duas coleções de Livros Didáticos de Ciências do 1º Ano do Ensino Fundamental I, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação no Brasil, que abordam a temática “família”. Do ponto de vista metodológico estamos realizando uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica e análise documental, com vistas a identificar os tipos de configurações familiares presentes nas coleções. Tomamos como referências, estudiosos do campo dos estudos de gênero e dos estudos de família como Luiz Mello, Elisabeth Roudinesco, Philippe Ariès e Michel Foucault para a construção analítica. Os resultados apontam que nos livros há conteúdos e imagens veiculadas sobre as noções de família, e elas fazem parte de um processo em que a criança e o/a docente estão arrolados/as em posições hegemônicas da ideia de família. Ao abordarmos essa temática, sem dúvida, nos deparemos com discussões acerca do que afirma a Constituição Federal brasileira e das resistências e propostas em circulação por meio do livro didático e do ensino de Ciências em nosso contexto.

Palavras-chave: família, gênero, livro didático, ensino de ciências.

1. Conversa inicial

Este texto é parte de uma pesquisa de mestrado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais – Brasil, tem como objetivo identificar a(s) configuração(ões) de família(s) veiculada(s) em quatro coleções de livros didáticos (LD) de Ciências dos Anos iniciais do Ensino Fundamental I, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2019, Ministério da Educação - Brasil. A justificativa para a realização da pesquisa mais ampla, que envolve a análise de 14 coleções de LD de Ciências, assenta-se no fato de que o documento que dispõe sobre a organização curricular da educação básica, em nosso país, aponta para a intrincada relação entre Estado, Família e Escola e a responsabilidade destas instituições para com a formação de crianças no nível fundamental 1 (06 a 11anos).

O imbricamento entre Estado, Família e Escola está proposto no texto do Parecer 07/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) e nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que têm como fundamento legal a Carta Constitucional do Brasil (1988), a lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entre outros documentos legais.

A noção de família ocupa lugar nos textos legais referidos e é colocada ora como Instituição social ora como temática a ser aprendida e ensinada no contexto escolar, em particular, no ensino de Ciências. Considerando esses lugares da família, mas sobretudo sua grande capacidade de mudança de configuração perguntamos sobre qual(is) configurações de família(s) são veiculadas em capítulos intitulados “Família”, de 04 coleções de LD de Ciências dos anos iniciais do ensino

fundamental 1, aprovados pelo PNLD-2019, distribuídos em escolas públicas da rede municipal de Uberlândia-MG. Com isso, nosso objetivo com este texto é o de identificar as configurações de família(s) veiculadas nos capítulos, intitulados “Família”, dos livros selecionados e discutir estas configurações à luz dos estudos de gênero e família.

2.Família, escola e suas configurações nos documentos oficiais e nos estudos de gênero e família

O Parecer 07/2010, do CNE/CEB, homologado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 09 de julho de 2010, relativo à proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica brasileira, assume que estas se fundamentam na responsabilidade que Estado, Família e Sociedade,

Têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p.12).

Para a execução da responsabilidade apontada na citação a pouco apresentada, o parecer retoma o que vem sendo definido, desde a Carta Magna do Brasil (1988), acerca do projeto educacional brasileiro:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p.16-17).

O parecer assinala ainda para outros compromissos do projeto educacional brasileiro:

[...] a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e as futuras gerações. (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p.16-17).

Ao recuperarmos os compromissos expressos no projeto educacional brasileiro, ainda não eliminados do documento de regulação da organização do currículo para a educação básica, destacamos que ele exige do Estado, da Família, da Sociedade brasileiras, e, em se tratando da educação escolarizada, da Escola e dos/as profissionais da educação ações de co-responsabilização pelo desencadeamento de processos de formação que atentem-se para a defesa de questões universais como *a paz, a autodeterminação dos povos e o equilíbrio do meio ambiente*, ao tempo em que reivindica a repulsa ao *preconceito, à violência e ao terrorismo* e a instauração de uma educação que prime pelo cuidado. Neste sentido, o parecer apresenta o ato de educar como aquele que diz respeito ao “[...] desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo” (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p.18).

A co-responsabilização referida no parágrafo anterior está presente literalmente no texto do parecer (p.18), quando este se refere a responsabilidade pela efetivação do educar atrelado ao significando de “[...] aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena” (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p. 18). O documento então aponta quem são os agentes responsáveis pela consecução da educação escolar no Brasil:

A responsabilidade por sua efetivação exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p. 18).

Defendemos que, em se tratando da formação de crianças pequenas (06 a 11 anos) e considerando que é a relação com seu cotidiano o princípio pedagógico a ser manejado por docentes e demais profissionais da Escola, as questões supramencionadas não podem ser tratadas distantes destes cotidianos. Alertamos que, no entanto, estes cotidianos são multidiversos, multifacetados, dadas as diversidades culturais, as assimetrias sociais e econômicas nas quais estão inseridas as populações de crianças e adolescentes em nosso país. Tal alerta serve como sinalizador para o que nos é exigido ao cumprimento e realização do projeto educacional assumido para a nação brasileira: uma leitura complexa dos cotidianos e das responsabilidades institucionais de cada uma das instâncias implicadas com o projeto referido.

Seguindo com os pressupostos do Parecer CNE/CEB n. 07/2010 veremos que, este além de apontar para quem são os agentes (co) responsáveis pela educação, de demarcar a necessária articulação entre escola e família, assinala ainda que deve ser garantido um ensino cujos princípios, intimamente alinhados aos compromissos do projeto educacional brasileiro, versem sobre:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p. 17).

Atreladas aos princípios, “a liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional” brasileiro (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p. 17), de modo igual, que considerando que estamos lidando com pressupostos de um Estado Democrático de direito, as crianças são tomadas/os como cidadãs/cidadãos e a educação um direito a ser-lhes assegurado, garantido. O parecer toma a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para expressar quais são os deveres e atos de cada uma das instituições envolvidas – Estado, Família, Escola, para o cumprimento da tarefa de assegurar e garantir a todas as crianças de (06 a 11 anos) o acesso e a permanência na educação escolar. Posto isto, não é possível, no caso brasileiro, negar a intrincada relação entre as instituições indicadas no processo de escolarização das crianças e adolescentes.

Respeitadas as marcas singulares antropológicas que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

[...]

V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (Parecer CNE/CEB n. 07 de abril de 2010, p. 38).

O inciso V acima referido também se faz presente no texto da Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Brasil, o que significa afirmar que em nenhum lugar do texto do Parecer ou da Resolução supracitada nenhuma noção particular de família é especificada. Tal fato se cotejado com as inúmeras referências ao pluralismo de ideias, a diversidade de conhecimentos, aos múltiplos contextos e cotidianos das crianças e a liberdade e pluralidade de ensinar e aprender servem de sustentação para a defesa de que, cabe a escola brasileira e as instituições co-responsáveis pela execução e garantia de seu projeto educacional, delineado e em curso desde a Carta Constitucional de 1988, a garantia da abordagem e da circulação de conhecimentos sobre as múltiplas e diferentes configurações de famílias a que pertencem as suas crianças e, ao mesmo tempo, que são objetos de conhecimento em diferentes áreas disciplinares com as quais a Escola é envolvida. As configurações de família, ao longo dos anos, em específico no Brasil, é um tema abordado no contexto escolar, desse modo a escola e o ensino de Ciências tem sido espaços fecundos para essa discussão.

Considerando a etimologia da palavra família, observamos que ela vem do latim *famulus*, no qual significa escravo doméstico, esse termo instituído na Roma antiga, foi empregado para indicar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas e que foi submetido à agricultura e à escravidão legitimada. Essa família era compreendida como propriedade do pai: a mulher, os filhos e as filhas, além dos escravos. A família é um dos grupos mais antigos da humanidade. Ela sofre alterações com o tempo e tem a capacidade de se

configurar e reconfigurar ao longo da história (PIRES, 2007).

Para Philippe Ariès (1981), a família se transforma na medida em que são modificadas as relações que estabelece com as crianças e podemos dizer que por muito tempo as crianças eram vistas como uma miniatura de adultos. Não havendo, portanto, preocupações da pólis com relação a esse ser. Silva e Cicillini (2009) ao problematizarem a noção de criança necessária para pensar o ensino de Ciências tomam o autor referido (Philippe Ariès, 1981) para com ele afirmarem:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1981, p.10)

As autoras ainda mantêm diálogo com Ariès quando ele afirma do novo sentimento que emerge na relação pais e filhos a partir do século XVIII. Desse modo, não por acaso, com a emergência da modernidade também será possível perceber a emergência de um outro modelo de criança, de infância, e, por conseguinte, um modelo de família em que há alterações significativas nos laços afetivos entre pais e filhos/as. Essa criança e infância que emergem terão outros modos de olhar sobre elas. Ela, a criança ganha uma infância e sai do quadro de indiferença e passa a ser alguém que se deve dar atenção e cuidados permanentes. Aquilo que Michel Foucault (2001), apresenta como especificidade da produção da família conjugal monogâmica e heterossexual: sua preocupação com a sexualidade e o corpo das crianças. Sob o olhar do filósofo, por volta do século XVIII, há uma aproximação entre pais e mães com seus filhos e filhas. Tanto para Foucault (2001) quanto para Ariès (2012) o

afeto passa a ser um sentimento moderno de família. Assim, Philippe Ariès (2012) afirma:

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no final do século XVIII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado que essa preocupação fosse assegurada pela escola. (Ariès, 2012, p.194,195).

Ao pensarmos que neste momento a escola já está inserida no meio social e das crianças podemos dizer que ela emerge como lugar de estabelecimento de processos de disciplina do corpo e daquilo de Kant denominará como valores civilizatórios a serem repassados pela educação escolar a elas que serão as futuras gerações de adultos. Podemos afirmar, com isso, que na passagem do XVIII para o XIX, são muitas as distinções que marcam as denominadas famílias, quer digam respeito aos códigos morais de burgueses e plebeus, quer sejam decorrentes do próprio modelo econômico emergente à época. Assim, os modelos de família são marcados por grandes traços de heterogeneidade social, econômica, étnico-racial.

As distâncias morais supriam as distâncias físicas. Apesar de seus contrastes estridentes; o nascimento nobre ou a fortuna andavam lado a lado com a miséria, o vício com a virtude, o escândalo com a devoção. Apesar de seus contrastes estridentes, essa mistura não surpreende ninguém: ela pertencia à diversidade de mundo (Áries, 2012, p. 19).

Não obstante, cabe afirmar que os modelos e configurações familiares também estão atrelados às dimensões da sexualidade e do gênero e destas ao debate jurídico. A este respeito Luís Mello afirma: "As lutas pelo reconhecimento social e jurídico da dimensão de familiar das uniões homossexuais estão associadas à afirmação/ negação do sexo e gênero".

De um lado o conceito de sexo, como dado biológico, foi (e tem sido na onda conservadora

mais recente no Brasil e em outros países do mundo) associado à delimitação do gênero e da sexualidade. Elimina-se da discussão o modo como a Medicina constrói o conceito de sexo e estabelece-se a produção da diferença sexual como demarcador da ideia de gênero. Assim, o alinhamento sexo-gênero será o demarcador para pensar a ideia de família nuclear. E, portanto, a heterossexualidade e não outras formas de sexualidade que vai orientar a definição e delimitação de família.

Como resultado de tal atrelamento sexo-gênero-família heterossexual, com Mello (2005) somos alertadas para o quanto o não-reconhecimento de outras possibilidades de famílias afeta e limita aos processos de socialização das crianças. "Essa limitação está alicerçada na defesa irrestrita da conjugalidade e da parentalidade que limitam o universo heterossexual" (p.14).

Outra importante pesquisadora da família é a Historiadora e psicanalista Elizabeth Roudinesco. Na obra "Família em desordem", 2003, ela apresenta a evolução histórico-cultural desta instituição. Demonstra como a ordem emocional dos membros da família está implicada com o que denomina de desordem atual. No livro mencionado ela apresenta oito seções que nos indicam os pontos considerados cruciais para as profundas transformações ocorridas ao longo do tempo, são elas: (1) *Deus Pai*; (2) *A Irrupção do Feminino*; (3) *Quem Matou o Pai?*; (4) *O Filho Culpado*; (5) *O Patriarca Mutilado*; (6) *As Mulheres têm um Sexo*; (7) *O Poder das Mães*; (8) *A Família do Futuro*.

A denominada desordem da família em Roudinesco (2003) é instaurada também pelo fato de que "[...] mulheres e homens homossexuais pretendiam prescindir do coito vaginal para fundar uma família" (p. 161). Ora, nesse sentido, "[...] a invenção da família dita "homoparenteral" arriscava reavivar o grande terror de uma possível supressão da diferença sexual, que, como vimos, surgira no final do

século XIX no momento do declínio da antiga autoridade patriarcal (Roudinesco, 2003, p. 182).

Com estes autores (as) podemos afirmar que, se são as crianças pensadas e definidas como sujeitos de direitos, sujeitos que vivem e convivem com todas as transformações ocorridas na/pela família, a eles devem ser apresentadas pelos LD tais possibilidades e configurações familiares. Para tanto, apresentaremos a seguir o que localizamos nos livros analisados até o momento.

3. Sobre a metodologia

Sabemos que os LD de Ciências estão presentes no contexto escolar das crianças e servem de apoio para o profissional da Educação e intenta ser ferramenta de apoio para a aprendizagem dos/as estudantes. Houve a preocupação em analisar e identificar qual (is) configurações de família (s) são veiculadas em capítulos intitulados “Família”, de 04 coleções de LD de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental 1, aprovados pelo PNLD-2019, distribuídos em escolas públicas da rede municipal de Uberlândia-MG, sendo que para este estudo fizemos a escolha de apenas duas coleções que apresentam a temática proposta.

Desse modo, optou-se pela pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica e análise documental, pois havia o intuito de aproximar diretamente com a análise dessas coleções que seriam fontes de conhecimento e de relação com ser humano, apresentando dados que podem ser coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Godoy, define a pesquisa qualitativa como:

Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. (Godoy, 1995, p. 21).

Nesse sentido, ao utilizarmos da pesquisa qualitativa para nos apontar caminhos e perspectivas integradas nas diferentes leituras apropriadas nos LD de Ciências, com ela intentamos buscar sentidos e significados construídos acerca da noção de família. Nossa fonte de pesquisa é bibliográfica pois se trata de livros didáticos, como já assinalado. Consoante ao que Boccoato esclarece,

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (Boccoato, 2006, p. 266).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica em bancos de dados como o Portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – MEC – Brasil, artigos relacionados com a temática em estudo e também a realização de leituras bibliográficas de diferentes autores com enfoque especial naqueles que estão citados neste texto. E diante a essa variedade de pesquisas podemos dizer que elas nos dão suporte acerca da produção realizada sobre as diversas questões de família (s) divulgadas e também por contribuir com a ampliação da discussão do que estamos pesquisando.

Ao falarmos em documentos temos em consideração que eles devem ser apreciados e valorizados com cuidado e rigor para que neles encontremos pistas ou subsídios para fomentar os objetivos propostos neste texto,

não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever a literatura, chegar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até

que esgotem o problema e as fontes. [...] Assim, o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história” (CORSETTI, 2006, p.36).

Portanto, é nessa abordagem metodológica de análise dos documentos (Livros Didáticos de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, aprovados pelo PNLD – 2019) que nosso estudo se situa.

Para a seleção dos livros analisados fizemos uma busca avançada do portal do FNDE- MEC-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação – Brasil, onde encontramos o Guia PNLD- 2019 digital, que apresenta em sua página os encontramos as resenhas dos LD de Ciências aprovados pelo PNLD-2019. O Guia apresenta informações sobre os livros que permitem ao (a) professor (a) proceder a escolha das obras que mais se aproximaram do contexto escolar do projeto político pedagógico da sua instituição escolar. No PNLD-2019, foram aprovadas 14 coleções de diferentes editoras.

Informadas de que os livros também estavam disponíveis nas Bibliotecas das Escolas Municipais da cidade Uberlândia - Mg, procuramos o responsável pela gestão de uma das escolas e pedimos autorização para que pudéssemos acessar os livros e, com eles em mãos, iniciarmos a análise desses documentos. A gestão da referida escola nos disponibilizou uma tabela fornecida pelo CEMEPE- Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, no qual apresentava um roteiro com todos os nomes dos livros aprovados e as escolas que adotaram determinado livro de acordo com suas escolhas. Desse modo, foi possível adquirir exemplares das coleções que utilizamos para a construção deste trabalho.

A partir disso, iniciamos a busca em cada livro didático de ciências nos conteúdos intitulados ou vinculados ao tema “família” e nas

orientações didáticas apresentadas ao professor (a). Notamos que das 14 coleções apenas quatro apresentavam o conteúdo que estávamos pesquisando. Partindo desse recorte selecionamos duas coleções para apresentar parte da pesquisa em andamento conforme tabela 1.

Tabela 1. *Obras selecionadas*

Obra	Ano	Edição	Capítulo
A	2017	1ª	“Você e sua família “
B	2018	1ª	“Quem somos nós” “Identidade e diversidade”

Definido o quadro de busca pelos conteúdos apontados nas coleções, passamos a olhar criteriosamente tanto para as orientações didáticas presentes no livro do professor quanto para imagens que apresentavam modelos ou configurações de família (s) veiculadas nos LD de Ciências. Para melhor compreensão do processo, serão apresentados primeiramente a intitulação do conteúdo apresentado no LD de Ciências e as imagens⁵⁸ que envolvem a temática “ família” de acordo com a sequência da tabela 1. Em seguida, serão discutidos os dados construídos por meio de propostas de análise observadas durante a pesquisa nos materiais. É importante ressaltar que, durante todo o processo de análise proposições e conceitos pessoais foram deixados de lado para que houvesse movimento dos dados analisados.

Na busca dos tipos de configurações familiares organizamos, a partir da literatura, nosso olhar para os denominados tipos:

- I. Nuclear ou moderna: aquelas famílias conformadas por pai, mãe e filhos, também é chamada família tradicional e se concebe a partir da construção histórico-social. Podemos dizer que esse modelo para sociedade ainda permanece sendo universal e insubstituível, devido a sua função

escrita para o fazer”. Por isso, os pesquisadores optaram por não inserir imagens veiculadas no Livro Didático.

⁵⁸ “É da responsabilidade do/a autor/a incluir no texto apenas as fotografias para as quais tenha autorização

biológica de reprodução ou “conservação” biológica dos gêneros: feminino e masculino. Mantendo enraizadas as suas tradições, valores, morais e até mesmo a sua aparência de família “ feliz”. (Mello 2005, p. 25) diz que, o modelo de família moderna, hegemônico no mundo ocidental, é entendido, por conseguinte, como uma construção econômica, política, social, e cultural, demarcada temporal e espacialmente.⁵⁹ Esse modelo pode ser um imperativo marcado pela religiosidade como sendo um modelo naturalista e sagrado.

- II. Monoparenterais: conformadas por pai e filhos (as) ou mães e filhos (as), é parte da chamada família contemporânea que surgiu por uma série de transformações sociais e econômicas e que se vem intensificando nos dias de hoje. E também com essas mudanças nas novas formas de organização familiar surgem principalmente a inserção da mulher no mercado de trabalho e na esfera pública , sendo este um dos motivos marcantes para esse novo modelo de família dita “ monoparental”, pois a aliança por meio do casamento e da construção da família passam a ser contingenciado conforme (Fox, 1987), família e casamento são portanto, categorias culturais cuja universalidade deve ser relativizadas, para que não se incorra em etnocentrismo.
- III. Homoparenterais: formada por pessoas do mesmo sexo que se unem por laços afetivos. A constituição desse “ novo” grupo familiar, está pautado na afetividade, sentimentos e amor chamado por (Foucault, 1997), de “ fixação de dispositivo de aliança e do dispositivo de sexualidade na forma de família”. Então, para esse autor podemos notar que por meio da livre

escolha do indivíduo ele pode eleger seus pares independente do casamento, compreendendo suas formas de expressão capaz de construir uma nova modalidade familiar.

- IV. Família Anaparental: tem com caráter básico para sua constituição a afetividade sem a presença dos pais, ou seja, é composta pelo convívio entre os graus de parentesco/ ou não dentro de uma mesma estrutura familiar. De acordo com a artigo 226 da Constituição Federal (1995), refere-se ao rol das espécies de entidades familiares “ é ele taxativo ou meramente exemplificativo, possibilitando, assim, sua extensão a outras espécies de famílias? Sendo que esta possível extensão seria verificada face o Princípio da Pluralidade Familiar e o Princípio da Dignidade Humana, fundamento máximo da Carta Maior”.

Mediante a essas categorias apresentadas acima, podemos então descrever alguns aspectos que foram relevantes na análise dos dois livros didáticos pesquisados pelas autoras deste texto.

4.Resultados

Na leitura do livro A, página 14, intitulada “Você e sua família” encontramos uma imagem que representa o tipo de família nuclear ou moderna: podemos observar na imagem uma família normatiza, dita como ideal, e ao analisar a figura apresentada no Livro Didático - A, observamos que a apresentação do homem ocupa o lugar central (ele está entre os filhos e a mulher) denotando um sentimento de autoridade, provedor da família, que são casados a partir da união estável e religiosa. E a mulher ocupando uma figura doméstica, afetuosa e destinada a cuidar dos filhos. Podemos descrever que diante da imagem

⁵⁹ Família moderna, ver MacFarlane (1990),

Lasch(1991).

apresentada pelo livro A, existe um ponto importante a ser destacado, que é a valorização da configuração de família idealizada pela sociedade mostrando que o valor dado a individualidade ainda não está sendo abordado neste conteúdo, pois a maneira com que a imagem é veiculada representa para o homem um prestígio social, em que ter uma mulher, filhos/ filhas é um modelo dito “certo” ou “ideal” no âmbito da sociedade. Mas, por outro lado podemos notar que no Livro Didático para o professor, vemos que na nota de rodapé apresenta uma questão de discussão sobre “Novas famílias, velhos problemas” conforme trecho do artigo Carta Capital (1995) extraído da fonte disponível no livro:

O que é família? A primeira resposta à pergunta relativamente simples é a imagem clássica de pai, mãe e filhos. Mas esse próprio “conceito” já sofreu transformações importantes ao longo da história. Especialistas identificam três tipos de família na cultura ocidental: a tradicional, nas quais o casamento arranjado embutia a ideia de negócio; a moderna, que, a partir do fim do século 18, pauta a escolha do parceiro através do amor e desejo; e as contemporâneas, que se modelaram por uma série de transformações a partir dos anos 1960, tais como o divórcio, o feminismo, os direitos homossexuais, os métodos contraceptivos e a fertilização in vitro. (Gombata, 2005, s.p.).

O livro A, indica para o (a) professor (a) as possibilidades de ampliação do conceito de família para além daquilo que se apresenta como “imagem clássica de pai, mãe e filhos”. No texto complementar informa as transformações sofridas por esta instituição social e identifica as novas “desordens familiares”, como assinalado por Roudinesco (2003).

No entanto, podemos notar que a veiculação dessa imagem para as crianças que estão utilizando esse livro como fonte de informação ou até mesmo tornando – o como modelo ou “espelho” para sua formação pessoal pode trazer alguns desencontros que são impostos pela sociedade. Por outro lado, temos na orientação para o professor uma dupla

informação sobre o assunto “ família”, pois para os professores são dirigidas orientações diferentes daquilo que é exposto para o aluno. Notamos então, que ao realizar a análise do livro didático pelos revisores é de extrema importância avaliar tanto os conteúdos propostos quanto as imagens veiculadas, pois isso facilitará a forma com que o professora/ professor utilize dos recursos oferecidos pelo livro de forma clara e contundente.

No livro B, localizamos duas imagens de uma família também nuclear ou moderna e elas se distinguem daquelas localizadas no livro A, em razão das marcas de raça e etnia, o que nos aponta para o atravessamento de outros elementos a serem considerados na demarcação das famílias, especialmente em nosso país, pois a noção de raça ainda não foi totalmente extinguida devido ao seu custeio e incentivo por mais de um século no que tange a distribuição de raça e intelectualidade. Em trechos extraídos do Livro B, podemos notar que a noção de família, raça e etnia estão sendo utilizadas de forma descomprometida com tais conceitos que não são abordados de forma clara e científica:

Explicar aos alunos que chegou mais um momento de contarem suas próprias histórias fazendo um desenho. Antes do exercício, lembrar com os alunos de quem descendem, isto é, qual é sua descendência. Se conhecem a origem de sua família, de que país ou continente seus ancestrais vieram (Gil, & Fanizzi, 2018, p. 10).

Notamos que, existem neste conteúdo “família” e subconteúdo “identidade e diversidade” atividades que expressam histórias e diferenças que não são apresentados os conceitos de algumas palavras para que a criança e a (o) professora / professor possa explicar claramente o que cada um significa facilitando a interpretação e a execução da tarefa proposta.

Ainda no livro B estão presentes duas imagens distintas: a primeira formada por um pai, um filho e uma filha sentada numa cadeira de

rodas; na segunda formada por uma mulher e uma filha. Tal retratação de família aliam-se ao que se convencionou denominar de famílias monoparentais ou anaparental. Podemos notar que existe uma preocupação de mostrar uma nova configuração de família mesmo que ainda seja velada, mas que conseguimos diante do reconhecimento figurativo expresso nas imagens uma tentativa de inserir esses grupos mesmo que aos poucos diante da diversidade que nos vem sendo apresentando e não mais prevalecendo um modelo tradicional de família.

Cabe salientar que o livro também representa imageticamente uma família formada por um casal com filhos adotivos, trazendo para nós possibilidades de pensar outras espécies de famílias que não foram apresentadas para este texto.

5. Conclusões e implicações

No transcorrer da história, a concepção da família sofreu diferentes rupturas tais como a legalização da fertilização in vitro o divórcio, a constituição dos direitos homossexuais, entre outros. Essas conquistas tornaram-se fundamentais para o reconhecimento de famílias emergentes (novas famílias), tais como denotamos nas propostas II, III e IV, abrindo novas possibilidades ao modelo normativo que a sociedade reconhecia como único núcleo familiar.

Pelo exposto, anteriormente, o conceito de família e suas diferentes configurações, representa um tema relevante para trabalhar dentro das instituições escolares na parceria entre docentes e famílias, amparados pelos textos e diretrizes apontados neste trabalho. Assim não queremos retirar a ideia da família tradicional que se mantém viva apesar dos embates ideológicos presentes na sociedade entorno da família, porém a nossa proposta é a busca de novas alternativas que incluam o reconhecimento das outras configurações familiares presentes no contexto atual.

Diante disso, sugerimos que para os materiais propostos pela PNLD sejam expostas imagens consistentes com a realidade vivida pelos estudantes, pois conforme expresso nas orientações para a avaliação do livro didático de ciências a leitura de imagens podem atingir as crianças nas suas dimensões afetivas, cognitivas e sociais de modo que possam repercutir na concepção que elas podem ter dentro de seus espaços familiares.

Por outro lado, podemos implicar que a falta de legendas nas imagens dos livros analisados pode gerar confusão daquilo que está escrito com aquilo que de forma intencional foi colocado para o leitor, não seguindo as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Outras questões que podem ser trabalhadas referentes a esse tema são: qual (is) são as concepções que as (os) professoras (es) tem em torno da temática “ família” e como elas podem repercutir no processo de ensino e aprendizagem nas crianças?

Referências

- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família* (Tradução: D. Flaksman). Rio de Janeiro: LCT.
- Boccatto, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol.*, 18(3), 265-274.
- Cicillini, G. A., Silva, E. P. Q. (2009). *Modos de Ensinar Ciências: divinar como os Sábias*. In S. G. Fonseca (Org.), *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas* (Vol. 1, pp. 173-194). Campina: Editora Alínea.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília. Emenda Constitucional nº 88 de 07/05/2015). Recuperado em 10 de setembro de 2019.

- Foucault, M. (1977). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Grall.
- Gil, A., & Fanizzi, S. (2018). *Encontros Ciências 1º ano*. São Paulo: FTD.
- Godoy, A. S (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Gombata.M (2015). *Novas famílias, velhos problemas*. Carta Educação. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/educacao/novas-familias-velhos-problemas-2/>
- Louro, G. (2011). *Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”*. Petrópolis: Vozes.
- Mello, L. (2015). *Novas Famílias - Conjugalidade Homossexual no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamond
- Parecer CNE/ CEB n. 07 de abril de 2010. *Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Recuperado de http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf.
- Pires, D. (2007). Família e Sociedade, *Recanto das Letras*. Recuperado de Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/771723>.
- Roudinesco, E. (2003). *A família em desordem*. (Tradução André Telles). Rio de Janeiro: Zahar.
- Silva. T T., Woodward, K. & Hall, S. (2014). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (15ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trivelato, J., Lico, C. (2017). *Anapiã Ciências 1º ano*. São Paulo: Escala Educacional.

Lidia Andrade

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil
E-mail: lidiaandrade2004@yahoo.com.br

Elenita Pinheiro de Queiroz

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil
E-mail: elenitapinheiro@hotmail.com

As tecnologias digitais na educação sexual: questões de género no 2.º ciclo do ensino básico

Sónia Gomes

Isabel Chagas

Resumo

A Educação Sexual (ES) com processo dinâmico e contínuo possibilita a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e de atitudes sobre sexualidade e género. As questões de género estão associadas a desigualdades e submissões construídas sócio, histórica e culturalmente como relações de poder. A comunidade escolar espelha tais relações, através das atitudes e comportamentos dos/as alunos/as sujeitos a visões estereotipadas, idealizadas e fragmentadas. Por isso, a ES em contexto escolar é um espaço, por excelência, para a concretização de Cenários de Aprendizagem (CA) sobre esta temática. As Tecnologias Digitais (TD) têm vindo a ser usadas neste quadro, originando investigação em que é visível a falta de estudos sobre recursos para o 2ºCEB. O objetivo da investigação foi averiguar os efeitos da concretização de CA com recurso às TD nos conhecimentos e atitudes dos alunos do 2ºCEB acerca dos papéis de género. Participaram 26 alunos/as de uma turma do 6º ano. A sequência de três CA concretizou-se em 8 aulas de 60 minutos cada. Seguiu-se uma metodologia qualitativa de cariz descritivo e interpretativo. A colheita de dados processou-se através de observação participante, análise de conteúdo dos trabalhos de alunos/as e questionário de opinião. Concluiu-se que os CA foram motivadores e bem recebidos pelos/as alunos/as, promovendo aprendizagens significativas, encorajando a problematização, trabalho colaborativo, reflexão, criatividade e o desenvolvimento de competências em relação ao tema e às TD, constituindo-se como ponto de partida para novos CA e investigações.

Palavras-chave: educação sexual, sexualidade, género, tecnologias digitais, cenários de aprendizagem.

◆

1. Introdução

A sociedade atual é exímia em autoproclamar-se detentora de valores de igualdade e equidade, em que homens e mulheres podem aspirar aos mesmos cargos profissionais e à mesma condição social. Defende-se o mainstreaming de género, isto é, defende-se que haja uma integração contínua da igualdade de género em todos os aspetos da nossa sociedade, tais como, nas políticas, nos programas de investigação e desenvolvimento, na cultura e nas organizações (Rees, 1998), entre as quais a Escola.

No entanto, basta um pouco de atenção ao que nos rodeia para rapidamente nos

apercebermos que a realidade está bem distante de todas estas proclamações políticas. Na Europa relatórios no que respeita ao género, como o divulgado em junho de 2015 pelo EIGE – Instituto Europeu para a Igualdade de Género – “Índice de Igualdade de Género 2015” (EIGE, 2015a, p. 150) revelam que os estereótipos continuam a desempenhar um papel muito relevante na criação de desigualdades de género em todos os domínios. Este estudo que decorreu entre 2005 e 2012, mostra, ainda, que embora tenham havido alguns progressos nesta área, em particular no que diz respeito à educação, a segregação continua a ser generalizada. Isto implica a necessidade de compreender os estereótipos como algo que cria, reforça e mantém as desigualdades de género na sociedade para que tais

desigualdades possam ser ultrapassadas.

Segundo o mesmo estudo Portugal, cujo índice de igualdade de género, em 2012, é de 37,9, apresenta um afastamento assinalável em relação ao índice europeu de 52,9 (EIGE, 2015b). Mais preocupante é a tendência para a diminuição deste índice que era de 41 em 2010 (EIGE, 2015b), o que significa que as mulheres portuguesas estão cada vez mais longe dos homens em termos de igualdade. Estes dados sugerem, também, que o estereótipo de género acontece em todos os sectores da sociedade, influenciando modos de pensar, valores, atitudes e comportamentos. Partindo do pressuposto que aquilo que os jovens consideram como interessante, importante e significativo para eles e para a sociedade é um produto dos discursos sociais prevalentes (Schreiner & Schoberg, 2006), então, são particularmente permeáveis às mensagens transmitidas pelos meios de comunicação, pela publicidade, pela Escola, pelos amigos, pela família. A família, sendo um dos arquétipos mais importantes na vida das crianças, desempenha um papel fundamental na sua formação pois fornece os primeiros pilares para a construção das suas personalidades. Desde a primeira infância, que a criança aprende através das mensagens transmitidas pelo pai, pela mãe, pelos avós, irmãos e restantes familiares que veiculam os modelos, as crenças e os ideais partilhados no seio familiar. É, assim, a partir dos primeiros anos de vida que, através primeiro da família e posteriormente pela escola, as crianças começam a aprender a ser Homens e a ser Mulheres, no entanto, dependendo do modo como são transmitidos estes conceitos podem incutir na criança crenças de desigualdade que em muito se afastam dos princípios de igualdade e equidade defendidos pelas sociedades atuais democráticas.

Não podendo intervir diretamente no seio familiar, os profissionais da educação encontram na escola um espaço onde é possível desenvolver cenários de aprendizagem

no âmbito da sexualidade humana potencializando a aquisição/desenvolvimento de competências e atitudes adequadas a uma cidadania responsável apoiada em princípios de igualdade e equidade. Desta forma, com recurso à Educação Sexual (ES) em meio escolar é aberta a possibilidade de construir conhecimentos e atitudes sobre sexualidade e género. A ES confere-se, assim, como um ambiente de ensino-aprendizagem que potencializa nos jovens o desenvolvimento de competências para que façam escolhas informadas e em consciência, bem como, permite que assumam comportamentos responsáveis no que diz respeito à sua sexualidade (Motta, Viana & Isaias, 2011).

No entanto, para desenvolver as competências necessárias é necessário o uso de recursos diversificados e estimuladores na perspetiva dos/as alunos/as. Um recurso que poderá ser utilizado no desenvolvimento de competências sobre a sexualidade são as Tecnologias Digitais (TD) já que assumem um papel muito ativo na construção dos saberes dos/as alunos/as.

A integração das TD nos processos de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares tem vindo a ser fortemente encorajada, pelo menos desde a década de 1980, com a emergência e crescente acessibilidade do Personal Computer (PC). O acervo de relatos de experiência, boas práticas e artigos de investigação é muito rico. Numerosos portais provenientes de diferentes países, em diferentes continentes, disponibilizam jogos, atividades, cenários de aprendizagem, os mais variados recursos de apoio à planificação e concretização de um processo de ensino-aprendizagem, centrado no aluno em que as TD estejam presentes como recurso de aprendizagem.

Os jovens de hoje são utilizadores exímios destas tecnologias. Estão quase permanentemente “ligados” na web e têm um acesso corriqueiro a todo o tipo de dispositivos digitais, tais como smartphones, tablets e

computadores portáteis. Os/As alunos/as de hoje, segundo Prensky (2001), pensam e processam a informação de um modo fundamentalmente diferente dos seus predecessores por terem estado rodeados por TD desde a sua infância. Consequentemente, as suas expectativas e atitudes em relação ao que se aprende e como se aprende no contexto formal da escola é também diferente, apresentando uma predisposição mais positiva em aulas onde possam recorrer às TD para a realização das atividades, o que constitui um desafio ao professor no que respeita a conceção, planificação e concretização de um processo de ensino-aprendizagem em que as TD estejam integradas de um modo significativo e natural.

Relativamente à ES, são poucos os recursos disponíveis em relação às restantes disciplinas e áreas curriculares. Observa-se, também, que os recursos dirigidos a alunos/as do 2ºCEB, ou do nível etário correspondente, são reduzidos em relação aos disponibilizados no domínio da sexualidade. Partindo do pressuposto que um processo de ensino-aprendizagem com as TD, utilizadas de forma a promover a participação e interação dos/as alunos/as na construção dos seus conhecimentos e no desenvolvimento de competências, e atendendo à carência de recursos educativos digitais no domínio da ES para o 2º CEB; são relevantes, pertinentes e urgentes projetos que incluam a conceção e produção de tais recursos, sua aplicação em contexto escolar e apreciação dos seus efeitos nessas aprendizagens.

Desta forma, definiu-se como problema de estudo: “Quais os efeitos da utilização de tecnologias digitais (TD) no processo de ensino-aprendizagem da sexualidade e género no 2º CEB?”

Tendo em vista a operacionalização deste problema foram enunciadas as seguintes questões de investigação:

- i) Que evolução se observa nos conhecimentos dos/as alunos/as do 6º

ano acerca de sexualidade e género, ao longo da realização das atividades com TD?

- ii) Como se caracteriza a participação dos/as alunos/as na realização das atividades?
- iii) Quais as vantagens e dificuldades dos/as alunos/as na realização das atividades com TD?
- iv) Qual a opinião dos/as alunos/as acerca das atividades e do papel das TD?
- v) Quais as dificuldades da professora (simultaneamente investigadora) na orientação das atividades?

Em articulação com o problema e as questões de investigação enunciadas considerou-se o seguinte objetivo: conceber, construir e aplicar cenários de aprendizagem referentes ao conteúdo de ES consignados para o 2º CEB, em particular sexualidade e género.

2.A educação sexual

A ES é um processo dinâmico e contínuo que tem como um dos principais objetivos possibilitar a construção de conhecimentos e desenvolver atitudes sobre sexualidade e género. As questões de género são, geralmente, associadas a desigualdades, submissões e obediências determinadas e construídas historicamente e culturalmente pela sociedade, constituindo-se como relações de poder. Na comunidade escolar, estes procedimentos socioculturais repetem-se tornando-se evidentes nas atitudes e comportamentos observados nos/as alunos/as, uma vez que estes/as estão sujeitos a perceções estereotipadas, idealizadas e fragmentadas sobre a sexualidade. Para fazer face a esta situação, o quadro legislativo em Portugal torna obrigatória a inclusão da ES como área de formação global do indivíduo, no Projeto da Promoção e Educação para a Saúde na escola. São alavancadas estratégias que tenham como perspetiva o desenvolvimento da pessoa, na sua globalidade, no sentido em que a sexualidade é considerada uma força estruturante no processo de evolução

individual.

Legitimando o importante contributo garantido pela promoção da saúde sexual e reprodutiva dos indivíduos na sua formação pessoal e social, que preconiza cada vez mais protagonismo na sociedade e na época em que vivemos, o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde, editou no ano 2000 um documento orientador – Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras, onde são facultados alguns esclarecimentos a propósito de diversas questões que se colocam quando o tema é abordado de forma mais detalhada.

O programa de ES está estruturado por níveis de ensino pelo que para este estudo e, uma vez que incidiu sobre uma turma do 6.º ano de escolaridade, foram seguidas as indicações preconizadas para o 2.º ciclo, nomeadamente as que dizem respeito ao conteúdo escolhido para esta investigação: “Sexualidade e Género”. Para o desenvolvimento do conteúdo escolhido iniciou-se, após uma extensa revisão de literatura, à clarificação dos diferentes conceitos que o envolvem: Sexualidade, Sexo e Género pois, mediante cada autor são-nos apresentadas perspectivas diferentes. Importou, também, compreender a emergência do conceito de Género na atualidade, o qual teve por base a integração contínua da igualdade de género em todos os aspetos da nossa sociedade, nas políticas, nos programas de investigação e desenvolvimento, na cultura, nas organizações e claro na escola.

Todavia, os estereótipos de género continuam a ser visíveis em todos os setores da sociedade, nomeadamente na comunidade escolar e continuam ainda hoje a influenciar os jovens nos seus modos de pensar, nos seus valores, nas suas atitudes e comportamentos. Pelo que é premente a implementação de metodologias de ensino e aprendizagem que envolvam a reflexão e o pensamento crítico e, é aqui, que as podem ser aplicadas as tecnologias digitais ao serviço do ensino da ES. Recorrendo a

criação ou utilização de recursos já existentes, o/a professor/a possibilita os/as alunos/as o uso de ferramentas gratuitas e de fácil publicação existentes na Web contribuindo para o desenvolvimento e preparação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e do conhecimento, formando jovens responsáveis, capazes de trabalhar de forma colaborativa e reflexiva. De entre as várias ferramentas digitais potencializadoras de ricos ambientes de ensino aprendizagem destacam-se os museus virtuais, o popplet, a webquest e as narrativas digitais.

3. Metodologia

Com este estudo pretendeu-se fazer uma apreciação do uso das tecnologias digitais na abordagem das questões de género, ao nível do sexto ano de escolaridade com base em evidências recolhidas durante a sua aplicação. Para o realizar selecionou-se um conteúdo específico do Programa de ES em Meio Escolar (Portugal, 2009), nomeadamente “Sexualidade e Género”, para o qual foram desenvolvidas três actividades em que se utilizaram três diferentes aplicações disponíveis na Web.

O desenho da investigação (Quadro 1) assenta na utilização de metodologias com base indutiva, em que é privilegiado o recurso a técnicas qualitativas como a realização de questionários de questões abertas, observação participante e análise de conteúdo qualitativa. (Bodgan & Biklen, 1994; Cohen, Manion, & Morrison, 2000). A investigadora (neste caso também a professora) recorreu a estas técnicas no sentido de recolher o máximo de dados possíveis.

Quadro 1. *Desenho do estudo*

	Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3
Período de planificação	04/ 01/ 2016 a 31/ 03 /2016		
Período de aplicação	29/04/2016	02/05/016 13/05/2016	a 16/05/2016 a 27/05/2016
Nº de aulas	1 de 60 minutos	4 de 60 minutos	3 de 60 minutos
Recolha de Dados	Observação	Observação	Observação
Recolha de Dados	Reflexões Individuais Mapa de Conceitos	Resolução webquest	Narrativas
Recolha de Dados	Questionário Aplicado em: 02/06/2016		

No período de planificação e construção foram criados 3 cenários de aprendizagem com base na literatura consultada, na análise das aplicações disponíveis gratuitamente na Web e no pressuposto de que o recurso a tais aplicações que implicam a utilização direta dos alunos e alunas conduziria a uma participação frutuosa em atividades sobre temáticas pouco trabalhadas no contexto formal de sala de aula.

Ao longo da aplicação de cada um dos cenários procedeu-se a observação direta participante. Os conteúdos dos produtos resultantes em cada cenário foram analisados: o mapa de conceitos produzido pela turma (cenário 1), a resolução do webquest (cenário 2) e a narrativa (cenário 3). Após a concretização de todos os cenários os/as alunos/as responderam a um questionário misto.

De um modo geral, o estudo inseriu-se numa abordagem metodológica de cariz qualitativo atendendo a que decorreu em ambiente natural (sala de aula), com um número reduzido de participantes (uma turma de 6º ano com 26 alunos/as), tendo como orientação as questões de investigação (sem o objetivo de testar hipóteses previamente enunciadas), pelo que decisões de natureza metodológica foram sendo tomadas à medida que o estudo foi decorrendo. A professora/investigadora foi o principal agente de recolha de dados através da observação participante, em contínua interação

com os/as alunos/as no decorrer das atividades inerentes aos cenários criados. As técnicas de recolha de dados, essencialmente qualitativas e descritivas, embora planeadas previamente à concretização dos cenários de aprendizagem foram evoluindo e adaptando-se às condicionantes inerentes aos alunos e alunas, ao tempo disponível e às práticas da escola. Do programa de ES foi selecionado o tema “Sexualidade e género” para o qual foram criados três cenários de aprendizagem. Para a concretização destes cenários foram planeadas um máximo de nove aulas de apoio ao estudo, distribuídas da seguinte forma: uma para o primeiro cenário, quatro para o segundo cenário e outras quatro para o terceiro cenário. No entanto, e durante o decorrer das atividades propostas pelo cenário três, nomeadamente a apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos e alunas, concluiu-se que seriam apenas necessárias três aulas para a sua realização. Os restantes conteúdos, foram abordados durante as aulas de ciências naturais ao longo dos segundo e terceiro períodos, respeitando o conteúdo programático da referida disciplina, uma vez que estão incluídos nas metas curriculares da mesma. O processo de concretização dos cenários baseou-se nas propostas de Januszewski e Molenda (2008) acerca do desenvolvimento de tecnologias educativas, que compreende as seguintes fases: 1) *criar* – conceção e criação de cenários; 2) *utilizar* – aplicação, realização

desses cenários no contexto sala de aula; 3) *gerir* – avaliação, apreciação dos efeitos da concretização dos cenários nos alunos e nas alunas.

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1. Cenários de aprendizagem sobre papéis de género: conceção, aplicação e avaliação

Cenário 1 – “As nossas atividades de tempos livres”

O primeiro cenário (Figura 4.1) envolveu a construção, pelo/a aluno/a, de uma reflexão individual (ou de uma narrativa digital) sobre as atividades ditas de rapaz ou rapariga em que se problematiza a identificação de género e os seus atributos. Sendo o primeiro cenário pretende-se chamar a atenção dos/as alunos/as para os tópicos em estudo, promover a reflexão individual e confrontar o/a

aluno/a com as opiniões dos/as restantes colegas.

Foi elaborada uma tabela de frequências utilizando as respostas registadas no quadro com o auxílio ao Excel, resultando no gráfico da figura 4.2, que evidencia as atividades exclusivas dos rapazes, das raparigas e as que são comuns a ambos os grupos.


As nossas atividades de tempos livres	
<p>Tendências Aprendizagem significativa (Novak, 1981) Mapas de conceitos (Novak & Cañas) Género, sexualidade e educação (Louro, 1997, 2007) Género e cidadania (Pomar et al., 2012)</p>	<p>Recursos digitais</p> 
<p>Finalidades Os/as alunos/as recolhem dados sobre o tipo de atividades praticadas pelos rapazes e pelas raparigas; comparam resultados; identificam estereótipos de género; refletem sobre a influência dos estereótipos de género nas escolhas dos jovens, e constroem um mapa de conceitos sobre género, sexo e sexualidade.</p>	<p>Metodologia Trabalho de grupo colaborativo Discussão em grupo-turma</p>
<p>Atividades Construção de uma tabela/gráfico com a representação das atividades exclusivas dos rapazes, exclusivas das raparigas e as que são comuns a ambos. Construção de um mapa de conceitos sobre os conceitos de género, sexo e sexualidade.</p>	<p>Pessoas, papéis e interações Atividade realizada em grupo na sala de aula pelos/as alunos/as. O/a professor/a orienta as atividades, organiza os recursos, promove o questionamento, a discussão e o trabalho colaborativo.</p>
<p>Resumo da narrativa 1.º O/A professor/a coloca aos/às alunos/as a seguinte questão: “Qual ou quais são as tuas atividades de tempos livres?”. Será feita a recolha de dados através das respostas individuais dos alunos elaborando-se um tabela de frequências, por sexo (utilizando uma ferramenta digital apropriada, por exemplo, Excel). 2.º O/A professor/a, juntamente com os/as alunos/as, compara os resultados, propondo a identificação de estereótipos de género associados às práticas lúdicas dos tempos livres dos/as alunos/as. 3.º Os/As alunos/as fazem uma reflexão individual escrita sobre a influência dos estereótipos de género nas suas escolhas e nas suas possibilidades de participação em várias atividades de tempos livre. 4.º Construção de um mapa de conceitos utilizando o Popplet sobre género, sexo e sexualidade.</p>	

Figura 4.1. Cenário de aprendizagem 1

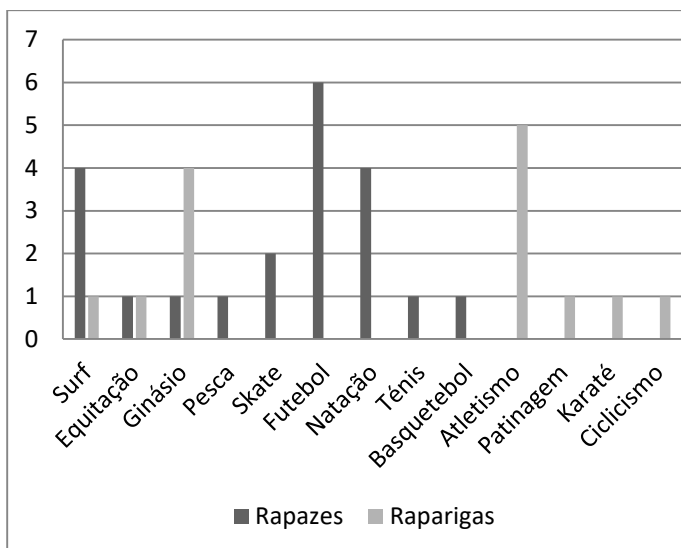


Figura 4.2. *Atividades de Tempos Livres*

A professora/investigadora projetou o gráfico e juntamente com os/as alunos/as, comparou os resultados propondo que fosse feita a identificação de estereótipos de género associados às práticas lúdicas dos tempos livres dos/as alunos/as. Após uma discussão geral do grupo-turma foi solicitado aos/às alunos/as que sintetizassem as suas ideias sobre a influência dos estereótipos de género nas suas escolhas e nas suas possibilidades de participação em várias atividades de tempos livres respondendo à questão que registou no quadro “Existem atividades de tempos livres só para rapazes ou só para raparigas?”

Essas reflexões foram posteriormente analisadas pela professora/investigadora que verificou que num universo de vinte e seis alunos/as (catorze rapazes e doze raparigas), cinco rapazes responderam afirmativamente apresentando atributos dos rapazes como “tendo mais força” e “são mais violentos” e das raparigas como “são mais sossegadas e mais calmas”; e uma rapariga respondeu claramente que não, ao afirmar que “isso é uma parvoíce pois existem raparigas melhores do que rapazes no futebol e rapazes que são melhores do que algumas raparigas no ballet”.

As restantes respostas tinham por princípio que todas as atividades podiam ser praticadas quer

por rapazes quer por raparigas, no entanto, argumentavam que existem diferenças entre ambos os sexos e, como tal, apresentavam características para ambos que justificassem essas diferenças, bem como, algumas influências externas que condicionam as suas escolhas. Como se pode verificar nos excertos seguintes:

Julgo que não existem atividades para raparigas ou para rapazes apesar das raparigas terem menos habilidade para algumas coisas e os rapazes terem mais habilidade [...]; o meu género não influencia nas minhas atividades.”

Na minha opinião, considero que as atividades podem ser praticadas pelo sexo feminino e masculino, no entanto, os rapazes têm mais tendência em optar por atividades que contenham mais resistência, músculos; já as raparigas, as suas atividades são mais serenas, estas não exigem tanto do género feminino [...].

De um modo geral, os atributos mais apresentados para caracterizar os rapazes foram a agressividade, a aptidão para a violência e a habilidade; os atributos apresentados para caracterizar as raparigas foram a fragilidade, a sociabilidade e a delicadeza. Relativamente às influências as mais indicadas foram a tentativa de agradar às outras pessoas, a sociedade machista e a própria família desde muito cedo (bebés).

No final da aula, com recurso à ferramenta digital Popplet o grupo-turma, auxiliado pela professora, organizou os seus conhecimentos sobre Sexualidade, Sexo e Género através de um mapa de conceitos, conforme apresentado na imagem da figura 4.3.

É de salientar, nesta imagem, a presença dos estereótipos, na diferenciação de ambos os géneros e até no pormenor da diferenciação pela cor: masculino-azul; feminino – cor de rosa.

As notas de observação da investigadora/professora mencionam comportamentos dos/as alunos/as reveladores de uma atitude positiva face às

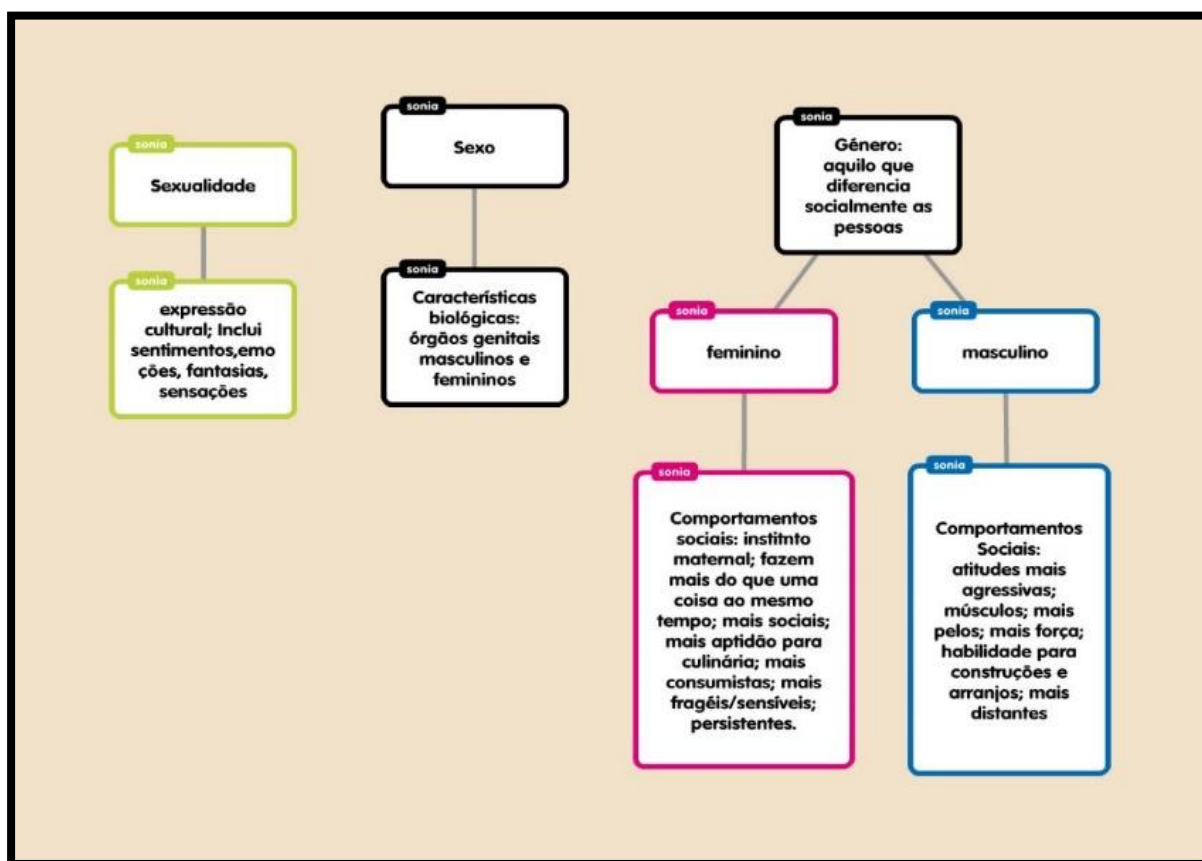


Figura 4.3. Mapa de Conceitos – Sexualidade, Sexo e Género.

atividades realizadas ao longo deste primeiro cenário: exclamações de satisfação e espanto, elevados níveis de participação, comentários positivos sobre a educação sexual na escola e grande envolvimento face ao uso das TD. A sessão fluiu normalmente e aquando da concretização do quadro-resumo com os conceitos de sexo, sexualidade e género, utilizando a aplicação Popplet, não se registou qualquer constrangimento. Uma das grandes vantagens na utilização desta ferramenta foi a de permitir, após o debate/reflexão geral sobre os temas em análise, a concretização de uma síntese, tornando os conceitos mais perceptíveis a todos/as, e de dar a possibilidade à professora/investigadora de avaliar as interações, capacidade de comunicação, envolvimento, colaboração e pensamento crítico dos/as alunos/as.

Cenário 2 – “A publicidade e o género”

O segundo cenário (Figura 4.4), envolveu a resolução de uma webquest, encorajando os/as alunos/as a refletir sobre os estereótipos de género e a publicidade a que têm acesso nos meios de comunicação. A ideia é expandir a noção de estereótipos de género trabalhada no primeiro cenário a nível individual para a noção que tais estereótipos existem a nível da sociedade. É uma oportunidade para os/as alunos/as se aperceberem, por si próprios/as, que as ideias debatidas ao longo das atividades do cenário anterior vão além do que os/as colegas pensam acerca do assunto e que se refletem na sociedade, em particular nos media, que os vão inculcando, cada vez mais, em cada um/a de nós.

Após o primeiro contacto com a *webquest* os/as alunos/as referiram que esta era bastante simples de perceber e mostraram-se


WebQuest: A publicidade e o género https://sites.google.com/site/apublicidadeeogenero/	
Tendências WQ como ferramenta de aprendizagem (WebQuest.org, 2015) Aprender com WQ (March, 2004; Dodge, 1995) Sexualidade e género nos <i>media</i> (Abreu et al., 2008; Teixeira et al., 2009)	Recursos digitais 
Finalidades Os/as alunos/as: pesquisam na Internet, analisam a informação disponibilizada nas páginas consultadas, processam essa informação na resposta às questões colocadas, comunicam os resultados/conclusões (apresentação em power point), e refletem sobre a influência dos estereótipos de género veiculados pela publicidade.	Metodologia Trabalho de pesquisa orientada (WebQuest) Trabalho de grupo colaborativo
Atividades Resolução em grupo de um WebQuest de longa duração. Apresentação dos trabalhos realizados.	Pessoas, papéis e interações Os/as alunos/as realizam a atividade em grupo na sala de aula. O/a professor/a presta orientações sempre que necessário ou sempre que solicitado.
Resumo da narrativa A publicidade tem um grande impacto na nossa Sociedade. Na generalidade, tendo em conta a publicidade que nos rodeia no nosso dia-a-dia (ex., na televisão, nos jornais, nas revistas, na rádio, nos <i>outdoors</i>) põe-se a questão de “Estaremos todos, Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual? Pretende-se que os/ alunos/as resolvam esta WQ em grupo, analisando diversas mensagens publicitárias, nos vários suportes, por forma a identificar e refletir como a publicidade retrata os estereótipos de género. No final os/as alunos/as apresentam à turma os trabalhos realizados pelos respetivos grupos.	

Figura 4.4. Cenário de aprendizagem 2

muito motivados para a tarefa proposta. Em seguida a professora/investigadora partilhou o endereço electrónico da *webquest* e os/as alunos/as, em grupos de 4 elementos, puderam, durante o tempo restante da aula, realizar um trabalho mais autónomo ao navegar pela *webquest*, procurando familiarizar-se com o seu conteúdo e questões por resolver, recorrendo à professora/investigadora sempre que necessário.

As duas aulas seguintes foram de pesquisa, análise e processamento das informações recolhidas, bem como de planeamento e concretização dos trabalhos que os vários grupos iriam apresentar à turma. Para a recolha de informações a professora/investigadora disponibilizou o computador da sala e permitiu o uso de computadores portáteis pessoais, *tablets* e telemóveis que os/as aluno/as trouxeram para a sala.

A última aula foi reservada para as apresentações dos trabalhos dos grupos. Ao todo tinham sido formados seis grupos. No entanto, apenas cinco deles fizeram uma apresentação recorrendo às tecnologias digitais, o outro grupo fez a sua apresentação apenas oralmente.

Todos os grupos conheciam bem a tarefa proposta e os critérios de avaliação pelo que, de uma maneira geral, realizaram/apresentaram trabalhos bem elaborados e de acordo com o solicitado. Em relação à pergunta inicialmente colocada, “Estaremos todos Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual? os grupos demonstraram partilhar a opinião que estaríamos a ser retratados de maneiras diferentes tal como se pode verificar pelos excertos a seguir apresentados:

Na nossa opinião, julgamos que na publicidade o homem e a mulher não são retratados da mesma

forma, pois nos anúncios apresentados a mulher está sempre em casa, a realizar atividades domésticas e a tratar das crianças. Enquanto o homem tem como ocupação, normalmente, conduzir veículos, sair à noite, com mais regularidade e executar mais tarefas de lazer.

No nosso dia-a-dia deparamo-nos com diferentes tipos de publicidade, dirigida a diferentes classes sociais, faixas etárias, estilos de vida e género. As mulheres e os homens são retratados de forma diferente nos anúncios publicitários. Como podemos observar diariamente nos anúncios mais conhecidos. Os anúncios são considerados diferentes de acordo com os seus géneros, pois a nossa sociedade ensina-nos desde pequenos que maioritariamente a mulher fazia as lides da casa e o homem sempre trabalhou para sustentar a família.”

Em relação a este cenário as notas da investigadora/professora assinalam que uma vez explicitado o que era pretendido e como funcionava a *webquest* os/as alunos/as demonstraram-se muito receptivos a esta metodologia ativa. Empenharam-se,

dedicaram-se e, sobretudo, esforçaram-se por realizar um trabalho sério. Uma das principais vantagens na utilização desta tecnologia digital foi a promoção da criatividade e da autonomia, ao mesmo tempo que se efetivava uma compreensão significativa do conteúdo abordado, permitindo ao/à aluno/a intervir diretamente na construção e aplicação do saber.

Cenário 3 – “Um caminho diferente”

Através do terceiro cenário – “Um caminho diferente” – (Figura 4.6) almeja-se a construção de uma narrativa digital sobre diferentes histórias de vida de homens e mulheres da nossa sociedade. Ao explorar museus virtuais acessíveis na web os/as alunos/as têm a possibilidade de se confrontar com pessoas, homens e mulheres, que seguiram outros caminhos que se afastam da “norma” veiculada pelos estereótipos.


Um Caminho Diferente	
<p>Tendências</p> <p>Museu Virtual com funções de produtor, transmissor e disseminador de informação, Carvalho (2008); Botelho, (2010) Possibilidade de universalização do conhecimento, Loureiro (2003) Histórias de vida e representações sociais de género, Scott (1990).</p>	<p>Recursos digitais</p> 
<p>Finalidades</p> <p>Os/as alunos/as: pesquisam na Internet, analisam a informação disponibilizada nas páginas sugeridas (e outras), processam essa informação e comunicam os resultados (apresentação em power point, storybird ou outra ferramenta)</p>	<p>Metodologia</p> <p>Trabalho de grupo colaborativo</p>
<p>Atividades</p> <p>Realização em grupo de uma narrativa digital.</p>	<p>Pessoas, papéis e interações</p> <p>Os/as alunos/as realizam a atividade em grupo dentro e fora da sala de aula. O/a professor/a presta orientações sempre que necessário ou sempre que solicitado.</p>
<p>Resumo da narrativa</p> <p>Em grupos, os/as alunos/as, através do acesso a diversas páginas na Internet de Museus Virtuais (maioritariamente indicadas pelo professor) realizam um trabalho, que posteriormente será apresentado à turma, sobre um Homem ou uma Mulher à sua escolha que tenha tido um percurso de vida diferente do socialmente estabelecido como típico do seu género. Este trabalho deverá ser uma narrativa digital em que os alunos contam a história da vida da pessoa selecionada através de uma aplicação específica (por exemplo, Power Point, Storybird). Sites de Museus Virtuais: http://www.indeks.pt/museus.php</p>	

Figura 4.6. *Cenário de aprendizagem 3*

Na primeira sessão de trabalho, a professora/investigadora voltou à temática “Sexualidade e Género”, questionando os alunos se conheciam algum homem ou alguma mulher que tivesse tido um percurso de vida diferente do que a sociedade dita como “normal”. Após uma breve discussão sobre este tema e da apresentação de alguns casos célebres da história da ciência a professora/investigadora lançou o desafio aos/às alunos/as de concretizarem uma narrativa digital na qual contassem à turma a história de vida de uma pessoa através de uma aplicação específica (por exemplo, Power Point, Storybird).

Para a realização desta atividade a professora/investigadora disponibilizou aos/às alunos/as vários endereços electrónicos de museus virtuais, tais como:
<http://museus.ulisboa.pt>,
<http://museudapessoa.net>,
<http://pavconhecimento.pt>.

Através destes *links*, os/as alunos/as, agora divididos em grupos, puderam consultar e pesquisar informação. Prestou esclarecimentos sempre que fora solicitado e uma vez mais, foi igualmente disponibilizado o acesso à rede wireless e permitido o uso de computadores portáteis, *tablets* e telemóveis.

Na segunda aula, os grupos passaram-na a analisar e seleccionar a informação recolhida e a efetivarem a construção dos seus trabalhos, recorrendo aos seus computadores portáteis ou *tablets* ou ao computador da sala.

Na última aula reservada a esta atividade, os grupos fizeram a apresentação dos seus trabalhos ao que se seguiu uma breve discussão e reflexão sobre o que foi apresentado.

De um modo geral, os grupos foram muito criativos e realizaram trabalhos bastante satisfatórios. Os exemplos que encontraram foram muito diversos e as suas apresentações

foram recheadas por comentários elucidativos das suas opiniões, tal como os seguintes exemplos o demonstram:

- Não há mal nenhum um homem ter uma “profissão” de mulher ou ao contrário – aluna
- Podemos escolher o que quisermos mas somos muito influenciados não só pela sociedade mas também pela nossa família – aluno
- Eu não me ia sentir à vontade a trabalhar com bebés. As mulheres são mais sensíveis, os homens não têm muito jeito. – aluno
- Não gosto muito de trabalhar com carros [mecânica] mas podia aprender se quisesse. – aluna.

Alguns grupos, para além de narrarem a história de vida da pessoa em questão, acrescentaram, no final, a sua própria opinião sobre a temática em estudo, tal como os dois exemplos seguintes revelam:

- Concluimos dizendo que cada pessoa nunca deve desistir dos seus sonhos só porque ninguém nos apoia. Quando um sonho nos chama, devemos agarrá-lo e não é por não haver ninguém como nós que devemos perder a esperança.
- O nosso grupo acha que todos os homens e todas as mulheres devem escolher livremente aquilo que quer, mesmo que haja obstáculos, temos que os ultrapassar e conquistar por o que sonhamos.

Em relação a este cenário as notas da investigadora/professora assinalam a reação igualmente entusiástica dos/as alunos/as. Ao ouvirem a tarefa proposta, mostraram-se motivados, particularmente com as visitas virtuais aos museus indicados pela professora. A maioria nem tinha conhecimento que tal era possível ou se já conheciam não tinham ainda percebido a utilidade e as vantagens em realizar visitas virtuais.

4.2. Discussão dos resultados

Os alunos revelaram, na realização do primeiro cenário, que tinham os estereótipos de género comuns, ou seja, aqueles que têm vindo a ser descritos pela literatura da especialidade (por

exemplo, Teixeira et al. 2009; Pomar et al., 2012; Louro, 2008). Face às reflexões e à participação dos/as alunos/as nas aulas observou-se, em muitos deles/as, um questionamento ou um colocar em causa as suas ideias pré-concebidas.

Através do cenário dois, os alunos puderam constatar que os seus estereótipos de género são partilhados pela sociedade em geral, em particular os media que incutem e reforçam essas diferenças de género. Pelo terceiro cenário, os alunos puderam constatar que muito embora a sociedade incuta desde muito cedo estes estereótipos, existem pessoas que quebram essas barreiras e as ultrapassam com sucesso. Não é possível com base nos dados recolhidos, afirmar perentoriamente que os alunos mudaram os seus estereótipos. Contudo, foram expostos a situações que lhes permitiu questionar e por em causa as suas ideias tendo sido orientados para uma reflexão mais fundamentada e que se assume que terá consequências na construção dos seus conhecimentos acerca desta temática e nas suas escolhas futuras. Esta situação só terá efeitos visíveis se for um caminho continuado ao longo da escolaridade, em que os alunos tenham oportunidade de pensar criticamente, expandir as suas experiências e perspectivas nestas questões.

Relativamente à participação dos alunos podemos afirmar que os/as alunos/as tiveram uma participação muito ativa, mostrando-se bastante envolvidos, dando contributos pessoais acerca das questões, realizando os trabalhos, recorrendo às TD que facilitaram toda a dinâmica e envolvência dos alunos.

Opiniões dos/as Alunos/as (Questionário)

No final da concretização dos três cenários de aprendizagem, os/as alunos/as responderam a um questionário misto (Quadro 2) com o objetivo de clarificar as suas opiniões acerca das atividades versando questões de género com as TD, suas vantagens e dificuldades. O

questionário foi respondido por 23 alunos/as da turma do sexto ano de escolaridade da professora/investigadora, sendo que estavam presentes onze rapazes e doze raparigas.

Quadro 2. *Caraterização do questionário*

Tipo de Questões	Questões	Descrição	Foco
Fechadas	1	Opinião acerca do interesse das atividades	TD
	2	Grau de dificuldade no uso das TD	TD
	3	Opinião acerca dos efeitos do uso das TD na participação.	TD
	4	Nível de esclarecimento em relação aos temas abordados	TD
	5(a)	Importância atribuída à abordagem da sexualidade (género)	Género
Abertas	5(b)	Justificação da importância atribuída à abordagem da sexualidade (género)	Género
	6	Justificação da preferência – aulas dadas pela professora ou aulas com uso das TD	TD
	7	Justificação do que se aprende mais com o uso das TD	TD
	8	Opinião acerca das vantagens do uso das TD	TD
	9	Opinião acerca das desvantagens do uso das TD	TD

Conforme se pode constatar pela figura 4.7., os alunos consideraram as actividades desenvolvidas interessantes/muito interessantes não havendo grande diferença entre as opiniões dos rapazes e das raparigas.

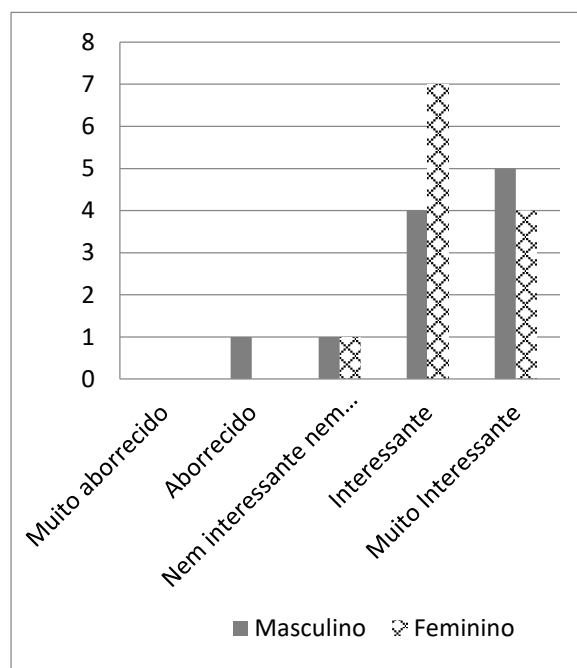


Figura 4.7. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas?

De acordo com a figura 4.8., no que diz respeito à forma de utilizar os recursos digitais os rapazes consideraram maioritariamente como Fácil enquanto as raparigas consideraram como Muito Fácil.

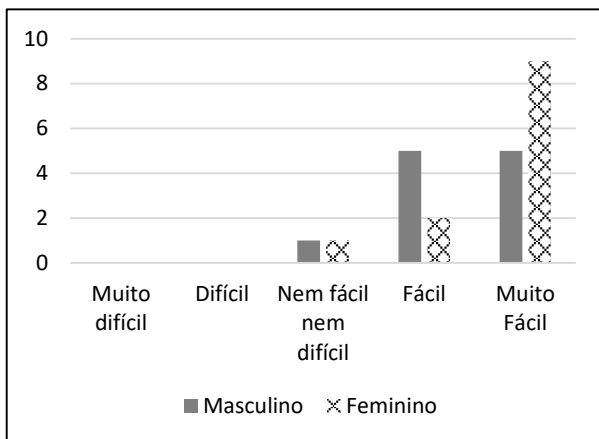


Figura 4.8. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis?

Pela figura 4.9., podemos constatar que tanto os rapazes como as raparigas consideraram que a utilização de recursos digitais estimularam a pesquisa, a motivação e o seu empenho.

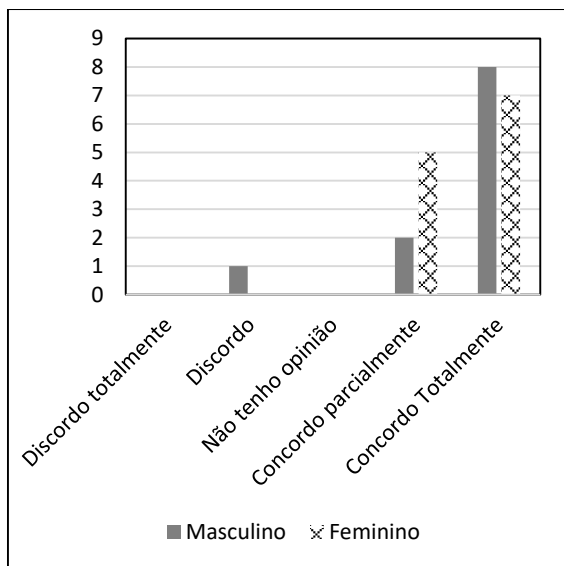


Figura 4.9. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho?

Nesta figura 4.10., podemos verificar que tanto os alunos como as alunas consideraram que ficaram Esclarecidos/Muito Esclarecidos

relativamente aos temas abordados.

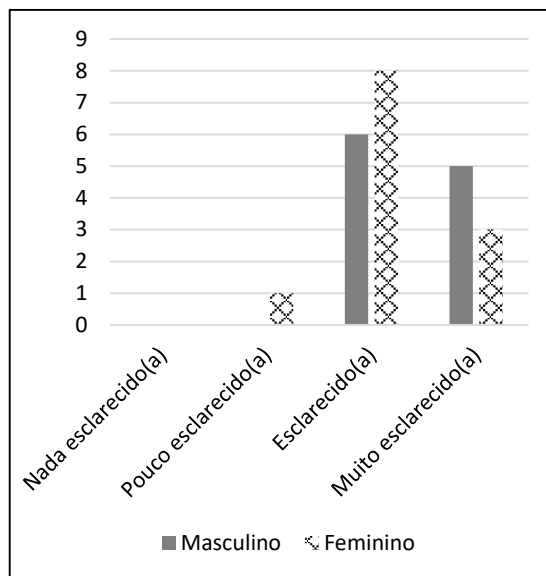


Figura 4.10. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?

Relativamente à importância que a sexualidade assume na saúde dos alunos, este como podemos verificar pela figura 4.11. consideram que é Importante/Muito Importante.

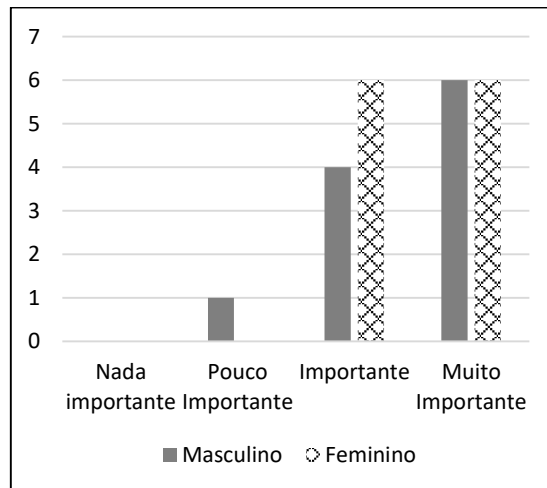


Figura 4.11. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta

Em relação às justificações apresentadas podemos verificar pelo quadro 4.3. que tanto os rapazes como as raparigas consideram de uma maneira geral que com a sexualidade é relevante para a sua saúde pois ficam a conhecer melhor o seu corpo.

Quadro 4.3. *Motivos da importância da Sexualidade para a Saúde*

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Ampliar conhecimentos sobre o próprio corpo	7	7	“fico a conhecer o meu corpo”; “para me conhecer a mim e ao meu corpo”; “pois aprendemos mais do nosso corpo”.
Prevenir situações de risco	2	4	“ajuda a prevenir certas situações que possam acontecer”; “pois posso ficar mais prevenido”.
Compreender as consequências das suas acções	1	2	“pois no futuro vai nos fazer falta nós sabermos as consequências; “pois penso que nos devemos informar sobre a sexualidade e o que pode acontecer, sabermos prevenções e resoluções de problemas”.

Relativamente à forma de transmissão de conteúdos, os alunos são unânimes em considerar da sua preferência as aulas digitais, ou seja, aquelas em que o professor utilize recursos digitais (quadros 4.4. e 4.4.1). Em relação aos motivos pelos quais preferem esse tipo de aulas, os alunos referiram que era mais fácil de entender os conteúdos, mais divertido e também mais motivador.

Quadro 4.4. *Aula tradicional vs. aula digital – Preferências*

Categorias	Masculino	Feminino
Aula tradicional	0	0
Aula digital	11	12

que as mesmas os ajudaria na compreensão destes temas. Justificaram esta sua opinião referindo que o recurso às tecnologias digitais torna o ensino mais fácil, mais apelativo e possibilita acesso a uma maior diversidade de informações.

Quadro 4.5. *Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?*

	Masculino	Feminino
Sim	11	12
Não	0	0

Quadro 4.4.1. *Aula tradicional vs. aula digital – Justificações*

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Fácil de perceber	4	5	“é mais fácil”; “há mais facilidade em entender”; “é mais fácil de perceber”.
Divertido	3	2	“é mais engraçado”; “é muito mais rápido e divertido”; “divertimo-nos mais”.
Motivador	4	5	“é muito menos secante e muito mais interessante”; “é mais fácil de utilizar, não cansa tanto e é mais interessante”; “é mais motivador e mais prático de se fazer”.

Em relação à utilização das TD na aprendizagem de temas relacionados com a ES podemos verificar pelos quadros 4.5. e 4.5.1., que todos os alunos inquiridos consideraram

Quadro 4.5.1. *Em que sentido?*

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Diversidade de informação	3	4	“tem mais informação”; “o uso da tecnologia é muito bom pois tem muitas <i>coisas</i> ”; “há mais informação disponível”.
Facilidade em aprender	2	5	“é mais fácil aprender”; “ajuda-me a aprender mais”; “fico mais esclarecido”.
Apelativo	2	3	“ficamos mais interessados”; “os alunos prestam mais atenção e estão mais motivados”; “é mais divertido e interessante”; “torna a matéria <i>diferente</i> ”.
Outros	2	0	“consigo explorar os temas de maneira diferente”; “tem melhor visão”.

Relativamente às principais vantagens do uso das TD (Quadro 4.6.) as opiniões dividem-se ligeiramente.

maioria não considera haver desvantagens no uso das TD, por outro lado as alunas apontam como principal desvantagens a quantidade de

Quadro 4.6. *Principais vantagens do uso das tecnologias digitais*

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Trabalho cooperativo	2	1	“trabalhei em grupo”; “trabalhei em grupo e aprendi mais”; “podemos fazer trabalho de grupo”.
Maior rapidez	2	1	“é mais rápido”; “é rápida”; “trabalhamos mais rápido”.
Melhor perceção	5	5	“ajudam a aprender melhor a matéria”; “tem esquemas que facilitam a compreensão”; “entendi melhor”; “mais visível e prático”; “melhor visão e rápida compreensão”.
Maior número de informações disponíveis	1	5	“contém muita informação”; a internet tem imensas coisas”; “mais informação”; “haver mais informação disponível”.
Motivador	3	1	“é mais motivador”; faz-nos interessar mais”; “divertimo-nos a aprender”.

Os alunos consideram, na sua maioria, que a principal vantagem é a melhor perceção que tem dos conteúdos, ou seja, referem ser mais fácil aprender através das TD, enquanto as alunas opinam que para além dessa vantagem é igualmente vantajoso a quantidade de informações disponíveis para consulta e recolha de informação.

informação disponível tonando confuso e difícil a seleção dos conteúdos.

Por último, a professora/investigadora sentiu, também, que para aplicação futura destes cenários de aprendizagem seria de todo vantajoso que outros dos seus pares também os aplicassem, ao mesmo tempo, para poder partilhar experiências e dificuldades de modo a aprimorar ainda mais as atividades propostas.

No que se refere às desvantagens (Quadro 4.7.), por um lado os alunos, na sua grande

Quadro 4.7. *Principais desvantagens do uso das tecnologias digitais*

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Sem desvantagens	6	2	“não vejo desvantagens”; “não considero nenhuma”; “para mim não há nenhuma”.
Demasiada informação	3	6	“Há muita informação e não consigo seleccionar”; demasiada informação e por vezes não consigo recolher tudo”; tem muita informação e por vezes não consigo escolher só uma”; “por vezes tem informação a mais”.
Pouca credibilidade nos conteúdos	0	2	“pode a informação não ser verdadeira”; tem muita informação que nem sempre é credível”.
Outro	1	2	“a internet é lenta”; “ter de passar as <i>coisas</i> para a pen”.

5. Conclusões do estudo

No âmbito do presente estudo foi formulado o seguinte problema de investigação: “Quais os efeitos da utilização de tecnologias digitais (TD) no processo de ensino-aprendizagem da sexualidade e género no 2.º CEB?”. Este problema foi operacionalizado de acordo com cinco questões de investigação abaixo enunciadas e discutidas. Por forma a responder não só ao problema enunciado mas também às questões levantadas, considerou-se como principal objetivo a conceção, construção e aplicação de cenários de aprendizagem referentes ao conteúdo de Educação Sexual para o 2.º CEB, particularmente em sexualidade e género.

Assim, como objetivo desta investigação pretendíamos conceber, construir e implementar, numa turma de sexto ano de escolaridade, um conjunto de cenários de aprendizagem com recurso a diversas ferramentas digitais. Quanto a esse propósito, os resultados permitiram concluir que os vários cenários de aprendizagem concebidos e implementados com recurso a diversas tecnologias digitais foram, de uma maneira geral, motivadores e bem recebidos pelos/as alunos/as que os utilizaram. Foi-lhes proposto três cenários de aprendizagem o primeiro cenário intitulado “As nossas atividades de tempos livres”, envolvia a realização de uma reflexão individual sobre as atividades ditas de rapaz ou rapariga, em que se problematizava a identificação de género e os seus atributos e, a construção de um mapa de conceitos (Sexo, Sexualidade; e Género) recorrendo à plataforma Popplet; o segundo cenário com o título “A Publicidade e o Género”, pretendia que através da resolução de uma webquest os alunos e as alunas refletissem sobre a influencia dos estereótipos de género na publicidade; e por último, o terceiro cenário “Um caminho diferente” almejava a construção de uma narrativa digital sobre diferentes histórias de vida de homens e mulheres da nossa sociedade.

Ao longo da resolução das atividades propostas pelos cenários de aprendizagem, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de utilizar diferentes ferramentas digitais colocando a descoberto os seus estereótipos de género.

Relativamente à primeira questão de investigação, os dados permitiram aferir que os/as alunos/as, ao longo da realização das atividades, vivenciaram situações novas de exigência crescente, orientando-os na resolução de tarefas envolvendo o questionamento, a reflexão, a compreensão das suas ideias e que estas são partilhadas, o que corresponde a uma evolução nos seus conhecimentos e competências sobre sexualidade e género.

No início das atividades, aquando do primeiro cenário de aprendizagem, a maioria dos/as alunos/as reagiu ao tema “Atividades de tempos livres” com respostas estereotipadas (como por exemplo, “o futebol é para rapazes pois eles têm mais força e são mais violentos” ou “as raparigas são mais calmas e sossegadas por isso gostam mais de ballet”); no fim das atividades propostas pelo segundo cenário de aprendizagem “Publicidade e Género”, a maioria dos/as alunos/as já era de opinião que cada pessoa é livre para escolher o que mais gostasse de fazer independentemente do seu sexo e que não existem profissões só para o género masculino ou só para o género feminino (como é ilustrativo no seguinte comentário de uma aluna “não gosto muito de mecânica mas podia aprender se quisesse”); no último cenário, “Um caminho diferente”, foi clara a evolução das ideias iniciais dos/as alunos/as. Todos/as demonstraram que a sua opinião era em tudo similar à representada pelo comentário seguinte feito por um grupo de pares: “todos os homens e mulheres devem escolher livremente aquilo que querem, pois mesmo com obstáculos devemos ultrapassá-los e conquistar o que sonhámos”.

Em relação à segunda questão, os dados recolhidos mostraram um grande empenho e

dedicação dos/as alunos/as na participação e realização de todas as atividades. Os alunos e as alunas evidenciaram estar motivados e interessados, tanto pelo tema em si como pela utilização das TD.

Em resposta à terceira questão de investigação, os/as alunos/as apontaram como principais vantagens, na realização das atividades com TD, o facto de poderem trabalhar em grupo, de ser mais motivador, mais fácil de aprender e de existir um maior número de informação disponível. Em relação às dificuldades sentidas, os/as alunos/as apontaram a lentidão da conexão da Internet e a existência de demasiada informação, que a pode tornar confusa e pouco fiável.

Como resposta à quarta questão de investigação, constatou-se que a opinião dos/as alunos/as acerca das atividades e do papel das TD neste processo foi muito positivo. Como pode ser observado pelos dados, os/as alunos/as consideraram que as atividades desenvolvidas foram muito interessantes e esclarecedoras e que as TD desempenharam um papel fundamental. Os alunos e alunas são de opinião que as TD ajudaram a aprender mais sobre os temas ficando estes mais fáceis de perceber.

Por último, relativamente às dificuldades sentidas pela professora/investigadora na orientação das atividades, estas prendem-se principalmente no fator tempo. A professora/investigadora considera que pelo facto de ter apresentado diferentes ferramentas digitais precisaria de mais tempo para explorar a fundo toda as potencialidades das mesmas por forma a serem melhor utilizadas pelos/as alunos/as e, desta forma, também, serem mais proficuas no seu processo de ensino-aprendizagem.

6.Recomendações para estudos futuros

Este estudo pode ser considerado como o princípio de um processo que envolve,

simultaneamente, a prática letiva e a investigação. Os cenários concretizados aqui pela primeira vez precisam de ser utilizados por mais alunos/as e professores no sentido de serem aperfeiçoados e de originarem novos cenários eventualmente mais criativos e imaginativos, suscetíveis de prender a atenção, o interesse e a participação dos/as alunos, não só do 2º ciclo como dos restantes níveis de escolaridade. O enriquecimento desta prática e experiência poderá conduzir à criação de metodologias que conduzam a um processo de recolha de dados mais preciso, originando resultados válidos que contribuem para o conhecimento no domínio em que este estudo se insere.

Em suma, como recomendações para estudos futuros, é importante usar estes recursos ou cenários de uma forma sustentada, apostando na criação de novas propostas particularmente direcionadas para o 2.º CEB, mas também para outros níveis e outros contextos educativos. É importante, também, continuar a investigar acerca dos efeitos da aplicação de cenários com recurso às TD nas aprendizagens em relação à sexualidade e género.

Referências

- Abreu, J., Chagas, I., Paymal, F., Woywode, G., Ribeiro, H., Cristo, I., & Fernandes, R. (2008). Influência da publicidade televisiva na promoção da educação sexual: Um estudo exploratório com crianças, adolescentes e adultos. In J. Bonito (Coor.). *Educação para a saúde no século XXI. Teorias modelos e práticas* (pp. 882-894). Évora: Universidade de Évora.
- Allen, L. (2008). They think you shouldn't be having sex anyway: Young people's suggestions for improving education content. *Sexualities*, 11 (5), 573 – 594.
- APF(2016). *Mainstreaming de género*. Consult. 15.abr.2016 em <http://www.apf.pt/glossario->

- mainstreaming-de-genero
- Bardin, L. (1998). *Análise de Conteúdo* (Tradução de Luís Antonio Neto e Augusto). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berners-Lee, T.; Cailliau, R.; Luotonen, A.; Nielsen, H., & Secret, A. (1994). The WorldWide Web. *Communications of the ACM*, 37 (8), pp. 76-82.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolzan, D.P.V. (2002). *A Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Botelho, A. (2010). *Museus e Centros de Ciência Virtuais. Perspectivas e explorações de alunos e professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, A. (Org) (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Chagas, I. (2007). Educação sexual em contexto escolar. Possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 11 (1/2), 93-100.
- Chagas, I., Freitas, D., Rossi, C., & Tripa, R. (2010). Educação sexual intencional na escola: Contributos para a formação contínua de professores. In F. Teixeira et al. (Orgs), *Sexualidade e educação sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 333-338). Braga: Edições CIEd.
- Conselho da Europa (1999). *A abordagem integrada da igualdade de género "mainstreaming"*. Lisboa: CIDM.
- Cohen, I. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- D'Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na educação*. Porto: Porto Editora.
- Dodge, B. (1995). *Some Thoughts About Webques*. Consult. 13.abr.2016. Disponível em http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf
- EIGE (2015a). *Measuring gender equality in the European Union 2005-2012*. Vilnius, Lituânia: EIGE. Disponível em: <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0215616enn.pdf>
- EIGE (2015b). *Gender equality index. Country profiles*. Vilnius, Lituânia: EIGE.
- Fortin, M.F. (1999). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Frade, A. et al.(2009). *Educação Sexual na escola – guia para professores, formadores e educadores*. Educação Hoje. Lisboa: Texto.
- GTES (2005). *Grupo de Trabalho de Educação Sexual. Relatório preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Consult. 09.mar.2016. Disponível em http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/relatorio_final_gtes.pdf
- Guimarães, I. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Heilborn M.(1994). De que género estamos falando? *Sex. Género Soc*, (2): 1,6.
- Januszewski, A & Molenda M. (2008). *Educational Technology. A definition with commentary*. New York: LEA.

- Kornatzki, L. & Chagas, I. (2015). Histórias e narrativas digitais na educação sexual da infância: possibilidades e limitações. *Perspectiva*, 33(3), 1041 - 1068.
- Kim, J., & Nafziger, A. (2000). Is it sex or is gender? *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 68 (1), 1-3.
- Lambert, J. (2002). Digital Storytelling - Capturing Lives, Creating Community. Berkeley: Digital Diner Press. Consult. 04.abr.2016. Disponível em <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>
- Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto, da Assembleia da República. *Diário da República: 1.ª série*, n.º 151 (2009). Consult. 03.mar.2016. Disponível em www.dre.pt
- Loureiro, M. (2003). *Museus de arte no ciberespaço: uma abordagem conceitual*. Rio de Janeiro, ECO/UFRJ-IBICT, 2003. 208 p. Tese (Doutoramento em Ciência da Informação).
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. (2007). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro, J. Weeks, D. Britzman, B. Hooks, R. Parker & J. Butler, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp.8-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, G. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>
- Maia, A. (2004). Orientação Sexual na Escola. In P.R.M., Ribeiro (Org.), *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias* (pp.153-179). São Paulo: Arte e Ciência Editora.
- Maia, A. (2010). Conceito amplo de sexualidade no processo de Educação Sexual, 1, s.p. *Revista Psicopedagogia online – Educação & Saúde*, Consult. 27.abr.2016. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1303>
- Malho, A. & Teixeira, F. (2014). (Des)igualdades de gênero no videoclipe “As long as you love me”. *Exedra Revista científica. Número Temático: Sexualidade, gênero e educação*, 215-220. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-214-220.pdf>
- Marinho, S. (2014). Narrativas digitais na escola. Incorporando as tecnologias digitais de informação e comunicação em uma experiência que pode ser fantástica. *Linha Direta*, 17, 62-64. Consult. 16.fev.2016. Disponível em <http://ptdocz.com/doc/656537/narrativas-digitais-na-escola>
- Meyer, E. (2011). *Gender and sexual diversity in schools*. London: Springer.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Motta, L., Viana, M. A., & Isaías, E. (2011). *Ciências da Natureza 6.º ano – Viva a terra!* Porto: Porto Editora.
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Chaleta, E., Folque, A. (1999). *Estereótipos de gênero*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Novak, J. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization Journal*, 5 (3), 175-184.
- O.M.S. (2002). *Promotion of sexual health-recommendations for action. Word Health Organization*. Guatemala. Consult. 03.mar.2016. Disponível em <http://www.paho.org/english/hcp/h>

- ca/promotionsexualhealth.pdf
- Pereira, M. M., & Freitas, F. (2001). *Educação sexual: Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições Asa.
- Pomar, C. (Coord.) et al. (2012). *Guião de Educação, Género e Cidadania. 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de educación*, 24, 63-90.
- Portugal (2010). *Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril*. (DR, 1ª série, nº 69, 1170 (2-4)).
- Portugal (2009). *Assembleia da República. Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto*. Diário da República, 1ª Série (151), 5097-5098
- Portugal (2005). *Artigo nº13 (Princípio da Igualdade)*. Constituição da República. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*. Consult. 23.mar.2016. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>
- Rees, T. (1998). *Mainstreaming equality in the European Union, education, training and labour market policies*. London: Routledge
- Reis M., et al. (2009). A sexualidade, o corpo e os amores. In D. M. Sampaio (Ed.), *Jovens com saúde - diálogo com uma geração*. Texto Editores.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at Jonh Dewey and reflective thinking. *Teach. Coll. Rec.*, 104(4), 842-66.
- Schreiner C. & Schoberg, S. (2006). How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE (the Relevance of Science Education). APFSLT: Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 7(1), Foreword Consult. 20.abr.2016. Disponível em <http://www.roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-sjoberg-apfslt2005.pdf>
- Scott, J. (1990). Género: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 16(2), 5-22.
- Teixeira, F. et al. (2009). Sexualidade e género no discurso dos media: Um projeto de investigação no CIDTFF. *Atas do XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências*. Castelo Branco: ESE.
- Teixeira, F. et al. (2010). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Braga: Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- UNESCO (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. Consult. 18.mar.2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>
- Vaz, J.; Vilar, D.; Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Weeks, J. (1986). *Sexuality*. New York: Travistock Publications.

Sónia Gomes

Instituto de Estudos Medievais, Portugal
E-mail: soniareisgomes@gmail.com

Isabel Chagas

Universidade de Lisboa, Portugal
E-mail: michagas@ie.ulisboa.pt

Implementação do planeamento em saúde numa população de alunos do 7º ano de uma escola básica do grande Porto: Projeto Sexual(ID)ade

Sofia Feitor

Catarina Rêgo

Vitor Silva

Daniela Gomes

José Lima

Ana Paula Cantante

Maria José Peixoto

Resumo

Na adolescência assiste-se a um afastamento dos cuidados de saúde em geral, dificultando a intervenção dos profissionais. Assim, é primordial investir na saúde escolar, focando a intervenção na promoção de estilos de vida saudáveis. O planeamento em saúde contém as etapas de diagnóstico de situação, definição de prioridades, fixação de objetivos, seleção de estratégias, elaboração de programas e projetos, preparação da execução, execução e avaliação. Desta forma, o objetivo foi implementar as etapas do planeamento em saúde, numa população de 194 estudantes do 7º ano. O diagnóstico de situação foi realizado através de um questionário online, englobando áreas de atenção do Programa Nacional de Saúde Escolar. A priorização foi efetuada através do Método de Hanlon. A avaliação foi realizada também através de um questionário online. No diagnóstico de situação, identificou-se várias necessidades/problemas de saúde. De acordo com a priorização, surgiu como área prioritária a área da educação para os afetos e sexualidade. Planeou-se e implementou-se o projeto Sexual(ID)ade que incluiu os conteúdos: dimensões da sexualidade, biscoito sexual, tipos de comunicação, emoções, relações, alterações da puberdade (biológicas e sociais) e IST's. As estratégias selecionadas foram a educação para a saúde e o jogo e foram definidos objetivos e indicadores para a avaliação do projeto. Na avaliação constatou-se que dos 16 objetivos específicos apenas 3 não foram alcançados e os objetivos gerais foram todos alcançados. Foi possível aplicar, na prática, as etapas do planeamento em saúde, delineando um projeto adequado à população e aos seus problemas/necessidades de saúde. O grupo de trabalho apela que este tipo de projeto com estes conteúdos seja replicado noutras populações, fomentando a vivência de uma sexualidade saudável. A permanência de um enfermeiro especialista em enfermagem comunitária nas escolas portuguesas, através da saúde escolar, seria extremamente benéfico para toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: sexualidade, saúde escolar, enfermagem comunitária.

1. Contextualização do problema

Os comportamentos de risco e os problemas de saúde advém maioritariamente dos estilos de vida da população. Assim, para que no futuro exista uma população adulta saudável é

necessário apostar na promoção de estilos de vida saudáveis nas crianças e jovens de hoje (Ordem dos Enfermeiros (OE), 2013). Neste sentido, a elaboração e aplicação de programas e projetos na área de saúde escolar torna-se fundamental. Para além disso, existem benefícios financeiros comprovados, sendo que

1€ gasto em promoção da saúde equivalerá a 14€ poupados nos serviços de saúde (DGS, 2006).

Especificamente na faixa etária da adolescência, assiste-se a um afastamento dos cuidados de saúde em geral, dificultando a intervenção dos profissionais. A escola, para além de ser um lugar onde os adolescentes passam grande parte do seu dia, é o primeiro local de socialização e um palco privilegiado de aprendizagem de competências, comportamentos e atitudes. Assim, ir ao encontro destes, através da saúde escolar e da implementação de projetos, é fundamental. A mudança da unidade de saúde para um ambiente onde estes se sintam confortáveis e compreendidos, é preponderante para que a intervenção tenha sucesso.

2. Enquadramento teórico e objetivos

Segundo Tavares (1992), o planeamento em saúde consiste num “processo contínuo de previsão de recursos e de serviços necessários, para atingir objetivos determinados segundo a ordem de prioridade estabelecida, permitindo escolher a(s) solução(ões) ótima(s) entre as várias alternativas” (p.29). Este é constituído por seis etapas: o diagnóstico de situação, a determinação de prioridades, fixação de objetivos, seleção de estratégias, preparação operacional (programação) e avaliação.

Por outras palavras também pode ser definido como “um conjunto de decisões programadas, previstas e o seu resultado é uma mudança sócio-cultural por contacto dirigido”. Essa mudança passará por etapas de “conhecimento, motivação, apreciação, experimentação e, finalmente, de adoção” (Imperatori & Giraldes, 1993, p. 24).

A saúde escolar procura “entender, desvendar e atuar sobre a realidade complexa dos comportamentos e proteger a saúde de crianças e jovens, salvaguardando a das/os

mais vulneráveis” (DGS, 2015, p. 19). Ao longo do ciclo escolar, o adolescente será alvo de alterações físicas, psicológicas e sociais profundas. Sendo a escola a segunda casa do adolescente, durante o ano letivo, esta torna-se num espaço “seguro e saudável para a preparação do futuro”, de forma a que fora do ambiente escolar sejam também capazes de cuidarem da sua saúde (OE, 2013).

O conceito de sexualidade é definido pelo WHO (2006) como “um aspeto central do Homem ao longo da vida e engloba o sexo, género, identidade e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução” (p.5). Esta é experienciada e expressa através de “pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações”, contudo, podem não ser todos expressos pelos indivíduos (WHO, 2006, p. 5).

A exploração da sexualidade e dos afetos é realizada em grande parte em ambiente escolar, quer seja por ligações/relações estabelecidas mais ou menos positivas, de agrado/desagrado, mais satisfatórias/menos satisfatórias e por sentimentos ou emoções vividos com os colegas e amigos. Esta vivência será influenciada também pelo ambiente familiar, social, cultural e económico. Todos estes aspetos influenciarão a saúde física e mental dos adolescentes, e, por conseguinte, o seu sucesso escolar (DGS, 2017).

Segundo Duque (2006, Citado por Cantante, 2013), a sexualidade possui sete dimensões:

- *Biológica* – corresponde à componente física, que compreende os aspetos fisiológicos, genéticos, hormonais, anatómicos e neurológicos;
- *Sensual* – relaciona-se com a dimensão biológica e refere-se à relação sensível estabelecida entre dois seres (envolvimento, toque e sensibilidade);
- *Psíquica* – pode ser definida como o respeito pelo outro, pelo afeto e pela

capacidade da outra pessoa dar sentido à nossa vida;

- *Erótica* – desejo sexual que se sente pelo outro;
- *Cultural* – comunicação estabelecida entre as pessoas que se inserem numa determinada sociedade com aspetos culturais característicos e a linguagem e símbolos que utilizam para se expressarem;
- *Social* – relação desenvolvida entre as pessoas;
- *Ética e Moral* – normas que regem as interações dos indivíduos que se inserem na mesma sociedade.

A quantidade de informação com que os adolescentes são confrontados nos media sobre sexualidade (muitas das vezes inadequada e errada), as vagas migratórias, as questões ligadas ao abuso sexual, a SIDA e a necessidade de mudar comportamentos e atitudes face à sexualidade são razões que a WHO (2010) enumera para justificar a imperatividade de existir uma educação formal nas escolas neste âmbito.

No seio desta educação formal para a sexualidade, há que mudar a abordagem negativista e orientada para o problema (como para as IST's ou para a gravidez indesejada) e ir de encontro àquilo que são as expectativas, curiosidades, dúvidas e interesses dos alunos. Apenas com uma abordagem realista e eficaz ocorrerá o impacto comportamental desejado. O desafio está em construir algo relevante, aceitável e, especialmente, atrativo para os adolescentes/jovens (WHO, 2010).

O profissional/educador que estará à frente da educação formal, no decorrer das suas sessões, deverá ter um papel meramente facilitador entre os alunos e os conteúdos/temas a abordar, adotando estratégias interativas e participativas, fomentando o espírito crítico e a discussão saudável entre os adolescentes. O Programa

Nacional de Saúde Escolar (DGS, 2015) apoia a utilização das novas tecnologias (computadores, *tablets*, *smartphones*) como ferramentas para a gestão destas sessões, tendo sempre em conta o momento e forma que são utilizados.

Os relacionamentos interpessoais adquirem na adolescência bastante relevância, pelo que a abordagem de questões como a comunicação, o respeito para com o outro e a importância dos afetos são de carácter obrigatório. A tomada de decisão é outro ponto que, estando intimamente relacionado com a comunicação, necessita de ser refletido e discutido com os alunos, munindo-os de estratégias simples para que possam, no presente e no futuro, ponderar as duas decisões (Earle et. al., 2015).

“Uma educação para a sexualidade holística e apropriada à idade é particularmente adequada para ensinar e refletir sobre conteúdos relevantes” (WHO, 2010, p. 19). Desta forma, os educadores devem ter como premissa constante que as crianças/adolescentes/jovens são diferentes dos adultos e que, por isso, há que ver e pensar os acontecimentos, os comportamentos e atitudes do seu prisma. Apenas assim adquirirão as capacidades necessárias para resolver, com autonomia, desafios futuros, como por exemplo negociações com futuros companheiros(as).

Cada pessoa vive a sua sexualidade de forma diferente. É singular, única e personalizada. Integrar na discussão aspetos como a autoestima e a intimidade é fundamental, pois cada um terá experiências anteriores diferentes (as quais o educador não conhece) e construirá o seu conceito de sexualidade com base nessas vivências, vendo o que é ou não aceitável perante o outro.

O objetivo deste estudo foi implementar as etapas do planeamento em saúde, numa população de 194 estudantes do 7º ano.

3. Metodologia

A metodologia adotada esteve intrinsecamente ligada ao processo de planeamento. A população alvo deste estudo foram 194 alunos inscritos no 7º ano de escolaridade de uma escola básica do Grande Porto. O diagnóstico de situação foi realizado através de um questionário na plataforma *GoogleForms*, por se tratar de uma população muito extensa. Optou-se pelo formato *online* por permitir também a obrigatoriedade de resposta, de forma a evitar omissos, a proporcionar um tratamento de dados mais célere e um método de resposta mais apelativo aos alunos da faixa etária em questão.

O questionário teve por base o PNSE 2015 (DGS, 2015), englobando as áreas de atenção de educação para os afetos e sexualidade, a alimentação saudável, a atividade física, a higiene corporal e a saúde oral, os hábitos de sono e repouso, a vigilância em saúde e a prevenção de consumo de tabaco, bebidas alcoólicas e outras substâncias psicoativas, bem como os comportamentos aditivos sem substância.

A construção do questionário foi realizada no seio de um grupo multidisciplinar, fazendo parte integrante os autores deste trabalho (enfermeiros, professores de enfermagem e enfermeiro especialista em enfermagem comunitária) e a professora coordenadora do programa de educação para a saúde (PES) da escola básica.

No sentido de assegurar os princípios éticos exigidos, a autorização da direção da escola para a aplicação dos questionários de diagnóstico foi o primeiro aspeto a ser assegurado. Em seguida, foi entregue a todos os alunos integrantes da população em estudo, uma autorização dirigida aos encarregados de educação, para o preenchimento do questionário de diagnóstico. Essa autorização teve de ser entregue previamente à aplicação do questionário, pelo que os alunos que não

tivessem entregue a autorização até à data limite não puderam proceder ao preenchimento do questionário. Para além disso, o anonimato dos questionários também foi garantido.

Realizou-se um pré-teste, numa escola básica de uma freguesia próxima, com cerca de 9 alunos, igualmente do 7º ano de escolaridade. Após reformulação e eliminação de algumas questões, o questionário de diagnóstico foi aplicado no período de 19 a 29 de Novembro de 2018, consoante a disponibilidade das turmas e professores, na sala de computadores da escola.

A priorização dos problemas/necessidades de saúde identificados através do diagnóstico de situação foi efetuada através do Método de Hanlon.

A avaliação foi realizada também através de um questionário *online*, apenas direcionado para os conteúdos abordados nas atividades do Projeto Sexual(ID)ade. Foram delineados também indicadores de atividade e de impacto para a avaliação dos conhecimentos e comportamentos.

4. Resultados principais

4.1. Diagnóstico de situação

No diagnóstico de situação, existiram 157 respostas de alunos, sendo a maioria do sexo masculino (54,1%) e com idade de 12 anos (70,7%). A maioria das famílias dos alunos da amostra eram compostas por 3 a 4 pessoas (58,6%) e viviam num apartamento (68,8%), com o pai/mãe e irmão(s) (52,2%). O principal rendimento familiar era a atividade profissional (73,2%), embora uma quantidade significativa de alunos não soube indicar qual a principal fonte de rendimento familiar (19,7%). A escolaridade da mãe da maioria dos alunos da amostra era do nível secundário ou do ensino superior, enquanto que, relativamente ao pai, a escolaridade era, predominantemente, do nível do 3º ciclo e do secundário. Contudo, existiu

uma quantidade significativa de alunos que não soube indicar qual o nível de escolaridade dos pais (29,9% para o pai e 21% para a mãe).

Posto isto, foram identificadas várias necessidades/problemas de saúde, em todas as dimensões estudadas, estando algumas delas apresentadas abaixo.

Alimentação:

- 19,1% dos alunos, em dias de semana, tomava o pequeno almoço só às vezes ou nunca;
- 68,2% dos alunos ingeria bolachas ao lanche da tarde;
- 38,2% dos alunos ingeria pelo menos uma vez por semana *fast-food*;
- 58% dos alunos ingeria doces pelo menos uma vez por dia ou pelo menos uma vez por semana;
- 25,5% dos alunos ingeria refrigerantes pelo menos uma vez por dia;
- 41,4% dos alunos ingeria 0,5L de água ou menos por dia;
- 56% dos alunos não realizavam mais que 4 refeições por dia.

Desporto e Exercício Físico:

- 38,9% dos alunos não praticavam desporto/exercício físico fora da escola;
- 15,9% dos alunos não percecionava a influencia do exercício físico na vida escolar como positiva;
- 70,7% dos alunos jogavam videojogos nos tempos livres;
- 87,9% dos alunos navegavam nas redes sociais nos tempos livres;
- 80,3% dos alunos visualizava televisão nos tempos livres.

Higiene Corporal e Saúde Oral:

- 22,3% dos alunos tomava banho apenas 2 a 3 vezes por semana;
- 41,4% dos alunos nunca ou apenas às vezes é que realizavam cuidados de higiene após as aulas de educação física;
- 19,7% dos alunos lavava apenas uma vez por dia os dentes;

- 82,2% dos alunos raramente ou nunca utilizava o fio dentário;
- 21,7% dos alunos dizia apenas frequentar o dentista quando tinha dor de dentes.

Hábitos de Sono e Repouso:

- 21% dos alunos dormia menos de 8 horas por noite;
- 66,8% dos alunos ficava algum tempo a ver televisão ou algum tempo a jogar videojogos antes de dormir;

Substâncias Psicoativas, Bebidas Alcoólicas e Tabaco:

- 52,2% dos alunos tinham presente no agregado familiar um fumador;
- 33,1% dos alunos eram expostos a fumo de tabaco dentro de casa;
- 44,6% dos alunos já tinham experimentado bebidas alcoólicas;
- 20,4% dos alunos consumia raramente bebidas alcoólicas;
- 10,8% dos alunos consumia raramente tabaco;
- 2,5% dos alunos consumia raramente outras drogas.

Vigilância em Saúde:

- 13,4% dos alunos eram asmáticos;
- 10,2% dos alunos tinham uma condição osteoarticular;
- 51% dos alunos apenas frequenta consultas médicas quando necessário;
- 69,4% dos alunos apenas frequenta consultas de enfermagem quando necessário;
- 15,9% dos alunos não conhece o seu enfermeiro de família.

Educação para os Afetos e Sexualidade:

- 10,8% dos alunos tinha como percepção do conceito de sexualidade apenas prazer;
- 16,6% dos alunos identificou como fonte principal de informação sobre sexualidade a televisão/internet;
- 22,9% dos alunos não falavam sobre sexualidade com ninguém (abertura para);

- 29,9% dos alunos não se sentia esclarecido quanto aos métodos contraceptivos;
- 70,7% dos alunos respondeu sim ou não sei quando questionados se todos os métodos contraceptivos preveniam as IST's.



SEXUAL(ID)ADE

4.2. Determinação de prioridades

De acordo com a priorização pelo método de Hanlon, a ordem decrescente da pontuação das dimensões estudadas foi a seguinte: educação para os afetos e sexualidade (14,3 pontos), alimentação (14,1 pontos), higiene corporal e saúde oral (13,6 pontos), hábitos de sono e repouso (13,5 pontos), desporto e exercício físico (13,2 pontos), vigilância em saúde (11,2) e por último substâncias psicoativas, bebidas alcoólicas e tabaco (9,6 pontos).

Desta forma, o grupo de trabalho optou por intervir apenas na primeira área priorizada, a educação para os afetos e sexualidade e trabalhá-la em profundidade, dado o curto espaço de tempo disponível para a projeção e implementação do projeto.

4.3. Elaboração do Projeto Sexual(ID)ade

O nome escolhido para o projeto foi Sexual(ID)ade, estando o logótipo apresentado na Figura 1. Este procura transmitir, através da impressão digital constituída por várias cores, que cada um de nós vivencia a sua sexualidade de forma distinta, baseada na sua identidade única, influenciada por todo o ambiente externo que nos rodeia (social, familiar, político, económico, ambiental) e interno (características biológicas, genéticas, psicológicas). Tal como a DGS (2017) preconiza, o grupo de trabalho procurou seguir o enunciado de que “a identidade é a impressão digital do nosso ser, estar e devir” e que “crescer é poder ser-se cada vez mais quem se é” (p.74).

Figura 1. Logótipo do Projeto Sexual(ID)ade

Finalidade do projeto: Promover o conhecimento e reflexão dos alunos de 7º ano de escolaridade de uma EB 2,3 do grande porto sobre a sexualidade humana e as suas dimensões.

Entidade promotora e executora: Grupo multidisciplinar constituído pelos autores deste estudo.

Horizonte temporal: O projeto Sexual(ID)ade foi implementado entre março de 2019 e junho de 2019.

População-alvo: A população-alvo corresponde aos 194 alunos do 7º ano de escolaridade de uma EB 2,3 do Grande Porto.

4.4. Fixação de objetivos

Segundo Tavares (1992, p. 113), “objetivos correspondem aos resultados visados em termos de estado que se pretende para a população-alvo (por exemplo: de saúde, comportamentos, etc.), pela implementação dos projetos”. Estes deverão possuir critérios de sucesso, sendo pertinentes, precisos, realizáveis e mensuráveis. Os objetivos gerais e específicos do projeto estão abaixo descritos.

Objetivos gerais

- Aumentar de 20,4% para 55%, a percentagem de alunos do 7º ano da EB 2,3 que identificam um conceito de sexualidade multidimensional;

- Aumentar de 3,2% para 6%, a percentagem de alunos do 7º ano da EB 2,3 que identificam o profissional de saúde como fonte principal de conhecimentos/informações sobre sexualidade;
- Aumentar de 29,3% para 50%, a percentagem de alunos do 7º ano da EB 2,3 que nega que todos os métodos contraceptivos previnem as IST's;
- Aumentar de 70,1% para 80%, a percentagem de alunos do 7º ano da EB 2,3 que se considera esclarecido quanto aos métodos contraceptivos;
- Alcançar uma percentagem de, pelo menos, 56% dos objetivos específicos atingidos relativos aos conhecimentos dos alunos do 7º ano da EB 2,3 sobre a educação para os afetos e sexualidade.

Objetivos específicos

1. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique as cinco dimensões da sexualidade (biológica, sócio-afetiva, cultural, psicológica e ética e moral);
2. Que 55% de alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente o significado das dimensões da sexualidade;
3. Que 60% de alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique todos os aspetos da legenda do biscoito sexual;
4. Que 55% de alunos do 7º ano da EB 2,3 distinga corretamente os conceitos de sexo biológico, identidade de género, expressão de género e orientação sexual;
5. Que 80% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 reconheça que homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres;
6. Que 60% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente as várias formas de comunicação;
7. Que 60% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente os aspetos mais importantes da expressão das emoções/sentimentos;
8. Que 60% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique as estratégias da comunicação assertiva;
9. Que 60% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique as estratégias de tomada de decisão;
10. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente os caracteres sexuais secundários do sexo masculino;
11. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente os caracteres sexuais secundários do sexo feminino;
12. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente as alterações características da adolescência a nível social e psicológico;
13. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente as características das ejaculações noturnas;
14. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente as características do ciclo menstrual e as diretivas de higiene relativas ao penso higiénico/tampão;
15. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente o uso dos métodos contraceptivos (pílula e preservativo);
16. Que 65% dos alunos do 7º ano da EB 2,3 identifique corretamente as principais características das IST's.

4.5. Seleção de estratégias

De acordo com a bibliografia analisada, a área da educação para os afetos e sexualidade é comum ser trabalhada na faixa etária em questão. As abordagens centram-se na educação para a saúde, interativa e participativa, e no jogo (Nabais, 2017; Pereira, 2016; Monteiro et al., 2018; Earle et al., 2015). Assim, as estratégias utilizadas nas atividades do projeto Sexual(ID)ade, tendo em conta os recursos disponíveis aos autores, foram a educação para a saúde, o jogo e o estabelecimento de parcerias.

A WHO (2010) defende que, na educação nesta área, é importante o estabelecimento de parcerias, tanto diretas (como a família) como indiretas (organizações/ associações). Desta forma, foi estabelecido contacto com a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

(APAV), que disponibilizou panfletos sobre a violência nas relações e com a PJ, no sentido de disponibilizar um vídeo relativo à coerção sexual na internet, demonstrando os perigos das redes sociais e dos jogos *online* e quais as possíveis consequências dessa exposição. Este vídeo (devido à sua grande duração e visto que cada atividade com os alunos apenas tinha 45 minutos) ficou destinado à sessão com os encarregados de educação/família.

Saber previamente o *background* social e ambiental dos grupos a trabalhar é imperativo para se produzir intervenções ajustadas e pertinentes à população alvo. Desta forma, os autores tomaram a decisão de se basear no Modelo Teórico do *Empowerment* Comunitário de Laverack (Laverack, 2008). Esta escolha baseou-se no facto do modelo ir ao encontro do conceito mais contemporâneo da WHO de educação em saúde e pelo grupo já ter conhecimento do mesmo. Nesta linha, pretendeu-se que as atividades fomentassem o máximo possível o espírito crítico e a discussão em ambiente de respeito mútuo, levando assim ao *empowerment* dos seus participantes.

4.6. Projeto Sexual(ID)ade

O Projeto Sexual(ID)ade foi constituído por sete atividades, sendo as seis primeiras dirigidas diretamente aos alunos do 7º ano e uma dirigida aos seus encarregados de educação/família:

Atividade 1: “O que é a Sexualidade?”

Atividade 2: “Todos Diferentes, Todos Iguais”

Atividade 3: “A minha relação com os outros: que limites?”

Atividade 4: “O que está a mudar em mim?”

Atividade 5: “Saber para Prevenir”

Atividade 6: “Lança o Dado e Prova o que Sabes”

Atividade 7: “(Re)Descobrimo os nossos Filhos”

Todas as atividades com os alunos tiveram a duração de 45 minutos e estiveram incluídas no programa curricular da disciplina de Cidadania. No final de todas as atividades com os alunos, houve um momento de esclarecimento de dúvidas e distribuição de um pequeno apontamento com os pontos-chave da respetiva atividade. Nesse apontamento, existia um local para a rubrica do encarregado de educação de forma a tentar criar alguma discussão em casa entre aluno – família sobre os conteúdos dados e alguma ponte entre escola/grupo de trabalho e família.

A atividade 1 procurou seguir a premissa da WHO (2010) na qual “a educação para a sexualidade significa aprender sobre os aspetos cognitivos, emocionais, sociais, interativos e físicos da sexualidade” (p. 20). Desta forma, os conteúdos desta atividade foram a apresentação dos oradores e do projeto, apresentação de alguns dos resultados obtidos no questionário de diagnóstico relativos à dimensão da educação para os afetos e sexualidade, definição de sexualidade através de um *brainstorming* (criando um conceito de sexualidade em cada turma), apresentação das dimensões da sexualidade, visualização de um vídeo sobre os conceitos de género, sexo biológico, identidade de género e orientação sexual e legendagem (pelos alunos) do biscoito sexual (após a visualização da explicação dos conceitos do mesmo).

A educação para os afetos e sexualidade tem de possuir na sua génese, obrigatoriamente, os direitos humanos, podendo agregar também os direitos sexuais e reprodutivos (WHO, 2010). A atividade 2 teve como título “Todos diferentes, todos iguais” e como conteúdos um exercício em grupo (de 4 ou 5 elementos) sobre papéis sociais e características biológicas do homem e da mulher. O exercício consistiu em pedir aos grupos que debatessem entre si essa temática e dessem dois exemplos de características biológicas e papéis sociais para cada género. De seguida, o porta-voz do grupo colaria numa cartolina previamente elaborada (com quatro

quadrantes) os atributos escritos, seguindo-se o debate geral. O objetivo seria discutir e refletir quais dos papéis sociais atribuídos poderiam ser efetivamente desempenhados por ambos e, desta forma, chegar ao conceito de igualdade de gênero, expô-lo em slide e discuti-lo.

A atividade 3, denominada “A minha relação com os outros: que limites?” centrou-se na comunicação e nas relações. Iniciou-se com o exercício individual “O mapa das relações”, onde foi entregue a cada aluno uma página com três círculos desenhados com a palavra “EU” no centro, cujo objetivo seria escrever exemplos de relações, mais ou menos próximas da palavra “EU”, consoante a proximidade com a pessoa ou grupo. Pedia-se, de seguida, a 2 ou 3 alunos para partilharem o seu mapa, de forma a perceberem que cada um estabelece relações de diferentes forças com diferentes pessoas. A fase seguinte da atividade consistia na visualização de um vídeo que ilustrava algumas situações potencialmente abusivas com crianças e jovens, nomeadamente por mensagens *online*, nos transportes públicos, na escola e até mesmo junto de familiares. Após a visualização do vídeo criou-se um ambiente de debate com os alunos sobre as ideias principais do vídeo, discutindo a importância do dizer “não”. De seguida, diferenciava-se os três tipos de comunicação – assertiva, agressiva e passiva – e apresentava-se aos alunos estratégias facilitadoras de uma comunicação assertiva e os passos para uma tomada de decisão ponderada.

A atividade 4, “O que está a mudar em mim?”, consistia numa breve apresentação dos caracteres sexuais secundários femininos e masculinos, com participação ativa dos alunos, colando num cartolina previamente estruturada as diferenças físicas que encontravam entre um boneco que representava uma criança e outro que representava um jovem (para ambos os sexos). Após este exercício, foi visualizado um vídeo sobre as mudanças psicossociais na adolescência, seguido de debate sobre estas mudanças. Na última parte da atividade,

apresentou-se e discutiu-se o conceito da primeira ejaculação e de “sonhos molhados”, explicou-se o ciclo menstrual e realizou-se a demonstração da colocação do penso e tampão com um voluntário.

A atividade 5 tinha como título “Saber para Prevenir” e iniciou-se com a realização de uma legenda *online* do aparelho reprodutor masculino e feminino, realizada por dois voluntários. Depois, prosseguia-se à apresentação e explicação simples do preservativo, da pilula e das IST's, finalizando com um exercício de mitos e factos, sobre a informação anteriormente delegada, de forma a perceber se os conteúdos tinham sido bem compreendidos pelos alunos. Sendo esta a penúltima atividade, pediu-se aos alunos que tinham questões que não queriam colocar abertamente, para as escreverem num papel e colocarem na caixa de perguntas previamente realizada pelo grupo de trabalho.

A última atividade com os alunos, intitulou-se de “Lança o dado e prova o que sabes” e consistiu num jogo por equipas, utilizando o dado gigante com 6 faces, que correspondiam a seis temas que foram falados nas atividades anteriores: 1 – emoções e comunicação; 2 – biscoito sexual; 3 – respeito nos relacionamentos; 4 – métodos contraceptivos e IST's; 5 – caracteres sexuais primários e secundários; 6 – papéis sociais do homem e da mulher. No final, a equipa vencedora recebeu um prémio e todos receberam um certificado de participação.

A atividade 7 foi dirigida aos encarregados de educação/família dos alunos do 7º ano, tendo sido enviado um convite com antecedência pelos mesmos. Na educação para os afetos e sexualidade, a escola e a família são duas parceiras indissociáveis, pois não existe possibilidade de uma substituir a outra. É em casa que, por observação e imitação, as crianças e adolescentes absorvem certos comportamentos e atitudes face à sua sexualidade, pelo que o envolvimento dos

pais/encarregados de educação/família do adolescente é fundamental neste processo (Cantante, 2013). Os conteúdos desta atividade prenderam-se com a apresentação do grupo de trabalho, das atividades desenvolvidas com os alunos, com um debate sobre o que falar e como falar de sexualidade com os adolescentes em casa, colocação de algumas perguntas escritas pelos próprios alunos (da caixa de perguntas) aos encarregados de educação e por fim a visualização do vídeo da PJ sobre coerção sexual seguida de discussão.

5. Avaliação

A avaliação do projeto Sexual(ID)ade foi realizada através de indicadores de atividade e de impacto delineados antes da sua execução. Os indicadores de atividade relativos às atividades do projeto foram os mesmos para todas as sete, sendo eles a taxa de adesão e a taxa de satisfação dos participantes. Foram também delineados indicadores de atividade relativos ao projeto como um todo sendo eles a taxa de atividades realizadas do projeto, taxa de elementos do grupo presentes nas sessões do projeto, a taxa geral de adesão dos alunos às atividades e a taxa de satisfação geral. Os indicadores de impacto estiveram diretamente relacionados com os objetivos gerais do projeto, sendo eles a % de alunos que identificaram um conceito de sexualidade multidimensional, a % de alunos que obteve informações sobre sexualidade principalmente através dos profissionais de saúde, % de alunos que se consideram esclarecidos quanto ao uso de métodos contraceptivos, % de alunos que sabem que nem todos os métodos contraceptivos previnem as IST's e % de objetivos específicos atingidos. Estas percentagens foram avaliadas igualmente no questionário de diagnóstico, pelo que se estabeleceram metas para o questionário final.

A avaliação foi mensurada através de um questionário também *online*, na plataforma

Google Forms, com questões sobre os conteúdos abordados nas atividades.

Todos os objetivos gerais foram atingidos e apenas 3 objetivos específicos não foram alcançados. Os três objetivos específicos não atingidos dizem respeito aos tópicos de igualdade de género, estratégias de comunicação assertiva e dimensões da sexualidade. Todas as questões do questionário final referentes a estes tópicos, tinham como resposta correta “todas as anteriores”. Por isso, e tendo em conta a experiência real junto dos alunos aquando da aplicação do questionário final, o grupo percebeu que os alunos responderam incorretamente porque não leram todas as opções de resposta, optando pela primeira hipótese apresentada, que estava igualmente correta. A falta de concentração, dificuldades de interpretação face às questões e pressa em acabar o preenchimento do questionário foram fatores coadjuvantes para o não atingimento desses objetivos.

Relativamente aos indicadores de atividade do projeto como um todo, todos ultrapassaram as metas propostas, visto que as atividades planeadas foram todas concretizadas (54 sessões), tiveram presentes sempre dois ou mais elementos do grupo e taxa de adesão geral dos alunos foi superior a 75% (83,5%) e a de satisfação superior a 60% (100%). Quanto aos indicadores de atividade de cada sessão, os valores da taxa de adesão e de satisfação foram bastante positivos para as atividades 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Na atividade 7, dirigida aos encarregados de educação/família, a taxa de adesão foi bastante baixa (1,5%), tendo comparecido três encarregadas de educação. Contudo, a taxa de satisfação foi de 100% e a discussão gerada foi muito positiva.

De forma a avaliar o projeto segundo os pressupostos do *empowerment* comunitário, foram incorporadas no final do questionário final duas questões de auto-avaliação. Quanto à questão “como consideras a tua prestação e

participação nas atividades?”, a maioria dos alunos (69,3%) respondeu “participei bastante e com qualidade” ou “participei algumas vezes e com alguma qualidade”. Quanto à questão “sentiste que aprendeste e cresceste como pessoa durante estas semanas?”, 85,9% dos alunos respondeu “sim” (aprendi e cresci como pessoa).

Em suma, a avaliação do projeto foi muito positiva, demonstrando que ocorreu impacto em relação ao conhecimento dos alunos e na sua auto percepção do processo de aprendizagem e crescimento.

6. Conclusões

Foi possível aplicar, na prática, as etapas do planeamento em saúde, delineando um projeto adequado à população e aos seus problemas/necessidades de saúde.

O projeto Sexual(ID)ade teve por base orientações nacionais e mundiais que permitiram chegar aos alunos de forma concisa e eficaz, utilizando estratégias apropriadas à faixa etária em questão e indo de encontro às suas curiosidades e interesses. Assim, foi possível aumentar os conhecimentos relativamente às temáticas abordadas e promover um grande espírito crítico e reflexivo, tanto em cada um dos alunos como em grupo, capacitando-os para o presente e futuro.

Relativamente aos indicadores de impacto e a ganhos em saúde mensuráveis, 55,2% dos alunos que responderam ao questionário final identificaram um conceito de sexualidade multidimensional (sendo a meta de 55% e a percentagem anterior 20,4%); 30,1% dos alunos responderam que obtiveram informações sobre sexualidade principalmente através de profissionais de saúde (sendo a meta de 6% e a percentagem anterior 3,2%); 76,1% dos alunos responderam que nem todos os métodos contraceptivos previnem as IST's (sendo a meta de 50% e a percentagem anterior de 29,3%); 96,3% dos alunos consideram-se esclarecidos quanto aos métodos contraceptivos (sendo a meta 80% e o valor anterior de 70,1%).

7. Implicações para investigações no futuro, políticas e/ou práticas

Ao longo do percurso deste estudo, os autores perceberam a importância da permanência de um enfermeiro na escola, quer pelos resultados obtidos na avaliação final, que demonstraram um aumento significativo na percentagem de alunos que vê no profissional de saúde uma fonte de informação e apoio importante, quer pela relação de proximidade e confiança que se conseguiu estabelecer entre os enfermeiros e a comunidade escolar.

Desta forma, acreditamos que a permanência de um enfermeiro especialista em enfermagem comunitária nas escolas portuguesas, através da saúde escolar, seria extremamente benéfico para todos os alunos, docentes, não docentes e famílias. Esta medida proporcionaria o estabelecimento de relações mais próximas entre a própria comunidade e a enfermagem que, aliada ao diagnóstico de necessidades em saúde reais e à condução de projetos e programas, levaria de certo a ganhos em saúde.

No que concerne à educação para a sexualidade, o grupo de trabalho apela a que este tipo de projeto, com conteúdos abrangentes, multidimensionais e multidisciplinares, seja replicado noutras populações, fomentando a vivência de uma sexualidade saudável e responsável.

Relativamente à baixa taxa de adesão da atividade com os encarregados de educação, o grupo de trabalho apela a que, no futuro, este tipo de atividade seja realizada paralelamente com algum evento de final de período ou da associação de pais ou uma reunião de pais/encarregados de educação.

Referências

Cantante, A. (2013). *A sexualidade nos jovens na perspetiva dos estudantes do ensino superior: do conceito à prática*

- (Doutoramento em educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Recuperado de, <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/8192>
- Direção Geral de Saúde (DGS). (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Recuperado de <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/ficheiros-externos/programa-nacional-de-saude-escolar-pdf.aspx>
- Direção Geral de Saúde (DGS). (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Recuperado de <https://www.dgs.pt/directrizes-da-dgs/normas-e-circulares-normativas/norma-n-0152015-de-12082015.aspx>
- Direção Geral de Saúde (DGS). (2017). *Referencial para a Educação em Saúde*. Recuperado de <https://www.sns.gov.pt/noticias/2017/09/06/referencial-de-educacao-para-a-saude/>
- Earle, C., Kujur, S., Misra, G., Madunagu, B., Osaku, G., Braeken, D., & Rogow, D. (2015). *É só um currículo: Directrizes para uma educação integrada em sexualidade, género, HIV e direitos humanos*. Recuperado de <https://www.popcouncil.org/research/its-all-onecurriculum-guidelines-and-activities-for-a-unified-approach-to->
- Imperatori, E. & Giraldes, M. (1993). *Metodologia do Planeamento da Saúde: Manual para uso em Serviços Centrais, Regionais e Locais* (3ª Edição). Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública.
- Laverack, G. (2008). *Promoção de Saúde: Poder e Empoderamento*. Loures: Lusodidacta.
- Monteiro, R., Oliveira, M., Belian, R., Lima, L., Santiago, M., & Gontijo, D. (2018). DECIDIX: Encontro da pedagogia Paulo Freire com os serious games no campo da educação em saúde com adolescentes. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 23 (9), 2951-2962. doi:10.1590/1413-81232018239. Recuperado de, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232018000902951&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Nabais, C. (2017). *Promoção da sexualidade saudável em adolescentes do 3º ciclo –intervenção especializada de enfermagem comunitária*. (Mestrado em enfermagem comunitária, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa). Recuperado de, <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22349>
- Ordem dos Enfermeiros (OE). (2013). *O papel da Enfermagem no Programa Nacional de Saúde Escolar*. Recuperado de, <https://www.ordemenfermeiros.pt/sul/noticias/conteudos/regresso-%C3%A0s-aulas-opapel-da-enfermagem-no-programa-nacional-de-sa%C3%BAde-escolar/>
- Pereira, I. (2016). *Sexualidade saudável na adolescência: um projeto de enfermagem comunitária*. (Mestrado em enfermagem comunitária, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa). Recuperado de, <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18382>
- Tavares, A. (1992). *Métodos e Técnicas de Planeamento em Saúde* (3ª edição). Lisboa: Ministério da Saúde.
- World Health Organization (WHO). (2006). *Defining sexual health - Report of a technical consultation on sexual health*. Recuperado de, https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe and BZgA. (2010).

Standards for sexuality education in Europe: A Framework for policy makers, educational and health authorities and specialists.
Recuperado de
<http://www.euro.who.int/en/health-topics/Lifestages/sexual-and-reproductive-health/news/news/2010/12/standards-for-sexualityeducation-in-europe-start-their-way-to-countries-of-eastern-europe-and-central-asia>

Ana Paula Cantante

Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
E-mail: apcantante@esenf.pt

Maria José Peixoto

Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
E-mail: mariajose@esenf.pt

Sofia Feitor

Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
E-mail: sophiefeitor@gmail.com

Catarina Rêgo

Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
E-mail: catarinarego@netcabo.pt

Vitor Silva

Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
E-mail: silva.vitor294@gmail.com

Daniela Gomes

Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal
E-mail: danielavazgomes@gmail.com

José Lima

UCC Inovar, ACES Grande Porto II – Gondomar, Portugal
E-mail: josebarbosalima@gmail.com

SOFIA FEITOR, CATARINA RÊGO, VITOR SILVA, DANIELA GOMES, JOSÉ LIMA, ANA PAULA
CANTANTE, & MARIA JOSÉ PEIXOTO
Implementação do Planeamento em Saúde numa População de Alunos do 7º Ano de uma Escola Básica do Grande Porto:
Projeto Sexual(ID)ade

Formação docente continuada: Análise da escrita colaborativa produzida no curso Gênero e Sexualidade na Escola - GSE

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Zeila Sousa de Albuquerque

Resumo

O presente trabalho visa apresentar os resultados de uma experiência obtida em um curso de formação continuada na modalidade semipresencial no curso Gênero e Sexualidade na Escola – GSE, da Universidade Federal do Maranhão. O curso foi realizado com profissionais da educação básica de escola pública, envolvendo o uso da ferramenta colaborativa wiki em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O referido curso objetivou fortalecer a ação de professores/as maranhenses, promovendo a cultura do respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade. A análise se deu em uma das atividades do módulo 2 intitulada “Gênero”, no conteúdo “A permanência da violência de gênero”. Foram analisados os textos colaborativos escritos por cursistas do GSE. Nesta atividade, os/as professores/as participantes do curso deveriam realizar a leitura de um texto que trata sobre a permanência da violência de gênero, assistir um documentário sobre o assunto e elaborar um texto, de forma colaborativa (WIKI), refletir e discutir sobre a necessidade de se debater a Lei Maria da Penha na escola. O curso proporcionou uma reflexão sobre temas envolvendo as questões sobre gênero e sexualidade, a temática violência de Gênero realizada na ferramenta colaborativa wiki, possibilitou aos cursistas entenderem que a Lei Maria da Penha é significativa em um país que carrega uma herança de uma sociedade patriarcal e conservadora que trata a mulher como subjugada ao homem, pois além de trazer reconhecimento de seus direitos, incentiva as vítimas a denunciarem casos de agressões.

Palavras-chave: gênero, violência contra mulher, formação docente.



1. Palavras iniciais

Temáticas sobre as questões de gênero e sexualidade na escola nas últimas décadas têm instigado diversas pesquisas que mostram a necessidade do investimento na formação continuada de profissionais da educação. O presente artigo aborda questões sobre o curso Gênero e Sexualidade na Escola – GSE ofertado pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, através do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares (GESEPE). O curso foi desenvolvido em cinco turmas localizadas em três polos do Estado do Maranhão, nos municípios de São Luís, Imperatriz e Codó, sendo três (03) turmas em São Luís, uma (01) em Imperatriz e, uma (01) em Codó. Desse

modo, o estudo expõe uma ação de extensão universitária que dialoga com a diversidade na escola por meio da Educação à distância -EAD, consiste em uma possibilidade da interiorização da educação. Portanto, investiga-se como se deu a compreensão das/os docentes cursistas do GSE, sujeitos desse estudo, na discussão sobre a temática violência de Gênero realizada na ferramenta colaborativa wiki, temática trabalhada no segundo módulo do curso.

De tal modo, analisou-se as produções colaborativas das três turmas de São Luís/Ma. Este texto pretende analisar os argumentos de cursistas para o debate sobre a violência de gênero, oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres, abordando como se dá esse tipo de violência e

suas várias facetas. A análise que fazemos aqui, se deu em uma das atividades do segundo módulo “Gênero” no conteúdo programático “Violência de gênero”.

2.A violência de gênero

A violência é um fenômeno que acontece há muito tempo, ou seja, é um fenômeno histórico e universal, baseado nas relações de poder, manifestado em todas as sociedades de forma diferenciada. A violência faz parte da humanidade e é um fenômeno de difícil controle e solução, pois está presente nas sociedades, ao longo de toda a História. Na Bíblia, é possível ver inúmeros relatos de assassinatos e tentativas de homicídios. Presenciamos, também, casos de violência cometidos por seres humanos e seus semelhantes na poesia, na dramaturgia, na mitologia e nas instituições. No caso da Igreja Católica, uma forma híbrida que caracterizava o poder do Estado no período medieval, era o uso do credo ou do medo. De toda forma, a população não tinha escapatória e obedecia, sobretudo, no que respeitava aos deveres dos cidadãos.

A lei e a ética religiosa colavam-se num mesmo processo. A coação e a manipulação eram fatos comuns adotados institucionalmente, resultando na violência, tendo como exemplo o longo processo da Inquisição. O Martelo das Feiticeiras⁶⁰ é um símbolo da violência praticada pela Igreja Católica. O livro foi a Bíblia do inquisidor e uma das páginas mais terríveis do cristianismo contra bruxaria, atingindo intensamente as mulheres em nome de Cristo e da Santa Madre Igreja. Conforme afirma Byington (2007):

[...] ele é o manual de ódio, de tortura e de morte, no qual o maior crime é o cometido pelo próprio legislador ao redigir a lei. Suas vítimas não nos deixaram testemunho. É a própria sanha dos

legisladores, cuja loucura os levou a expor orgulhosamente seus crimes para a posteridade, que nos faz imaginar o terrível sofrimento passado pelos milhares de pessoas, em sua maioria mulheres, muitas das quais históricas, que foram por eles torturadas e condenadas à prisão perpétua ou à morte. (p.20)

A mulher era tida como símbolo do mal, e o ódio por ela acarretou torturas no intuito de obter as confissões de bruxarias, e não para verificar a culpabilidade. O uso dessa força de um ser sobre o outro está presente na humanidade desde a Antiguidade, visto que, na Mitologia Grega, já existia referência à violência através de Ares, o deus da guerra, um dos doze deuses de Panteão. Ares é deus de uma guerra mais cruel, uma guerra só pela chacina e pelo sangue, sem importar quem ganhava ou quem perdia. Ares é o arquétipo das reações intensas, apaixonadas, incontidas, instintivas, que fogem a qualquer controle e, portanto, que podem causar danos irreversíveis.

Na contemporaneidade, podemos compará-lo a pessoas que criam brigas violentas no trânsito, nas saídas de bares noturnos ou em lutas simbólicas de competição por razões estratégicas. Dessa forma, observamos que, ao longo da história da humanidade, as sociedades tiveram, em seu percurso, o registro de situações de violência de forma a atingir grupos, sociedades e os indivíduos, em especial a mulher.

Faz-se necessário compreendermos que a violência contra a mulher acontece sob várias formas e com diferentes graus de severidade. Vale ressaltar, que estas formas de violência não se produzem de forma isolada. Dessa forma, demonstramos os seguintes tipos de violência: violência contra mulher, violência de gênero, violência doméstica e violência intrafamiliar.

⁶⁰ O Martelo das Feiticeiras ou Malleus Maleficarum, escrito em 1486, por dois monges dominicanos. No ato, e ao longo dos três séculos seguintes, se converteu no

manual indispensável para a Inquisição; “na luta contra a bruxaria” na Europa.

Mas por que insistir nas distinções entre violência de gênero, violência contra mulheres, violência doméstica e violência intrafamiliar? Ainda que, de certo modo, as três últimas caibam na primeira rubrica, há argumentos para justificar sua permanência em separado, já que ela não envolve apenas relações violentas entre homens e mulheres – nas quais, via de regra, os homens figuram como agressores – mas de adultos contra crianças e adolescentes. As relações de gênero, sendo o pano de fundo deste tipo de violência, permitem antecipar quais são os agentes da agressão e quais são as personagens vítimas. (Saffioti, 2001, p. 133).

Para Saffioti (2002), os diversos tipos de violência mencionados revelam-se parcialmente sobrepostos, um está em parte ou totalmente contido no outro, e a utilização de apenas um conceito ou de outro não dá conta da complexidade do fenômeno. Na definição da Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela OEA em 1994), a violência contra a mulher é “[...] qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”. Ela entende por violência todo agenciamento capaz de violar os direitos humanos, definindo-a como expressão da dominação masculina. Para a autora, a violência contra as mulheres é resultado da socialização machista, “dada sua formação de macho, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este ‘destino’ como natural” (p. 20).

Marilena Chauí (1985) conceitua violência como uma relação de forças caracterizada por dois polos, de forma que um deles refere-se à dominação e o outro à reificação do dominado. Ela concebe violência contra as mulheres como resultado de uma ideologia de dominação masculina que é produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres. Assim, a autora define violência como uma ação que transforma diferenças em desigualdades

hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir.

Embora a violência contra mulher e a violência de gênero possuam algumas semelhanças não só entre si, mas também com outros tipos de violências, ambas não se contemplam completamente. Dessa forma, é necessário analisá-las separadamente. A violência contra mulher pode ser praticada por parentes ou pessoas que convivem no mesmo domicílio, podendo ser cometida, também, por qualquer pessoa, inclusive por quem não possui qualquer vínculo de afetividade com a vítima. A expressão violência contra mulher é mais ampla que violência doméstica. Por outro lado, apesar de violência contra mulher ser um termo mais abrangente que violência doméstica, ela é mais restrita que violência de gênero.

Em se tratando da violência doméstica, esta acontece no espaço doméstico (dentro de casa ou unidade doméstica), inclui membros do grupo, sem função parental. Incluem-se, aí, empregados, pessoas que convivem esporadicamente e agregados. Acontece e geralmente é praticada por um membro da família que viva com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, além de negligência e abandono. Não é necessário que a violência aconteça dentro do âmbito do lar para ser caracterizada como violência doméstica, mas sim que ocorra entre pessoas que mantêm vínculos permanentes de parentesco e amizade e que compartilhem ou tenham compartilhado o mesmo domicílio ou residência da mulher, mesmo que a violência aconteça na rua.

A violência intrafamiliar se distingue da violência doméstica, pois o conceito de violência intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também às relações em que se constrói e efetua, podendo ser cometida dentro ou fora de casa, por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de

consanguinidade, e em relação de poder sobre a outra. Saffioti (2001) aponta que a violência intrafamiliar, apresenta “grande sobreposição com a doméstica, restringe-se a pessoas ligadas por parentesco consanguíneo ou por afinidade” (p. 135).

3. Wiki e a ação colaborativa de docentes sobre a violência de gênero

O wiki é uma ferramenta de atividade colaborativa, ou seja, ela permite que participantes de um curso possa produzir um texto em conjunto, em coautoria a partir de uma temática pré-estabelecida. O termo wiki no idioma havaiano, significa “super-rápido”, ou “Web Ágil” fazendo referência a agilidade com que as modificações dos conteúdos são atualizadas nos espaços colaborativos da internet. (Litto, & Formiga, 2012).

O primeiro servidor wiki foi criado em 1994 por Ward Cunningham, pois necessitava de uma solução rápida para publicar colaborativamente na web padrões de software. Contudo, o conceito wiki e o seu uso só passaram a serem conhecidos em 2001, com a criação da Wikipédia que é auto definida como uma enciclopédia de conteúdo é livre.

Em se tratando da utilização do wiki na educação, essa ferramenta é interessante quando privilegia a inteligência coletiva que valoriza as singularidades. O filósofo francês Pierre Lévy em sua obra “Inteligência Coletiva”, fala dos efeitos da internet na comunicação. O referido autor aponta também possíveis problemas, como: “novos padrões de comunicação, regulação e cooperação; formas desconhecidas de linguagem intelectual e de tecnologia” (Wielewicki, 2014, p. 21).

Ainda que Lévy antevja riscos, ele se mostra otimista em relação à tecnologia no século XXI. Para ele, o pensamento coletivo é um conceito de suma importância na produção e na circulação de conhecimento. Segundo Lévy (2003), a inteligência coletiva é o projeto de

uma inteligência distribuída por toda parte, constituindo uma nova forma de vínculo social, ela serve como um modo de interação social. Sendo assim, cada ser humano será uma fonte de conhecimentos para os demais. Para o autor, todos os indivíduos têm sua própria inteligência que é acumulada em suas vivências pessoais e que deve ser respeitada por isso, não se constituindo de forma fixa como “a de um cupinzeiro ou a da colmeia”, mas sim por meio da transmissão, da invenção.

A escrita de um texto, a partir de uma abordagem colaborativa, considera que uma produção textual não deve se dá como um caderno fechado, conclusivo, mas sim como um produto em constante elaboração. A colaboração numa produção textual é possível porque segundo Abdo (2009): “as wikis giram em torno do seu conteúdo e não dos seus autores” (p.57), permitindo que diferentes sujeitos possam compartilhar seus saberes, opiniões, conhecimentos, a partir da participação conjunta em distintas produções.

A inteligência coletiva para Lévy (2003), é um conhecimento, uma cultura transmitida por toda a parte, é o compartilhar de conhecimento que gera mais conhecimento. A mediação das tecnologias da informação permite que os intelectuais coletivos possam se reunir em um mesmo ambiente ocasionado uma sinergia dos saberes de cada indivíduo (Lévy, 2000). Dessa forma, o ciberespaço faz com que os indivíduos se mantenham interligados, desterritorializando os saberes dando suporte para o desenvolvimento da inteligência coletiva.

No curso GSE, as atividades da coordenação consistiram em viabilizar o programa, organizar os encontros presenciais e ambiente virtual, coordenar o trabalho de tutoria entre outras. Dentre as funções desenvolvidas pela tutoria, destaca-se as atividades de “motivação” e a promoção da “interação” entre cursistas, tendo em vista que estimular o sentimento de pertencimento numa turma de EaD é essencial para o êxito do curso.

O universo desta pesquisa são os cursistas que participaram da escrita colaborativa, inscritos nas três turmas localizadas no polo de São Luís, assim designadas: T1SLZ, T2SLZ, T3SLZ. A análise que fazemos aqui, se deu em uma das atividades do Módulo Gênero das referidas turmas.

Além da leitura de textos sobre a temática violência de gênero, os/as cursistas tiveram a oportunidade de assistir o documentário —Silêncio das Inocentes¹, que aborda como se processa no Brasil a aplicação da Lei nº 11.340/2006, conhecida como a Lei Maria da Penha. Para esta análise, selecionamos excertos do texto colaborativo, escritos pelas/os cursistas das referidas turmas. Tais cursistas serão denominados pelas letras iniciais de seus nomes, como forma de preservar suas identidades.

O documentário “Silêncio das Inocentes” mostra como se processa no Brasil a aplicação da lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, uma homenagem à biofarmacêutica cearense que ficou paraplégica após sofrer agressões físicas do marido, e lutou por duas décadas para condená-lo na justiça. Retrata a realidade social da violência doméstica através de relatos de vítimas de violência doméstica e sexual contra as mulheres, entre eles, a história de Maria da Penha Fernandes. Assim, a lei nº 11.340/2006, surgiu com o objetivo de coibir e o prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. O texto da T1SLZ foi escrito iniciando-se com uma breve descrição acerca do documentário e às reflexões da cursista C.D, acerca da Lei Maria da Penha, conforme destacamos a seguir:

O documentário “Silêncio das Inocentes” mostra como se processa no Brasil a aplicação da lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, é reconhecida pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo no enfrentamento à violência contra a mulher, tornou-se o principal instrumento legal para coibir e punir a violência doméstica praticada contra as mulheres no Brasil. [...]. A lei

incentivou vítimas a denunciarem casos de agressões. Mas, é nesse processo da denúncia, que ainda estão alguns dos principais obstáculos no combate à violência contra mulheres no país, entre eles: Delegacia da Mulher não abre aos finais de semana, nem funciona 24hrs, uma vez que aos finais de semana, quando ocorrências de estupro e violência doméstica são mais frequentes, e sem uma por perto, a mulher é encaminhada para uma delegacia comum, onde há menos preparo dos policiais para lidar com casos de violência desse tipo evidenciando assim, a falta de capacitação dos profissionais envolvidos, portanto a reclamação mais comum e recorrente entre as mulheres é sobre a forma como são tratadas nas delegacias. Outro agravante que precisa ser destacado é o de ter de comprovar a violência, quando consegue vencer as dificuldades de fazer uma denúncia, a mulher vítima de violência precisa passar por outro processo complexo, o de conseguir comprovar o crime. A maioria das vezes porque alguns tipos de agressão não deixam vestígios é o caso da violência psicológica. E o que podemos perceber é que o agressor nem sempre é punido, a dificuldade em comprovar a violência parece se refletir nos dados que comparam números de denúncias com o de agressores punidos.

A violência comporta muitas e possíveis formas, definições e olhares, ou seja, ela pode assumir vários tipos como violência doméstica, violência familiar, violência urbana, violência comunitária, violência institucional, violência social, violência política, violência revolucionária, violência simbólica, violência de gênero dentre outras.

Pierre Bourdieu (2003) trabalha com o conceito de violência simbólica, que tem o objetivo de elucidar as relações de dominação que não pressupõem a coerção física ocorridas entre as pessoas e entre os grupos presentes na sociedade. Para ele, a violência simbólica corresponde a um tipo de violência que é exercida, em parte, com o consentimento de quem a sofre. Complementa afirmando que a violência simbólica está presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas. A violência simbólica não é percebida como violência. Para o autor, ela é uma espécie de interdição

desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro.

Entendemos que a Lei Maria da Penha é a principal legislação brasileira para a enfrentar a violência contra a mulher, ela classifica no Art. 7º as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher nas suas várias dimensões: violência patrimonial, violência sexual, violência física, violência moral e violência psicológica. Com isso, ao dar prosseguimento ao texto colaborativo, a cursista C.B acrescenta:

O confronto às múltiplas formas de violência contra as mulheres é uma importante demanda no que diz respeito a condições mais dignas e justas. A mulher deve possuir o direito de não sofrer agressões no espaço público ou privado, a ser respeitada em suas especificidades e a ter garantia de acesso aos serviços da rede de enfrentamento à violência contra a mulher, quando passar por situação em que sofreu algum tipo de agressão, seja ela física, moral, psicológica ou verbal. É dever do Estado e uma demanda da sociedade enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres. Coibir, punir e erradicar todas as formas de violência devem ser preceitos fundamentais de um país que preze por uma sociedade justa e igualitária entre mulheres e homens.

A Convenção de Belém do Pará ressalta que os diferentes tipos de violência podem ocorrer tanto na vida pública como na privada. Assim, não há uma violência pública nem uma privada, mas sim agressões que ocorrem em espaços muito mais específicos de interação entre as pessoas. A violência contra mulher é um fenômeno antigo que não possui fronteiras de classe social, etnia, raça, escolaridade, nacionalidade, religião, cultura e geração. Saffioti e Souza (1995) denominam este fenômeno como transversalidade da violência de gênero.

Destacamos ainda, o trecho escrito pelo cursista V.V.S, quando destaca que:

Desde a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres, em 2003, as políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres foram fortalecidas por meio da elaboração de normas e padrões de atendimento, do

aperfeiçoamento da legislação, do incentivo à constituição de redes de serviços, do apoio a projetos educativos e culturais de prevenção à violência e da ampliação do acesso das mulheres à justiça e aos serviços de segurança pública, conforme abaixo: Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres; Lei Maria da Penha; Política e Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; Diretrizes de Abrigamento das Mulheres em Situação de Violência; Diretrizes Nacionais de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres no Campo e na Floresta; Norma Técnica do Centro de Atendimento à Mulher em Situação de Violência; Norma Técnica das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher.

Ao analisar a escrita colaborativa dos estudantes da T1SLZ no tocante a violência de gênero, verifica-se que estes conseguem apreender que na luta ao combate à violência contra as mulheres não é fácil, apesar de muitos avanços nos últimos anos com a implementação da Lei nº 11.340/2006 - Maria da Penha e de políticas públicas voltadas para essa questão, o processo de denúncia é cheio de barreiras:

[...] ainda existem algumas falhas e obstáculos no combate à violência contra mulheres no país, entre eles: Delegacia da Mulher não abre aos finais de semana, nem funciona 24hrs, uma vez que aos finais de semana é quando ocorrências de estupro e violência doméstica são mais frequentes, e sem uma por perto, a mulher é encaminhada para uma delegacia comum, onde há menos preparo dos policiais para lidar com casos de violência desse tipo evidenciando assim, a falta de capacitação dos profissionais envolvidos. (T1SLZ, 2017).

Com este mesmo entendimento no tocante a garantia de acesso aos serviços de atendimento à mulher, a cursista C.B acrescenta:

O confronto às múltiplas formas de violência contra as mulheres é uma importante demanda no que diz respeito a condições mais dignas e justas. A mulher deve possuir o direito de não sofrer agressões no espaço público ou privado, a ser respeitada em suas especificidades e a ter garantia de acesso aos serviços da rede de enfrentamento à violência contra a mulher, quando passar por situação em que sofreu algum tipo de agressão, seja ela física, moral,

psicológica ou verbal. É dever do Estado e uma demanda da sociedade enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres. Coibir, punir e erradicar todas as formas de violência devem ser preceitos fundamentais de um país que preze por uma sociedade justa e igualitária entre mulheres e homens.

De acordo com Ardaillon (1989), São Paulo foi a primeira cidade do Brasil e do mundo a criar uma Delegacia da Mulher, em agosto de 1985, com o objetivo de que policiais do sexo feminino pudessem investigar crimes em que a vítima fosse mulher, incluindo, entre outros, os crimes de estupro e lesão corporal. Uma das principais conquistas alcançadas pelo movimento feminista são as delegacias da mulher, as quais ainda hoje se constituem na principal política pública de combate à violência contra as mulheres e à impunidade. Apesar disso, observa-se na escrita da T1SLZ os entraves encontrados nas Delegacias da Mulher DEAM's no funcionamento e atendimento às vítimas de violência.

Logo, percebemos que os/as cursistas da Turma 1 de São Luís (T1SLZ) compreendem que a Lei Maria da Penha é significativa em um país que carrega uma herança de uma sociedade patriarcal e conservadora que trata a mulher como subjugada ao homem. Pois além de trazer reconhecimento de seus direitos, incentivando as vítimas a denunciarem casos de agressões.

Vale ressaltar, que este importante instrumento jurídico que é a lei Maria da Penha, define várias inovações no tocante as políticas de prevenção, proteção e atendimento as vítimas que precisa de um trabalho em rede com atendimento multissetorial e multidisciplinar, assim como a realização de capacitação dos profissionais que atuam com as vítimas.

Em 2013, o governo federal lançou um importante Programa “Mulher, Viver sem Violência”, com a finalidade de integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência,

mediante a articulação desses atendimentos especializados. E a Casa da Mulher Brasileira faz parte desse programa que integra no mesmo espaço serviços especializados para os mais diversos tipos de violência contra as mulheres com atendimento 24 horas. Contudo, essa realidade ainda fica a desejar na grande maioria dos Estados brasileiros, pois poucos conseguiram inaugurar as Casas que foram construídas ainda no governo da presidenta Dilma, e teve o projeto barrado com o impeachment da presidenta eleita, juntamente com outras políticas públicas para o enfrentamento da violência contra a mulher.

Já a turma 2 de São Luís (T2SLZ) inicia o texto com uma crítica em relação ao contexto social e a Lei Maria da Penha, destacando que esta demonstrou certa efetividade, no entanto acrescentam:

A Lei Maria da Penha dentro do contexto social, já demonstrou a efetividade do seu real papel no âmbito da sociedade, infelizmente, ainda masculinizada, e que sempre se indignou com a violência contra a mulher, mas que no íntimo, até bem pouco tempo atrás, era vista como algo, de certo modo, aceitável, rotineiro, —normall. Com a nova legislação a sociedade enfim tomou uma postura realmente digna dos padrões atuais onde mostra que a mulher não é mais um simples objeto e sim um ser humano digno de respeito, não só pela sua fragilidade física, mas também pela sua capacidade intelectual (cursista I.A.).

Em seguida, a cursista B.S comenta que o combate à violência contra a mulher é essencial e acrescenta seu papel na reeducação do agressor, incentivando-o a refletir sobre sua responsabilidade no processo de violência, destacando:

Estudos sobre esses grupos demonstram que quase cem por cento dos homens que deles participam não voltam a cometer atos de violência contra a mulher. A importância dessa informação ajuíza o valor da educação no que se refere as relações de gênero. Quando a educação reflete os papéis das mulheres e dos homens na sociedade, os conceitos de machismo, violência, misoginia, gênero, sexualidade, responsabilidade, pondera sobre os direitos humanos, igualdade de gênero e a importância

de leis como a Lei Maria da Penha, desconstruindo o que é aceito e defendido por uma sociedade machista e patriarcal, traz para os indivíduos uma outra realidade com outras possibilidades (cursista B.S).

Em continuidade ao texto colaborativo, a cursista H.J comenta que se percebe a necessidade da abordagem da temática “violência de gênero” no espaço escolar, destacando:

[...] uma vez que quando começa-se a educar os futuros cidadãos para ter novas atitudes a violência vai se tornando cada vez mais rara. Outro ponto importante a se perceber é que os discursos sobre violência contra as mulheres não pode ficar restrita somente aos alunos, os pais também devem ser envolvidos neste movimento de (re)educação, pois entende-se que no ambiente familiar é um dos locais que mais se percebe a violência acontecendo. [...].

No texto desta turma, comentam que alguns magistrados defendem que a lei viola a igualdade entre homens e mulheres, já que não existe nenhuma lei que prioriza a violência sofrida pelos homens. Dessa forma, percebemos que há uma resistência cultural na aplicabilidade da Lei, o que nos mostra como essas questões de desigualdade de gênero e violência com as mulheres precisam ser discutidas em todos os âmbitos da sociedade.

Na questão apresentada acima pelos cursistas, eles chamam atenção para o fato dos magistrados terem dificuldades na efetivação da lei ao fazer uma interpretação errada da mesma, e na resistência deles por ela ser uma legislação específica para proteger as mulheres que sofrem com a violência a doméstica, ou seja, há uma alegação de que a lei Maria da Penha criou uma desigualdade entre homens e mulheres, apontando para a inconstitucionalidade da mesma.

No tocante a Lei Maria da Penha, a T2SLZ reconhece os avanços. Contudo, também aponta dificuldades na aplicabilidade da referida lei por parte do judiciário brasileiro, pois destacam que apesar desse avanço, ainda

há uma resistência quanto à aplicação da Lei, pois alguns juízes interpretam erroneamente o objetivo da mesma.

Outro fato importante a ser destacado no texto colaborativo da T2SLZ, é o destaque que a turma deu a questão da reeducação dos homens que praticam atos ofensivos à integridade das mulheres, destacando que além do combate a violência contra a mulher, fator primordial previsto pela Lei, ela engloba ainda, em seu projeto de reeducação, a criação de grupos que levem os homens a refletirem sobre seu papel e responsabilidade no processo de violência.

Essas ações estão previstas na Lei Maria da Penha por meio de serviços de responsabilização e educação dos agressores, conforme previsto nos artigos 35 e 45. O serviço tem um caráter obrigatório e pedagógico, que deverá atuar de forma articulada com os demais serviços da rede de enfrentamento à violência contra a mulher. Em relação à turma T3SLZ, o cursista N. P. em sua colaboração ao texto do wiki, comenta sobre o vídeo “Silêncio dos inocentes” e relata casos vivenciados nas escolas em que trabalha. Vejamos alguns trechos escritos por ele:

É muito natural para retratos e tristezas reais e sociais da violência contra as mulheres no Brasil, os depoimentos de vítimas, autoridades e especialistas no tema, buscando lançar uma luz sobre o problema bem como incentivar o debate, sendo o silêncio que cerca a violência no ambiente familiar impede que os dados levantados revelem corretamente a magnitude deste fenômeno social e o perfil das vítimas. Para romper o silêncio que envolve a violência doméstica, faz-se necessário um processo de mobilização social contra a violência nas famílias. Este documentário pretende estimular a discussão, contribuindo para fortalecer o discurso de combate à violência contra as mulheres, principalmente, aquela que é perpetrada no âmbito familiar.

No texto colaborativo da turma 3, são destacadas as diversas faces das agressões por que passaram as mulheres que relatam suas

vivências de violência no vídeo, suscitando questionamentos que possam permitir aos alunos e alunas a identificação com tais situações, no sentido de se reconhecer também como vítima de atos violentos, ainda que partidos de pessoas que compartilham o mesmo laço consanguíneo, como pontua uma das vítimas do documentário “Silêncio dos Inocentes” que relata agressões advindas de seu pai com a convivência de sua mãe. Esta turma também considera que a Lei Maria da Penha vem tolher a violência contra as mulheres, no entanto, destacam:

[...] observa-se que a cultura machista ainda predomina no país. Além da violência doméstica temos agora a violência de gênero, violência sexual e os famosos crimes passionais. Os casos de abuso sexual - os estupros também contribuem para o aumento da violência doméstica. Outro fato que também "colabora" para este aumento de casos de violência doméstica, talvez seja a falta de eficácia e ineficiência no cumprimento da lei (cursista L.J).

Dessa forma, são problematizadas a falta de rigidez na aplicação das penalidades, pois as medidas protetivas ainda não são cumpridas como deveriam ser. Em vista dos argumentos apresentados, inferimos ser de suma importância ser abordado o tema “violência contra mulher”, haja vista que é uma abordagem relacionada aos direitos humanos, no certo, deve-se considerar que apesar de grande investida do governo com as iniciativas discutidas, ainda é perceptível o índice alarmante de violência contra a mulher.

Além das formas de violências refletidas a partir dos relatos apresentados no vídeo, o cursista N. P comenta casos que acontecem com alunas e alunos da escola em que trabalha:

[...] principalmente os insultos verbais que os alunos relatam sobre o que acontecem em casa, isso relato de alguns alunos do 3º ano do fundamental menor, enquanto na séries finais alunas relataram para mim no projeto —penha neles! que desenvolvemos em turmas do 9º ano e ensino médio relatos fortes de estupro e violência física e moral e uma das alunos quando acompanha a mãe a delegacia de seu bairro

encontra-se com um delegado machista e totalmente preconceituoso, coisas muito tristes de se ouvirem de famílias e o que mais se vê são as medidas protetivas que nem sempre funcionam, como relata uma aluna com deficiência no braço devido agressão do pai.

Sabe-se que as práticas que visam somente a punição de agressores aplicadas pelo Direito Penal brasileiro não tem tido impacto na diminuição da reincidência da violência e nem causado mudanças no comportamento violento. Sobre essa questão destacamos a fala de Elias (2002) quando diz que a violência de gênero tem fortes raízes culturais, de modo que a educação é uma ferramenta essencial em seu combate e erradicação.

A violência física, psicológica, simbólica presente em todas as instancias sociais, produzem números alarmantes. Segundo o 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública - 2017, disponível no site do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 1 mulher foi assassinada no Brasil a cada 2h em 2016, totalizando 4.657 homicídios contra mulheres e feminicídios.

4.Considerações finais

Entendemos que os estudos de gênero ajudam a romper com estereótipos, com ideias já formuladas, como por exemplo, de que determinadas profissões são destinadas exclusivamente aos homens, fazendo pré-julgamento em relação às mulheres, com ideias que não possuem uma base científica, apenas se constituem como justificativa para os que se consideram dominadores, o que gera desigualdades em diversas instituições sociais, como a família, a escola e no mundo do trabalho.

Mesmo compreendendo a importância de tal lei, nos textos colaborativos nas três turmas analisadas, foi comentado que muitas mulheres permanecem refém de tais atos que acontecem principalmente no ambiente doméstico. Afirmam que se o Estado fosse mais operante em situações como as apresentadas

no documentário, buscando combater a naturalização de atos como a violência (todos os tipos de violência) contra mulher, devendo começar no espaço escolar, não apenas com projetos esporádicos falando sobre esse tema, mas sim trabalhando essa temática na escola de forma pontual, acreditam que se conseguiria maiores avanços em relação à aplicabilidade da Lei Maria da Penha.

Sem sensibilização adequada muitos alunos acabam reproduzindo o que vivenciam em suas famílias e, desta forma naturalizam tal fato. Portanto, faz-se necessárias políticas educacionais eficazes no sentido de prevenir e evitar que essas práticas continuem a acontecer, pois infelizmente muitos casos de violência contra a mulher acontece diariamente.

Referências

- Bourdieu, P. (2002). *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- Byington, C. A. B (2007). Prefácio. O martelo das feiticeiras *Malleus maleficarum* à luz de uma teoria simbólica da história. In H. Kramer, & J., Sprenger (Eds.), *O martelo das feiticeiras Malleus maleficarum* (pp.33-61). Rio de Janeiro: Recor: Rosa dos tempos.
- Chauí, M. (1985). *Participando do debate sobre a mulher*. In B. Franchetto, M., Cavalcanti, & M.L., Heilborn (orgs), *Perspectivas antropológicas da mulher. Sobre mulher e violência*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Elias, M. A. (2012). *Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar*. São Paulo: Ática.
- Lévy, P. (2003). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (4ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Narvaz, M. G. (2005). *Submissão e resistência: explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UFRGS.
- Saffioti, H. I. B (1999). *O estatuto teórico da violência de gênero*. In J. V. T. dos Santos (Org.), *Violência em tempo de globalização*. São Paulo: Hucitec.
- Saffioti, H. I. B (2002). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Estudos Feministas [on line]*, 1-2 (julho/ dezembro), 115-136.
- Saffioti, H. I. B (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Percecu Abramo.
- Wielewicki, V. H. G. (2014). *Inteligência coletiva, educação pluralista e multiletramentos: alternativa para o ensino em situações de dificuldades de aprendizagem da leitura*. Salvador: Estudos Linguísticos e Literário.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Brasil

E-mail: psirlemp@hotmail.com

Zeila Sousa de Albuquerque

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Brasil

E-mail: prof.zeila@ifma.edu.br

Potencialidades do projeto 'Expressa-Te!' para a promoção de sexualidades saudáveis em alunos do 7º ano de escolaridade

Eugénia Aragão

António Rodrigues

Rita Araújo

Graça Pereira

Teresa Vilaça

Resumo

No âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CD) foi dinamizado nas turmas do 7º ano da escola o projeto intitulado "Expressa-te!", que tem como finalidade desenvolver nos alunos competências na área da comunicação e das emoções, competências que estão descritas na estratégia de educação para a cidadania e no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. O projeto surgiu da importância atribuída no contexto escolar à promoção da educação para a cidadania e participação, que visa a preparação dos jovens para uma sociedade em constante mudança. As sessões da área da comunicação (4/5 sessões) foram dinamizadas pelo docente da disciplina de CD e a temática das emoções (2 sessões) foram desenvolvidas pelo Projeto Contrato Local de Desenvolvimento Social (3.ª geração) de Vila Verde (CLDS – 3G de Vila Verde). Posteriormente, cada turma realizou um projeto relacionado com uma das temáticas trabalhadas. Cada turma foi apadrinhada por um convidado(a), que deu o seu contributo na realização do projeto com o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e da Professora Coordenadora do Projeto. Os dados para avaliação dos efeitos dos projetos foram recolhidos através da análise documental das planificações realizadas e dos materiais produzidos no âmbito do projeto por cada turma. Para esse efeito foi feita uma análise de conteúdo de que resultou um sistema de categorias emergente. Observou-se que este projeto permitiu à maior parte dos alunos atingir vários objetivos do projeto educativo da escola, aumentou o seu comprometimento com a promoção da saúde e de sexualidades saudáveis e melhorou as suas competências pessoais e sociais. Estes resultados mostram o efeito positivo deste projeto, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, para o desenvolvimento de competências de promoção da saúde global na maior parte dos alunos de 7º ano envolvidos e, mais especificamente, de competências pessoais e sociais cruciais para a vivência de uma sexualidade saudável, como o respeito pelo outro e pelas diferenças, assertividade, autoestima e comprometimento com a promoção da saúde.

Palavras-chave: disciplina de cidadania e desenvolvimento, sexualidade, competências pessoais e sociais, 7º ano de escolaridade.



1. Introdução

O projeto que a seguir se apresenta foi desenvolvido no âmbito de uma investigação mais ampla que visava, entre outros aspetos, analisar o contributo do desenvolvimento de projetos de educação em sexualidade

orientados para a ação para o desenvolvimento das competências previstas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e na estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

De entre os documentos legislativos em que nos baseamos, estão a Lei nº 60/2009 de 6 de

agosto, o Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho, Perfil de Saída dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o documento de Andreas Schleicher, *The Future of Education and Skills – Education 2030* (OCDE, 2018).

A OCDE (2018) discorda de uma visão mais tradicional da educação, em que há que passar um certo “sofrimento” para aprender, com base sobretudo em conteúdos compartimentados, e, apenas depois, desenvolver competências de grau superior. Também se distancia da ideia de que a escola tem que ser “aborrecida” para ser eficaz e transmitir saberes. Uma escola estática, com saberes compartimentados não se adequa a um mundo onde, cada vez mais, o conhecimento é não-linear e a um mundo rapidamente mutável. Assim, a OCDE (2018) defende o conceito “open-minded” do saber, aberto e não linear, como sendo o modelo adequado a uma melhor preparação dos alunos que agora ingressam nos sistemas educativos, adequado a um mundo global e de elevadíssimo desenvolvimento tecnológico.

De acordo com Martins et al. (2017), o perfil dos alunos em 2030 inclui a capacidade de aprender constantemente, maior sentido de responsabilidade, participação, capacidade de influenciar positivamente e a capacidade de se focarem nos objetivos, superando as dificuldades, de modo a poder navegar num mundo complexo e incerto. Na sua perspetiva, para se atingirem esses objetivos a escola e o ensino devem ser vistos como um ecossistema com muitos acionistas / intervenientes (professores, pais, diretores, representantes locais, associações...), influenciando todos as aprendizagens dos alunos. A estratégia passa por permitir que estes influenciem também o currículo. Encontra-se aqui subjacente a ideia de que as aprendizagens ocorrem muito para além dos espaços escolares, ou seja, considera-se um conjunto alargado de agentes educativos.

Esta visão mais integrada identifica alguns

fatores facilitadores desta atitude ativa e de aprendizagem mais personalizada: aproveitar os interesses e gostos dos alunos (motivação) e permitir que os alunos possam desenhar os projetos de aprendizagem de modo colaborativo, para além de continuarem a desenvolver a literacia e numeracia (que continuam cruciais), criando relações entre conhecimentos e promovendo a colaboração (OCDE, 2018).

De acordo com a OCDE (2018), não obstante os diferentes tipos de conhecimento continuarem a ser essenciais, o conhecimento interdisciplinar é muito importante e, mais importante, ainda, é a mobilização do mesmo. Ou seja, os alunos aprendem de uma forma mais integrada, conectada e serão capazes de conciliar visões ou ideias contraditórias, e serem capazes de pensar de forma sistémica. Neste modelo de aprendizagem os alunos aprendem a lidar com a novidade, mudança, diversidade e com a ambiguidade, sendo capazes de aprender e agir colaborativamente. Conseguem-no de modo mais criativo, assumindo riscos e responsabilidades.

Nesta ideia de escola enquanto ecossistema com vários intervenientes, também os currículos necessitam ser ajustados. Neste desenho dos novos currículos existem alguns princípios fundamentais, ao nível do seu conceito, conteúdos e desenho curricular (OCDE, 2018):

- O currículo é construído à volta do aluno, reconhecendo os seus conhecimentos prévios, competências, atitudes e valores; os conteúdos devem constituir um desafio, para a construção de competências de nível superior (reflexão, capacidade crítica) e o currículo deve ser reduzido no número de tópicos abordados em cada nível/ ano de ensino, de forma a que possam ser aprofundados e trabalhados com qualidade (foco).

- *Os currículos devem ser coerentes e refletir uma lógica entre disciplinas*, permitindo uma progressão natural; do mesmo modo os conteúdos e as práticas avaliativas devem ser coerentes: deve haver diferentes modos de avaliar para diferentes tarefas e diferentes objetivos.
- *Os conhecimentos do currículo devem ser transferíveis entre áreas do conhecimento*, devem criar condições para que o que se aprende numa área seja transferível para outra. E, talvez mais importante, deve ser dado aos alunos a possibilidade de escolha – oferecer um conjunto de tópicos diferenciados, dando-lhes oportunidade para desenvolverem projetos.

De acordo com a OCDE (2018), nestes novos currículos os professores também devem ser valorizados no seu conhecimento profissional, nas suas competências e na sua capacidade de implementar estes novos currículos. Os currículos devem revestir autenticidade (permitindo aos alunos a ligação ao mundo real, dando propósito à aprendizagem); devem promover o envolvimento dos diferentes atores (professores, pais, comunidade alargada) e, por fim, *serem flexíveis*. Os currículos devem ser adaptáveis e dinâmicos. As escolas e os professores devem ser capazes de adaptar os currículos de modo a que estes correspondam à sociedade e às necessidades de aprendizagem.

Baseado em diferentes estudos e orientações internacionais, entre os mais relevantes OCDE, Projeto Educação 2030 (2016), Repensar a Educação, UNESCO (2016), ou, a nível supranacional, Key Competences for Lifelong Learning, EU (2018), que apresenta claras diferenças nas recomendações, relativamente ao documento prévio da EU (2008) e que são orientações cujos países da UE habitualmente veem vertidas nas suas alterações legislativas na educação, surge a versão final do documento que define o Perfil dos Alunos e o da Flexibilização Curricular que aqui

analisamos. No nosso entender, este documento vai mais além do que a recomendação europeia, sendo mais próximo, em alguns aspetos, daqueles provenientes da OCDE e, nesse sentido, mais experimentalista.

Sendo que o documento da OCDE foi já aqui analisado, apenas referimos que a recomendação da Comissão Europeia defende orientações para a educação similares, embora, no nosso parecer, este último parece ser menos arrojado e com menor distanciamento relativamente a modelos com mais de uma década, pelo menos. Resumidamente, as competências - chave compreendem o conhecimento, as competências e as atitudes, no entanto, dá também relevância às aprendizagens informais e não apenas às formais/ escolares. De acordo com este documento, as competências-chave têm por principal objetivo a satisfação pessoal, desenvolvimento pessoal, empregabilidade, inclusão social e cidadania ativa, perspetivadas numa aprendizagem ao longo da vida. Dá-se maior relevância a capacidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa, comunicação, capacidade de negociação, capacidade analítica, criatividade e interculturalidade. Considera todas estas capacidades igualmente importantes.

As oito competências desta orientação da Comissão Europeia (2018) são a literacia, competências linguísticas, competências STEM, competências digitais, competências pessoais, sociais e de aprender, competência cívica, empreendedorismo e competências culturais.

Como estratégias pedagógicas para desenvolver as oito competências, são propostas a aprendizagem interdisciplinar, parcerias entre diferentes níveis educativos, ensino colaborativo, participação mais ativa dos alunos, cooperação intersectorial (associações, empresas, instituições de ensino superior); complementar as aprendizagens com as

competências sociais e emocionais; aprendizagem baseada em projetos, experimental; utilização de tecnologias digitais (iniciativas da UE); experiências empresariais; projetos com escolas europeias, para desenvolver as línguas estrangeiras; colaboração entre instituições educativas nacionais e internacionais ou cooperação entre instituições de educação informais e ensino formal.

No nosso entender, parece aproximar-se da visão da OCDE nos objetivos, embora não tanto nos meios, que não alteraram muito dos de há algumas décadas.

Que perfil de aluno, porquê e para quê?

Como podemos analisar, os documentos curriculares têm vindo a ser reconfigurados para formatos menos prescritivos do currículo para outros de índole mais orientativa. Esta alteração é o que permite uma maior autonomia das escolas para poderem interferir – embora ainda com pouco espaço de manobra – nos currículos dos alunos. Mas, com autonomia vem também a responsabilidade, não só do desenho do currículo, como dos resultados.

Justifica-se esta mudança com as razões já aqui apontadas, nomeadamente, mutabilidade, evolução tecnológica, necessidade de adaptação, escassez de recursos, interculturalidade ou segurança e a necessidade de a escola estar a par deste desafio social, permitindo aos alunos ferramentas para ter sucesso num mundo global pleno de incerteza. Ou seja, o Perfil dos Alunos pressupõe também uma escola com vários intervenientes ou agentes educativos: professores, famílias, gestores, decisores políticos e todos de formal ou informalmente influenciam a educação

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória define-se como um referencial

educativo único, que aceita a diversidade de percursos, assegurando a coerência do sistema de educação, dando sentido à premissa da escolaridade obrigatória. Não se assume, portanto, como uma tentativa de uniformização, mas antes como um quadro de referência para a organização de todo o sistema educativo, uma matriz para a tomada de decisão a nível educativo.

Integração da cocriação na metodologia IVAM

A cocriação vem do contexto empresarial e visa juntar todas as partes interessadas, especialmente clientes, em diferentes fases da criação e produção de produtos e serviços (Ramaswamy & Guillard, 2010). A principal novidade que traz a cocriação é que o cliente (nos caso das escolas, o aluno) se torna um agente ativo com um papel importante desde as fases iniciais do projeto (Witell, Kristensson, Gustafsson, & Löfgren, 2011).

Este conceito passa para a educação, sendo o aluno o cliente. No ensino, um dos desafios a serem enfrentados visa a transição dos métodos tradicionais centrados no professor para uma nova perspetiva focada nos alunos, o que implica níveis mais altos de colaboração. Nesse ponto, a cocriação é analisada como uma abordagem inovadora, que ajuda a modificar os procedimentos atuais (Velasco, 2014).

A cocriação no contexto de ensino, facilita as interações entre os alunos, professores, agentes educativos e a comunidade com o objetivo de aprimorar as experiências de aprendizagem e atingir as expectativas dos alunos (Pinar, Trapp, Girard, & Boyt, 2011). É possível aplicar a abordagem de cocriação nesse cenário, onde partes interessadas como estudantes e professores estão envolvidos em diferentes atividades académicas, e os alunos têm um papel de protagonista durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva cocriativa, os alunos ganham mais

responsabilidade, sendo o professor um facilitador da aprendizagem. Alguns resultados positivos desta interação são a flexibilidade curricular e motivação dos alunos (Bowden & Alessandro, 2011).

Outro aspeto positivo da colaboração entre todos os agentes educativos, é que deste modo os alunos têm uma participação ativa na construção do currículo (Bovill, 2014), permitindo assim que os discentes desenvolvam um conjunto mais alargado de competências cognitivas e meta-cognitivas, nomeadamente o pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender ou autorregulação; competências sociais e emocionais (empatia, auto-eficácia e colaboração); e competências práticas e físicas (utilizar nova informação, utilizar equipamentos de comunicação e tecnológicos), já que facilita a cocriação de conhecimento (Yeo, 2009)

A cocriação requer uma abordagem diferente de uma sala de aula tradicional (Yeo, 2009; Ravn, 2017). Na cocriação são criadas as condições para que o que se aprende numa área disciplinar seja transferível para outra. E, talvez mais importante, deve ser dado aos alunos a possibilidade de escolha – oferecer um conjunto de tópicos diferenciados, dando-lhes oportunidade de desenvolver projetos (Degnegaard, 2012).

Existem várias maneiras de cocriar entre alunos e professores. Segundo Ravn (2017), uma maneira de cocriar entre alunos e professores é relacionar a noção de cocriação com a situação particular de ensino e aprendizagem, onde o ensino assume a forma de supervisão de um grupo de estudantes, que produzem um projeto. Nesse ambiente de aprendizagem (Bovill, 2014), os alunos não são indivíduos submissos e silenciosos, mas são vistos como parceiros motivados numa investigação colaborativa baseada em diálogo, experimentação e aprendizagem mútua entre professores e alunos. Nestes modelos, o corpo docente e os alunos são parceiros nos

processos de aprendizagem e tornam-se coprodutores de conhecimento. Assim, o processo de ensino do supervisor e os processos de aprendizagem dos alunos estão intimamente envolvidos num processo cocriativo.

De acordo com Ravn (2017), é característico desse tipo de cenário que o conteúdo do ensino seja desenvolvido durante reuniões em função dos problemas formulados pelos alunos. Na sua perspetiva, estes problemas serão solucionados através de investigação, num processo cocriativo entre supervisores e alunos. O autor salienta que é aconselhável que o processo ocorra sob diferentes tipos de supervisão, isto é, uma equipa de profissionais (psicóloga, professor de cidadania, coordenadora da saúde) assume o papel de supervisor de uma turma que tem a tarefa de arranjar soluções, para problemas que existam na escola.

Como resposta à necessidade de reorganização, a cocriação começou a tornar-se um conceito reconhecido para criar uma configuração e organização mais sustentáveis do sector de bem-estar social. A cocriação é uma nova maneira de pensar sobre os serviços públicos que tem o potencial de proporcionar uma grande mudança na forma como fornecemos saúde, educação, policiamento e outros serviços, de modo a torná-los muito mais eficazes, mais eficientes e, por isso, mais sustentáveis, mas os profissionais no terreno precisam de desenvolver habilidades e conhecimentos para trabalhar com a cocriação.

Neste contexto, foi realizado o Curso de Formação Contínua de Professores, na modalidade de Oficina de Formação, “Cocriação de bem-estar na comunidade escolar: Pedagogia criativa para o século XXI” (Registo de acreditação: CCPFC/ACC-100843/18), implementado pela docente da Universidade do Minho, Teresa Vilaça, no âmbito do Co-Creating Welfare Project (www.ccw-project.eu), cofinanciado pelo

Programa ERASMUS+ da União Europeia, e que envolveu parceiros na Dinamarca, França e Reino Unido. O Curso visou a formação dos professores como facilitadores de processos de cocriação. Realizado durante quatro dias inteiros, em contexto de sala de aula, usou uma combinação de apresentações teóricas curtas e interativas, exercícios práticos, desenvolvimento de habilidades de facilitação com suporte teórico, reflexão e feedback.

Uma vez que durante a formação se pretendia a realização de um projeto realizado em cocriação, que se refletisse na ação dos alunos a trabalhar em conjunto com os adultos da sua comunidade, adotou-se a metodologia de aprendizagem baseada em projetos, seguindo a metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) (Simovska & Jensen, 2003; Vilaça & Jensen, 2010).

Vilaça (2008; 2012, 2017) propõe que a aprendizagem interdisciplinar dos alunos seja baseada em projetos que visam resolver problemas reais de saúde ou ambiente. Estes projetos baseados numa perspetiva democrática da educação, têm como objetivo que os alunos, com a colaboração de pessoas-chave da escola e da comunidade investiguem as consequências e causas de um determinado problema, com o objetivo de encontrar soluções para o resolver ou minimizar, que podem incluir a mudança das suas condições de vida ou dos seus próprios estilos de vida.

A metodologia IVAM caracteriza-se por estar dividida em diferentes fases que não são estanques, por exemplo, os alunos podem estar a investigar as causas dos problemas e sentirem necessidade de voltar à investigação das consequências do problema. As diferentes fases devem servir como linhas orientadoras para construir um conhecimento orientado para a ação (conhecimento sobre as consequências e causas do problema, visões para o futuro em relação ao problema, estratégias para o resolver, e agir para implementar as estratégias necessárias para o resolver). Na fase de

seleção do tema são determinados os tópicos ou problemas dentro do tema escolhido que são prioritários para agir e as razões por que são importantes, bem como, quais os objetivos que se querem atingir. Assim, na fase da investigação, pretende-se que os alunos, em conjunto com os adultos que consideram relevantes para resolver o problema, investiguem as consequências do problema para quem está envolvido nele, compreendam o que está a causar o problema e investiguem estratégias possíveis para eliminar essas causas, pensando em soluções realistas. É nesta fase que os participantes aprofundam os seus conhecimentos sobre a temática. Segue-se então a fase da visão, na qual os participantes partilham os seus sonhos para o futuro em relação ao problema em estudo, isto é, discutem sobre como deverá ser o futuro em que o problema já não exista, por exemplo, como deverão ser os comportamentos das pessoas, o mercado municipal, a unidade de saúde, a escola. Posteriormente, os participantes procuram resolver o problema concretizando as estratégias em que tinham pensado. Isto é, esta fase de ação é a fase onde agem sozinhos, ou em grupo, para resolver o problema e avaliam se as ações resultaram nas mudanças de comportamento ou dos contextos de vida desejados (Vilaça, 2017). Reforçamos que as ações concretizam-se de forma consciente e direcionada, isto é, as ações são intencionalmente orientadas para a resolução do problema, por conseguinte, as ações deverão ser orientadas para eliminar as causas dos problemas, não as suas consequências (Jensen & Schnack, 1997).

2. Metodologia

2.1. Projeto de educação em sexualidade orientado para a ação desenvolvido em cocriação

O projeto que aqui se apresenta foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento nas turmas do 7º ano da escola.

O projeto intitulado “Expressa-te!”, tem como finalidade desenvolver nos alunos competências na área da comunicação e das emoções, competências que estão descritas na estratégia de educação para a cidadania e no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. O projeto surgiu da importância atribuída no contexto escolar à promoção da educação para a cidadania e participação, que visa a preparação dos jovens para uma sociedade em constante mudança.

As sessões da área da comunicação (4 a 5 sessões) foram dinamizadas pelo docente da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e a temática das emoções (2 sessões) foram desenvolvidas pelo Projeto Contrato Local de Desenvolvimento Social (3.ª geração) de Vila Verde (CLDS – 3G de Vila Verde).

Posteriormente, cada turma realizou um projeto relacionado com uma das temáticas trabalhadas. Cada turma foi apadrinhada por um convidado(a), que deu o seu contributo na realização do projeto com o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e da Professora Coordenadora do Projeto. Este projeto é da responsabilidade do SPO e da Professora Coordenadora do Projeto, em articulação com os professores da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

O trabalho na escola com as cinco turmas foi desenvolvido usando estratégias e material do curso de formação “Cocriação De Bem-Estar Na Comunidade Escolar: Pedagogias Criativas Para O Seculo XXI”, nomeadamente, as seguintes atividades: “Escada de participação”; “Cubos para contar histórias”; “Estudo de caso”; “Caso de estudo”; “Coconstrução em Lego”; “CUbo”.

De acordo com Vilaça (2018), o CUbo (The CUbe), uma atividade desenvolvida pela Coventry University, é uma caixa de fácil manuseio (não mais de 30cm³), passada à volta de um grupo. O CUbo é uma ferramenta para capturar as ideias de todos numa sessão de

geração de ideias, mesmo daqueles que normalmente não conseguem projetar os seus pensamentos. A superfície do CUbo é para ser escrita e desenhada.

2.2.Recolha de dados

Os dados foram recolhidos através da análise documental das planificações realizadas e dos materiais produzidos no âmbito do projeto por cada turma. Para esta análise foi feita uma análise de conteúdo de que resultou um sistema de categorias emergente.

3.Apresentação e discussão dos resultados

Para iniciar e monitorizar o projeto de cocriação realizaram-se assembleia turmas, com professores e professoras, psicóloga e profissionais da CLDS – 3G de Vila Verde, para selecionar o tema e problemas a investigar, para apresentar os resultados das várias fases da investigação realizada (conhecimento sobre as consequências e causa do problema, estratégias de mudança e visões para o futuro) e para decidir e planificar das ações a implementar.

Investigação do problema

Quando foram apresentados os vários temas possíveis aos participantes no âmbito da sexualidade e da educação em sexualidade (despertar da maturidade sexual; amor, intimidade, comunicação e comportamento sexual; fertilidade humana; sexualidade e reprodução; prevenção de infeções sexualmente transmissíveis), optou-se, em conjunto com os alunos, por começar a investigar as emoções e sexualidade.

Na organização do ensino, o ensino tradicional foi substituído por ensino e formas de aprendizagem, onde os alunos eram os agentes ativos, dentro de uma estrutura de algumas regras decididas pelos professores na fase de

preparação. Assim, os princípios que seguimos foram os indicados pela metodologia IVAM e complementados com os princípios da cocriação, ou seja, cocriação de conhecimento e produção fase a fase de formas de divulgação científica das suas aprendizagens. Em cada uma destas fases, em vez de os professores oferecerem feedback sobre o trabalho dos alunos, eles deram feedback uns aos outros, sendo complementados com o feedback dos professores (supervisores).

Pretendia-se que os alunos fossem autónomos, tirassem dúvidas uns aos outros e fossem proativos na procura complementar de explicações que queriam dadas pelos professores, psicóloga ou agentes locais (CLDS). A mensagem que pretendíamos transmitir era que “Os alunos são as pessoas mais importantes neste processo de ensino”.

Foi sugerido que começassem com um *brainstorming* em grupo, como foi sugerido nas formações contínuas de professores realizadas em 2006 e 2018 (Vilaça, 2006a, 2018), com as seguintes questões orientadoras:

O que é a sexualidade?; Para que serve a sexualidade?; Como se expressa; O que são emoções?; Como é que as emoções se relacionam com a sexualidade?; Como se gerem as emoções?; As emoções são diferentes nos homens e nas mulheres?; E de pessoa para pessoa?; E ao longo da nossa vida?; Como é que as emoções se relacionam com os comportamentos?; Quando aparece e acaba a sexualidade?; O que é um homossexual?; Porque é que o sexo é diferente do género?; O que é um transsexual? Como é que a religião afeta a nossa sexualidade?; Como é que a cultura do país e do meio onde vivemos regula a nossa sexualidade?; A sexualidade dos e das jovens da vossa idade é igual à dos e das jovens do tempo dos vossos avós ou dos pais e mães? Porquê; A adolescência é uma fase privilegiada de emoções e comportamentos sexuais? Na vossa opinião, um adolescente pensa que a sexualidade “faz parte só da sua própria vida, está só virada para o seu desenvolvimento pessoal e não acrescenta muito mais à sua vida” ou “que a sexualidade está virada para o outro, para a descoberta dos relacionamentos interpessoais, para a relação

com o outro?; Na vossa opinião, a adolescência é, ou não, uma fase de reconhecimento, aprofundamento, análise e reflexão sobre si próprio, as suas emoções, a identificação dos seus sentimentos e a sua construção? Porquê?; Os adolescentes costumam pensar no que pretendem para a sua vida? E planejar o percurso da sua vida para chegar onde querem? E pensar no percurso da vida dos outros?; Como é que os alunos e alunas devem intervir na planificação e implementação de projetos de educação em sexualidade na escola?; Quais são os problemas/ temas que gostavam mais de trabalhar na educação em sexualidade?

Depois da partilha em assembleia interturmas dos resultados deste brainstorming, os e as participantes decidiram investigar em pequenos grupos, dentro do material didático do projeto que tinham disponível (Vilaça, 2006b), os seguintes aspetos da sexualidade humana:

manifestações das emoções e sexualidade em obras de arte; manifestações no dia-a-dia das emoções na sexualidade das pessoas de várias idades; mensagens que recebem sobre a sexualidade e emoções que produzem; carinhos e intimidades que consideram corretos em cada fase da vida; como se sentem quando falam das suas emoções; avaliação sobre o que pensam e sentem sobre a sexualidade no final desta investigação.

Depois da partilha dos resultados desta investigação discutiram um conjunto os problemas que gostavam de resolver, e hierarquizaram-nos pela ordem com que gostavam de começar a agir para os resolver.

Como problemas prioritários surgiu o facto de não conseguirem trabalhar com as emoções negativas de uma forma satisfatória, levando-os por vezes a comportamentos indesejáveis. Depois, por ordem decrescente de importância, identificaram os seguintes problemas:

dificuldade em comunicar com os outros de uma forma assertiva; dificuldades em lidar com uma situação recorrente na escola o “apalpaço”; refletir sobre as ações observadas; analisar situações; descrever interiormente o que se sentiu ao presenciar algumas situações; identificar as emoções presentes; prever ações.

Verificou-se, assim, que a maioria dos problemas estava relacionada com o aumento do conhecimento, melhorar a autoimagem, adquirir a capacidade de autocontrolo e solidificar a autoconfiança, portanto formas de desenvolver competências pessoais e sociais.

Paus (2010) afirma que na adolescência, são feitas exigências elevadas ligadas às interações do tipo cognição-emoção. Segundo Sarmiento (2013), esta fase apresenta-se como ideal para serem trabalhadas numa forma clara e coordenada (entre pais, escola e grupos sociais) as relações entre colegas, a identificação das emoções e das situações que as provocam, a forma de as gerir, a compreensão da comunicação não-verbal, o seu reconhecimento, o reconhecimento da previsão da reação do outro e do próprio. Colocamo-nos perante a escolha de uma ação apropriada num contexto emocionalmente carregado e podemos ver que a nossa capacidade de identificar os dados e a sua relação de importância, para que possamos optar por uma decisão, está alterada perante uma emoção contexto em que foi ativada uma emoção (Paus,2010).

Assim, ficou decidido que cada turma tentaria contribuir para a resolução de um problema. Apresenta-se em seguida a dinâmica que foi criada para a resolução dos problemas.

Quando os alunos refletiram sobre as razões porque era importante para eles estudar as emoções e a sua relação com a sexualidade, e como as emoções se relacionam com os comportamentos que temos na escola, foram apresentadas várias razões:

O jogo das emoções e a capacidade das respostas a dar estão diretamente associados a comportamentos de risco.

É necessário identificar e aprender a gerir as emoções.

As emoções ligadas à sexualidade, como a paixão, são emoções novas que surgem na adolescência. A paixão como uma emoção que

leva a sentir o coração a acelerar pelo simples facto de cruzar um olhar com alguém que nos afeta.

Os sentimentos são precedidos por emoções. Há sentimentos que impulsionam a ser mais e melhor, a procurar mostrar e desenvolver o melhor de si, como o amor, ou sentimentos, como o ódio, que impelem a desenvolver o que de menos válido ou construtor existe, quer de si quer da sua relação com os outros.

Turma 2

A turma realizou um projeto relacionado com as emoções cujo tema foi “E se fosse contigo?”.

Para refletir sobre as razões para termos determinadas emoções, sentimentos e comportamentos e como se poderiam prevenir comportamentos inadequados usou-se a atividade do Cubo “E se fosse contigo?”.

Este tema consistiu numa dinâmica de grupo sobre sexualidade em que os alunos expressaram o que sentiam, o que fariam e como preveniriam determinados comportamentos inadequados.

Cada participante teve a oportunidade de escrever / desenhar na superfície do CUbo. À medida que o CUbo é passado de mão em mão, podem ser geradas ideias rápidas por meio de discussões otimistas e, em seguida, essas ideias podem ser escritas/desenhadas à medida que são geradas para manter um registo no cubo. As ligações entre as ideias podem ser feitas a partir de uma ideia escrita no CUbo para outra ideia, independentemente do lado do CUbo em que elas existam (por exemplo, as pessoas podem desenhar setas entre duas notas escritas no CUbo) (Figura 1).



Figura 1. Atividade o “Cubo”

Turma 4

A turma de 7^o4 desenvolveu o projeto “Emoções no chocolate”.

Esta foi a turma mais difícil, porque primeiro não tinham ideias para o projeto, e, depois, nada parecia que os motivava. Depois de lhes sugerirem os temas nenhum lhes agradava. Por fim, um aluno disse que só queria trabalhar as emoções no chocolate. Todos os outros se agarraram a esta ideia, que foi, por essa razão, a escolhida para o projeto.

Fizeram um bolo de chocolate, testaram o bolo e as emoções associadas ao chocolate e escreveram uma narrativa partilhada sobre o que ganharam ao participar no projeto. No final realizaram um trabalho de vídeo (Figura 2).



Figura 2. *Emoções provocadas por um bolo de chocolate*

Neste projeto para fomentar a criatividade, a inovação e a reflexão usamos a atividade “Story Cubes” – cubos com pictogramas. Foi colocada a seguinte questão: O que aprendeste ao participar neste projeto?

Cada aluno lançou os cubos, escolheu cinco imagens que lhe saíram na face dos cubos e fez a sua história (Figura 3).



Figura 3. *Avaliação do projeto com o jogo Story Cubes*

O facilitador do grupo escreveu as suas perspetivas em palavras-chave em folhas de

post-it; uma perspetiva em cada folha de post-it. Quando todos elaboraram a sua história, o grupo, liderado pelo facilitador, dividiu todas as perspetivas das folhas de post-it em 4 a 5 temas gerais e colocou-os num poster.

Os temas foram a base da sua narrativa partilhada do processo de cocriação. O próximo passo foi pensar numa maneira de apresentar a sua narrativa partilhada fazendo um vídeo.

Turma 3

A turma do 7.3 participou na iniciativa ‘Open Minds’, promovida pela Momondo, um website de pesquisa de viagens, em parceria com a CISV International, organização sem fins lucrativos dedicada a educar e inspirar ações a favor da paz. De acordo com a Momondo, “o objetivo deste movimento é ajudar os jovens e crianças a terem uma mente aberta e a compreenderem a importância do respeito mútuo e da tolerância”.

O concurso esteve aberto a escolas de 16 países diferentes, nomeadamente, Austrália, Áustria, Canadá, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos da América.

Maria João Fernandes, professora de Cidadania e Desenvolvimento Local, que encorajou a turma a participar nas emoções e comportamentos, sublinha que

o desafio deste concurso foi muito importante, principalmente para perceber que os estudantes criam ideias pré-concebidas que nem sempre são verdade. Acreditamos que é essencial discutir estes temas em tenras idades, quando ainda podemos transmitir-lhes que não devemos criar ideias e noções sobre os outros povos, mas sim, ter uma mente aberta.

As participações foram avaliadas com base em respostas honestas e inspiradoras. Na escolha da escola vencedora, o comité de jurados não ficou indiferente à forte motivação dos alunos e professora em levar os alunos a descobrir o

mundo e, assim, mudar a forma como vêm o mundo e as pessoas. A Figura 4 mostra a participação dos alunos e da professora de Geografia e de Cidadania e Desenvolvimento Local no programa da RTP1, Praça da Alegria (<https://media.rtp.pt/praca/videos/open-minds-mariana-monteiro-apadrinha-projeto-educacional/>), juntamente com a atriz Mariana Monteiro que foi a madrinha deste projeto, por ser a embaixadora do programa internacional Open Minds.



Figura 4. Participação da escola no Programa de televisão por desenvolverem o programa Open Minds

Turma 1

A turma 7º 1 optou pelo tema “Os nossos deveres na escola”, que consistiu numa sessão informativa dinamizada pelos alunos desta turma para os alunos do 4ºano do centro escolar da Escola Básica.

Antes da sessão informativa (ação educação pelos pares), os alunos desenvolveram uma atividade com legos, com o objetivo de se colocarem no lugar dos alunos que não cumpriam com o regulamento da escola e estudar as razões por que o faziam. Em grupo, cada aluno criou uma pessoa que poderia estar envolvida na resolução do problema que identificou. Usou Legos para representar a

pessoa e post-its para fazer uma breve descrição dessa pessoa.



Figura 5. Cocriação de um protótipo sobre a situação que iriam encontrar na educação pelos pares

Um aluno tinha a função de facilitador da construção do protótipo e ia registando os principais problemas. No final desta fase, os alunos definiram todos os tipos de problema com que lidam diariamente na escola, e qual o problema que queriam tentar resolver. Em seguida, cada grupo gerou ideias para encontrarem uma solução para o problema identificado e criaram um protótipo.

Por fim fizeram uma apresentação com os problemas pesquisados por eles e apresentaram as alunos de 4º ano.

Turma 5

Finalmente, a turma 7º5 realizou um projeto cujo tema foi “Amizade por ti!”, que consistiu na realização de quatro vídeos-curtas (duração máxima de 3 minutos) (adaptando do processo

Pecha Kucha que trabalhamos na formação contínua de professores) sobre comportamentos e atitudes adequadas/corretas em contexto escolar.

Assim, começou-se pela atividade de reportagem fotográfica trabalhada na formação contínua de professores. A atividade fotográfica focou-se na procura de imagens ou situações que os alunos consideravam que representavam situações de amizade. Após terem as imagens, selecionaram a mensagem que queriam partilhar com o público e construíram a história. Cada grupo apresentou a sua narrativa à turma. O feedback dos participantes e do facilitador focou-se em como foram capazes de trabalhar, por vezes em grupo e outras vezes individualmente, de forma a desenvolverem o projeto que tinham planeado.

As diferentes preferências dos alunos na forma como planearam os projetos de turma evidenciam as diferentes abordagens de aprendizagem dos alunos. No entanto, houve limitações na implementação destes projetos e na medida em que a direção do aluno e a cocriação pode ser praticada. Uma dessas limitações está relacionada com estrutura do ano letivo e as condições oferecidas para o desenvolvimento do projeto. Por exemplo, a planificação geral do projeto foi feita antes do início de aulas, o que significa que foram tomadas várias decisões tomadas sem os alunos, o que não é desejável.

Outra limitação, que também pode ser encarada como um desafio, é que a equipa foi multifacetada, apresentando diferentes professores de diferentes áreas disciplinares e psicólogas representam uma diversidade de valores e conceções sobre como deve ser desenvolvido um ensino de qualidade. Os alunos reagiram muito bem a esses diferentes tipos de abordagem e formas de lidar com as situações de ensino e aprendizagem.

De turma para turma foi diferente o grau em que os professores deixaram o controle da

turma, embora se tivessem preparado com muito rigor o quadro pedagógico e as atividades e os objetivos fossem o mais transparente possíveis.

Para terminar, é importante referir que embora no início do projeto os alunos tivessem expectativas altas para assumir um elevado grau de autonomia e aprenderem com base em investigações auto-dirigidas, como os professores no papel de facilitadores, na situação real em que se esperava que eles fossem ativos e auto-direcionados, os velhos hábitos de situações escolares anteriores assumiram por vezes o controle e levaram alguns alunos a solicitar um ensino mais expositivo, o que implica um retorno a um papel passivo como aluno.

4.Considerações finais

Tomamos como ponto de partida o curso de formação contínua de professores "Cocriação De Bem-Estar Na Comunidade Escolar: Pedagogias Criativas Para O Seculo XXI" e fazendo posteriormente uma revisão de literatura mais aprofundada sobre a cocriação, adotamos como pressuposto teórico para este projeto que a cocriação só existe num ambiente de estudo onde os alunos se tornam líderes dos processos de aprendizagem e, por essa razão, fomenta princípios como o respeito de uns pelos outros e proporciona bem-estar (Iversen *et al.*,2015). Estes projetos, em que os alunos agem com responsabilidade e têm influência no currículo enquanto colaboram com os professores (que obviamente têm responsabilidade educacional), criam boas condições para o desenvolvimento de competências e alcance do conhecimento estabelecido no perfil do aluno para o século XXI (Iversen *et al.*,2015). Assim, neste projeto o currículo foi construído à volta do aluno, reconhecendo os seus conhecimentos prévios, competências, atitudes e valores; os conteúdos constituíram-se como um desafio, para a

construção de competências de nível superior (reflexão, capacidade crítica) e o currículo deve ser reduzido, neste contexto, no número de tópicos abordados em cada nível/ ano de ensino, de forma a que possam ser aprofundados e trabalhados com qualidade (foco).

Tínhamos por objetivo trabalhar um tema que pudesse parecer relevante para os alunos, motivá-los a trabalhar em profundidade na tentativa de compreenderem o problema em estudo e serem capazes de agir proativamente e criar bem-estar na sua vida. Como se observou na secção da descrição e análise dos resultados, há algumas evidências de que este tipo de projetos contribui para atingir este objetivo.

Esperávamos que houvesse vários intervenientes ou agentes educativos, bem como um interesse profissional/ educacional e motivação para desenvolver um projeto IVAM. Durante as várias fases de desenvolvimento do projeto (Investigação – Visões – Ação e Mudança), os e as adolescentes, profissionais de educação, profissionais de saúde e da comunidade CLDS envolvidos/as referiram que trabalhar em cocriação foi um fator facilitador para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, principalmente pelas cinco razões que a seguir se referem.

Em primeiro lugar, facilitou a construção de um conhecimento interdisciplinar sobre as consequências e causas do problema, as estratégias de mudança e as visões para o futuro, sem perder de meta que o objetivo da aquisição desses conhecimentos era a sua mobilização para agir, individual e coletivamente no sentido de resolver (ou contribuir para resolver) o problema em estudo (competência para a ação).

Em segundo lugar, aumentou a interação com os pares e os adultos e adultas envolvidos no projeto, potenciou a aprendizagem colaborativa e a avaliação contínua do processo educativo e

permitiu aos e às adolescentes resolverem problemas, dúvidas ou preocupações relacionadas com a sexualidade e as emoções. Nesse sentido, consideramos o a experiência pedagógica um sucesso.

Relacionando os resultados com as características dos alunos para o século XXI, concluímos que a estratégia pedagógica de cocriação poderia ser facilmente reforçada, pois os alunos pedem ainda mais atividades, influência e responsabilidade em relação ao ensino. Contudo, introduzir esse tipo de mudança em uma instituição educacional não é necessariamente uma tarefa fácil, especialmente quando implica uma mudança de papéis para os professores. De acordo com um relatório (Agger & Tortzen, 2018) que descreve as definições e fundamentos dos termos criação e coprodução em relação à sociedade dinamarquesa, as investigações mostram que os profissionais desta área podem ser um dos grupos com maior dificuldade para mudar os seus papéis, porque essa mudança desafia o papel tradicional do professor e compreensão sobre o que é a sua responsabilidade profissional. Segundo este relatório, se os professores acharem que a sua cultura profissional e a abordagem usual para a planificação do ensino é questionada ou anulada, a sua resposta pode ser resistência ou ceticismo. Na perspectiva dos autores deste relatório, os professores podem achar que 'o tapete está a ser puxado debaixo dos seus pés' pondo em causa a sua identidade profissional. Na sua opinião, outro aspeto mais pragmático da mudança é que, para alguns professores, a ideia de ter que reconsiderar e repensar as suas estratégias pode representar por si só uma enorme carga de trabalho, o que não é sempre bem-vindo.

Consequentemente, enquanto a vantagem da cocriação é que os alunos prosperam com os novos recursos pedagógicos, as desvantagens são que repensar o currículo e introduzir aspetos como a cocriação na educação pode envolver aspetos assustadores para os

professores envolvidos, forçados a reconsiderar o seu papel nos cenários de ensino e aprendizagem, o que pode levar à resistência à mudança (Agger & Tortzen, 2018).

Referências

- Agger, A., & Tortzen, A. (2018). What value is created through co-production; and how can it be evaluated and assessed]. *Professionshøjskolen Absalon*. Retrieved from phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/CV/Hvilken_vaerdi_skaber_vi_med_amskabelse.pdf
- Bovill C., Cook-Sather. A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: For academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145.
- Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 15-25.
- Bowden, J. L. H., & D'Alessandro, S. (2011). Co-creating value in higher education: The role of interactive classroom response technologies. *Asian Social Science*, 7(11), 35-49.
- Degnegaard, R. (2012). Co-Creation: Consolidating the Field and Highlighting New Frontiers. In M. J. Morley (Ed.), *Management Re-imagined: Programme and Proceedings of the 11th World Congress of the International Federation of Scholarly Associations of Management* (pp. 67). Dublin: Intersource Group Publishing. Disponível em http://www.hshimpo.com/en/pdf/Program_MANAGEMENT_REIMAGINED_FINAL_12JUN2012_EMAIL.pdf
- EU (2008) *The European Qualifications Framework (EQF) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Brussels: EU. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm#doc <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- EU (2018). *Commission staff working document accompanying the document proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: EU. Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- Iversen, A. M., Pedersen, A. S., Krogh, L., & Jensen, A. A. (2015). Learning, leading, and letting go of control: Learner-led approaches in education. *Sage Open*, 5(4), 1–11.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 163–178.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- OECD (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por
- OECD (2018), *The Future of Education and Skills - Education 2030: The Future We Want*, Paris: OECD. Disponível em <http://www.oecd.org/education/2030>

- /E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
- Paus, T. (2010). *Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Almedina.
- Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., & Boyt, T. E. (2011). Utilizing the brand ecosystem framework in designing branding strategies for higher education. *International Journal of Educational Management*, 25(7), 724-739.
- Ramaswamy, V., & Guillard, F. (2010). Building the co-creative enterprise. *Harvard Business Review*, 88(10), 100-109.
- Ravn O. (2017). Co-Creation in PBL Project Work. In T., Chemi, L., Krogh (eds), *Co-Creation in Higher Education* (Creative Education Book Series) (pp. 67-82) Rotterdam: SensePublishers. Disponível em https://doi.org/10.1007/978-94-6351-119-3_5
- Sarmento, T. (2013). *Os Jovens e a ética da Sexualidade: Contributos para um programa*. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa.
- Simovska, V., & Jensen, B. (2003). *Young-minds.net/lessons learnt: Student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press. doi:<https://doi.org/10.1093/her/cyh004>
- UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.
- Velasco, M. S. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503-523.
- Vilaça, T. & Jensen, B. B. (2010). Applying the SIVAC Methodology in schools to explore students' creativity to solve sexual health problems. In M. Montané & J. Salazar (Ed.), *ATEE 2009 Annual Conference Proceedings* (pp. 215-227). Brussels, Belgium: Association for Teacher Education in Europe. (ID: <http://hdl.handle.net/1822/52239>)
- Vilaça, T. (2006 a). *Ação e Competência de Ação em Educação Sexual: Uma Investigação com Professores e Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2006b). *Participação Genuína dos Alunos na Educação Sexual: Atividades para uma Aprendizagem Orientada para a Ação (Kit de Atividades para os alunos)*. Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2007). *Apresentação do projeto Jovens Saudáveis em Ação: Educação para a Saúde no coração do desenvolvimento sustentável*. Disponível em <http://www.dct.uminho.pt/jsea/2007-2008/abertura2008/index08.html>
- Vilaça, T. (2008). The Roles of Biological Knowledge While Exploring Action Oriented Knowledge and the S-IVAC Methodology in Sex Education. In Raichvarg, D. (Ed.), *BioEd 2008 International Conference Biological Sciences Ethics and Education: The Challenges of Sustainable Development* (p. 15). France, Dijon: University of Burgundy.
- Vilaça, T. (2012). Metodologia de Ensino para uma Sexualidade Positiva e Responsável. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 19, 91–102.
- Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, 117(1), 110-126.
- Vilaça, T. (2018). *The Cube Activity* (Folheto não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, T., & Jensen, B. B. (2010). Applying the SIVAC Methodology in Schools to Explore Students' creativity to solve sexual health problems. In M. Montané

EUGÉNIA ARAGÃO, ANTÓNIO RODRIGUES, RITA ARAÚJO, GRAÇA PEREIRA, & TERESA VILAÇA

Potencialidades do Projeto 'Expressa-Te!' Para a Promoção de Sexualidades Saudáveis em Alunos do 7º Ano de Escolaridade

& J. Salazar (Eds.). ATEE 2009 Annual Conference Proceedings (pp.215227). Brussels, Belgium: ATEE - Association for Teacher Education in Europe. Disponível em http://www.atee1.org/uploads/atee_2009_conference_proceedings_final_version.pdf

- Witell, L., Kristensson, P. Gustafsson, A., & Löfgren, M. (2011). Idea generation: customer cocreation versus traditional market research techniques. *Journal of Service Management*, 22(2), 140–159.
- Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 62-76.

Eugénia Aragão

Agrupamento de Vila Verde Monsenhor Elísio Araújo, Portugal

E-mail: mariaeugeniaaragao@agpico.edu.pt

António Rodrigues

Agrupamento de Vila Verde Monsenhor Elísio Araújo, Portugal

Rita Araújo

Agrupamento de Vila Verde Monsenhor Elísio Araújo, Portugal

Graça Pereira

Agrupamento de Vila Verde Monsenhor Elísio Araújo, Portugal

Teresa Vilaça

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt

Abordagens de educação em sexualidade na escola básica regular: Revisão dos artigos publicados na REnBio (2005-2018)

Jéssica K. Marques

Virginia S. Campos

Isabela C. T. Bozzini

Resumo

A Educação em Sexualidade é um direito de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que ela deva estar presente nas escolas e ganhar cada vez mais espaço, pois ao falar de sexualidade e gênero estamos tratando não só de questões biológicas, estamos tratando também de questões emocionais, de prevenção à violência, de tolerância e empatia, de cuidados com a saúde física e mental, etc. Infelizmente a Educação em Sexualidade na educação básica brasileira tem ficado restrita, na maioria das vezes, às aulas de Ciências e Biologia. Por conta disso, entendemos que seria importante levantar quais abordagens relacionadas à sexualidade têm sido tratadas no Ensino de Ciências da Natureza para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico na Revista de Ensino de Biologia (REnBio) da Sociedade Brasileira de Biologia (SBEEnBio), no período de 2005 a 2018, utilizando os seguintes descritores: gênero; sexualidade e sexual. Nossa intenção foi de identificar as abordagens mais trabalhadas nesta área na Educação Básica e identificar se há uma superação da abordagem médica/biologizante atrelada à área no Ensino de Ciências. Como resultado desta busca, foram encontrados um total de 66 artigos. No entanto, após a leitura dos resumos, encontramos dezesseis trabalhos que tratam o tema na Educação Básica regular, foco deste estudo. As abordagens de sexualidade nesses trabalhos foram classificadas em Abordagem Médica/Biologizante; Abordagem Política Incipiente e Abordagem Política Crítica. Entendemos a necessidade da superação da Abordagem Médica/Biologizante no Ensino de Ciências e Biologia e um maior comprometimento com a Justiça e a Transformação Sociais.

Palavras-chave: educação em sexualidade, ensino de ciências, abordagens de sexualidade.

1. Introdução

A Educação em Sexualidade compreende um direito de todo indivíduo receber informações acerca dos corpos, das sexualidades, e dos relacionamentos sexuais, em suas múltiplas possibilidades. Trata-se de construir espaços para expressar sentimentos, visitar tabus e preconceitos, debater opiniões, criando um ambiente reflexivo sobre valores ligados ao tema. Ensinar sexualidade nas escolas não se restringe às práticas de estratégias de ensino, mas intenciona também possibilitar aos indivíduos o direito a vivenciar a sexualidade e

o prazer com alegria, liberdade e responsabilidade (Figueiró, 2006). Além disso, a educação em Sexualidade pode ser um importante instrumento de prevenção à violência de gênero.

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos (UNESCO, 2014, p. 11).

Para tanto, segundo a UNESCO (2014), “crianças e jovens querem e precisam de informação sobre sexualidade e saúde sexual de modo abrangente e tão cedo quanto possível” (p. 15), uma vez que, passam do seus 5 ao 18 anos em uma instituição, ou seja, passam o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no ambiente escolar.

Discutindo a temática desde a educação infantil pode ocorrer a quebra do tabu em relação à temática, possibilitando que essas crianças e adolescentes se sintam mais familiarizados/as com assuntos como: “relações interpessoais, cultura e sexualidade, comportamento sexual, diversidade sexual, abuso, violência baseada em gênero e práticas de risco e danosas” (UNESCO, 2014, p. 16). Destacamos a seguir dois dos quatro objetivos de aprendizagem em relação a temática, que a UNESCO (2014) aponta.

(ii) Oferecer a crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade (como indivíduo, na família, interpares, na comunidade) ao comportamento sexual, à saúde, risco e tomada de decisão, e aos princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade; (iii) Facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, de autoconfiança, comunicação e negociação, e capacidade de recusa da violência sexual, qualquer que ela seja (p. 16).

Nesse sentido, não nos parece lógico que familiares e governantes questionem a importância da Educação em Sexualidade na escola, pois ela pode auxiliar na prevenção de diversos tipos de violências, de infecções sexualmente transmissíveis, além da melhoria nas relações entre pares e na auto-estima dos/as jovens.

A sexualidade é uma construção histórica e cultural, e isso significa que está inserida nos ambientes de construção e compartilhamento de saberes - como escolas e universidades, seja de forma implícita, seja de forma explícita. No Brasil, as pessoas têm seus direitos garantidos

na Constituição Federal, que prevê o “bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV. grifo nosso).

Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º - I - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

II – Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei.

III – Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

X – São invioláveis a intimidade, a vida privada e a honra dos cidadãos (...)(Brasil, 1988).

Fica explícita, na citação acima, a igualdade de direitos de todas/os brasileiras/os humanas/os, não registrando nenhuma ressalva sobre a comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexo (LGBTI), por exemplo. Nesse sentido, está explícita na legislação federal brasileira a defesa dos Direitos Humanos e da dignidade humana, e a escola tem o dever de contribuir com a construção desses direitos (Carneiro & Stange, 2011).

Figueiró (1996) analisou publicações brasileiras sobre Educação Sexual, do período de 1980 a 1993, tendo como principal objetivo investigar qual teria sido a abordagem de Educação Sexual predominante na época. O levantamento realizado pela autora levou a um total de 122 publicações, as quais envolviam livros, dissertações e teses, bem como periódicos. Infelizmente não está explícito no texto, os critérios sobre os locais em que as buscas por publicações foram realizadas, ou seja, em quais programas de pós-graduação realizou a busca de dissertações e teses, quais livros foram selecionados, e as revistas em que foram realizadas as buscas. Por exemplo, no

trabalho são citadas 17 dissertações e teses no período. No entanto, ao fazer uma busca rápida no catálogo de dissertações e teses da CAPES, encontramos 332 dissertações e teses disponíveis no período de 1987 (primeiro ano de disponibilização digital feita pela CAPES) a 1993, ou seja, de 1980 a 1986, os dados estão dispersos pelos programas. Nesse sentido, não há clareza sobre como se chegou ao número total de obras analisadas. Figueiró (1996) apresenta 17 dissertações e teses encontradas de 1980 a 1993, enquanto encontramos 332 de 1987 a 1993, podendo ter este número ampliado pelas produções de 1980 a 1986.

Apesar das falhas no método de busca, a autora identificou quatro abordagens predominantes nas produções analisadas: Religiosa; Médica; Pedagógica e Política. Para a autora estas abordagens podem ser assim compreendidas: *Abordagem Religiosa* é aquela que condiciona as vivências da sexualidade às normas religiosas oficiais, no intuito de preservar a moral culturalmente constituída com base na ideia de sexo associado ao conceito de pecado e na manipulação do sentimento de culpa. Esta abordagem pode ser dividida em Tradicional, Tradicional Questionadora e Liberadora, independente de ser de orientação Católica ou Protestante; *Abordagem Médica*, com ênfase na relação saúde-doenças. Esta abordagem está relacionada a uma cultura higienista com objetivo de normatização, apenas no século XX informações objetivas e científicas passam a ser utilizadas em contraposição às superstições, por exemplo; *Pedagógica*, que prioriza o aspecto informativo e formativo dos indivíduos ao discutir valores, atitudes e sentimentos em ambientes educacionais. A abordagem pedagógica da educação em sexualidade ganhou força na década de 1960, quando se deu o maior número de trabalhos nas escolas, tendo sido silenciados pela repressão da ditadura militar na década seguinte. Nos anos 1980, porém, houve uma retomada desse trabalho, ainda que com dificuldades e limitações.; e *Política*,

abordagem preocupada com a transformação social, propõe discussões a respeito de relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias sociais, além do resgate à visão positiva da expressão sexual e dos prazeres possíveis na vivência das sexualidades. A *Abordagem Política* busca discutir as questões de gênero e os papéis sexuais à luz do enfoque histórico, social e cultural, o que evidencia seu compromisso com a justiça social da classe oprimida. Surge a partir da década de 1980, evidenciando os potenciais de transformação social a partir dessa temática (Figueiró, 1996).

No trabalho de Candido e Fernandes (2014) com mais de 200 adolescentes (garotas e garotos) da cidade de São Carlos (SP - Brasil), que responderam a um blog sobre suas percepções em relação à sexualidade, os autores observaram que

Pelas respostas dadas pelos adolescentes, percebemos que a discussão de temas relacionados com Sexualidade ainda não se dá naturalmente em todos os espaços convividos pelos jovens. Praticamente todos participantes mencionaram os amigos como pessoas com quem preferencialmente conversam. (...). Muitos jovens alegaram se sentirem mais à vontade ao conversarem com os amigos, sem precisarem temer a possibilidade de serem julgados, coibidos, sentirem vergonha ou serem delatados a outras pessoas ao conversarem com eles e exporem suas dúvidas e crenças. (Candido & Fernandes, 2014, p. 1047)

O fato dos/as estudantes não se sentirem confortáveis para falar do assunto demonstra que a temática é pouco trabalhada em casa, pois não é encarada com naturalidade. As/os adolescentes falam em vergonha, em serem delatadas/os ou julgadas/os; segundo Candido e Fernandes (2014), tais percepções demonstram uma mistura de insegurança e medo.

Também no trabalho acima citado, os autores constataram que, apesar de considerarem a temática muito importante para sua formação, as garotas e os garotos relatam que as escolas

trabalham o tema de forma insuficiente ou, em alguns casos, nem tocam no assunto. Várias questões podem surgir a partir destas afirmações, o que nos levou a buscar: quais abordagens de sexualidade são relatadas em pesquisas e práticas, como utilizadas nas escolas de ensino básico regular nas aulas de Ciências ou Biologia?

Para tentar responder esta questão, inicialmente, propomos neste trabalho investigar as abordagens de Educação em Sexualidade predominantes no ensino de Ciências e Biologia regular, publicadas na Revista de Ensino de Biologia (RenBio) de 2005 a 2018.

2.Procedimentos metodológicos

Para alcançar o objetivo proposto foi realizado um levantamento bibliográfico nas edições disponíveis da RenBio (Revista de Ensino de Biologia) da SBEnBio (antes Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, atualmente denominada Associação Brasileira de Ensino de Biologia) desde sua criação até 2018. Cabe ressaltar que além de publicações direcionadas à revista em fluxo contínuo, alguns números são destinados à publicação de trabalhos completos apresentados no Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBio), promovido pela SBEnBio.

Podemos dizer que as publicações na revista REnBio não ocorreram de forma constante ou equilibrada ao longo dos anos (conforme Quadro 1) e que a divulgação dos números mais antigos da revista de forma on-line, se deu a pouco tempo em 2012-2013.

Quadro 1. *Distribuição de publicações da REnBio de 2005-2018*

Edições/número	Ano
0 (zero)	2005 (não disponível)
1	2007
Número Especial: Biotecnologias de Rua	2007
2 (especial)	2009-2010
3	2010
4	2011
5	2012
6	2013
7	2014
8	2015
9	2016
10, número 1	2017
11, número 1	2018
11, número 2	2018

Fonte:<http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/issue/archive>

Organizado pelas autoras

Segundo o site da revista, a partir de 2017, a mesma passaria a ser semestral, publicando duas edições por ano, o que foi concretizado em 2018.

Apesar de certa inconstância nas publicações da revista escolhida, principalmente no seu início, a REnBio se apresenta como uma importante amostra de pesquisas e de práticas na área de ciências e biologia, por trazer relatos de pesquisa, relatos de experiências e trabalhos apresentados em congresso, que já foram realizados nas diferentes regiões do Brasil.

Para realizar a pesquisa, optamos por procurar nos títulos dos trabalhos os seguintes descritores: gênero; sexualidade e sexual;

consideramos importante incluir a palavra sexual pois através dela poderíamos encontrar tanto termos como orientação sexual, educação sexual e/ou sexualidade. No quadro 1, apresentamos que apenas a edição zero não foi consultada, pois a mesma não está disponível no site, nem pelo link sugerido no site.

No primeiro momento, encontramos 66 artigos, dos quais selecionamos aqueles que traziam uma proposta de Educação em Sexualidade (desenvolvida ou não) com foco na educação básica regular. Para a seleção, realizamos a leitura completa dos trabalhos, chegando a um total de 16 artigos que atendiam a todos os critérios.

Os 49 trabalhos descartados tratavam de: gêneros textuais; análise de livro didático; formação continuada de professoras/es; análise de currículo dos cursos de Licenciaturas; investigação sobre concepções de estudantes. Além disso, artigos que tratavam exclusivamente da Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial, por não serem considerados ensino regular, também foram descartados. Assim, o presente artigo se refere à análise dos 16 trabalhos selecionados de um total de 66 artigos iniciais encontrados pelo levantamento bibliográfico feito na revista.

Lima e Miotto (2007) afirmam que a pesquisa bibliográfica é um importante procedimento metodológico, que auxilia na produção de conhecimentos e pode servir de base para novas pesquisas, trazendo novas hipóteses e interpretações do que já foi produzido.

Para analisar os resultados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2006). A ATD é estruturada de acordo com as seguintes etapas: 1) unitarização: separação dos textos em unidades de significados; 2) categorização: organização das unidades de significado por similaridade; 3) produção de metatextos: descrições e interpretações que levam a novos significados. Segundo os autores,

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (Moraes, & Galiazzi, 2006, p. 118).

Na ATD as categorias de análise podem ser definidas a priori, a posteriori ou de forma mista com categorias a priori e a posteriori. Neste trabalho, propomos categorias a priori, a partir das quatro abordagens de Figueiró (1996): religiosa; médica; pedagógica ou política. No entanto, novas categorias emergiram a partir das leituras dos artigos de pesquisa. Entendemos também que as abordagens apresentadas não são excludentes, já que os trabalhos desenvolvidos podem perpassar por mais de uma delas. Ou seja, ao contrário da autora, não nos detemos a analisar a abordagem predominante para classificar os artigos da revista.

3. Resultados e discussão

Apresentamos a seguir os resultados, a partir dos artigos analisados. No quadro 2 apresentamos a edição da revista em que o artigo foi encontrado, título do trabalho, contexto em que foi proposto e artigo. O contexto expõe se a pesquisa ou experiência relatada foi realizada a partir de uma aula, sequência de aulas, curso ou oficina, ministrada pela/o professor/a da sala em uma situação interna à escola; ou se é uma proposta externa a partir de um projeto (ex. projeto de extensão universitária), um programa (como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID) ou de um estágio de docência. Artigo é a identificação do trabalho para a análise.

Quadro 2. Artigos Analisados

RENIBIO	TÍTULO	Contexto proposto	Artigo
Edição 3 - 2010	Uso de atividades interativas como instrumento norteador das aulas sobre sexualidade e reprodução humana: uma ferramenta dinâmica e integradora	Estágio ou PIBID	A1
Edição 5 - 2012	Sexualidade no 8º ano de ensino fundamental: reflexão de uma experiência didática	PIBID	A2
Edição - 2012	Oficina sexualidade com alunos dos anos finais do ensino fundamental	Estágio	A3
Edição 5 - 2012	Uso de atividade lúdica como recurso para o ensino da sexualidade	PIBID	A4
Edição 7 - 2014	Sexualidades: reflexões sobre uma ação nos anos finais do ensino fundamental	Projeto de Extensão	A5
Edição 7 - 2014	“Cá pra nós...” - diálogos sobre corpo e sexualidade: uma experiência vivida no ensino fundamental de uma escola municipal de Parnaíba-PI	PIBID	A6
Edição 9 - 2016	Ser ou não ser: eis as questões (de gênero)	Professor/ Pesquisador	A7
Edição 9 - 2016	Delineamentos dos papéis sociais de gênero por estudantes do ensino médio	Estágio ou PIBID	A8
Edição 9 - 2016	Sexualidade na educação básica: uma abordagem visando à conscientização e à divulgação sobre DST	PIBID	A9
Edição 9 - 2016	Aplicação de oficinas de educação sexual em uma escola pública parceira do PIBID em Manaus	PIBID	A10

Quadro 2. Artigos Analisados (cont.)

RENIBIO	TÍTULO	Contexto proposto	Artigo
Edição 9 - 2016	Orientação sexual na escola: uma dinâmica interativa cheia de curiosidades	PIBID	A11
Edição 9 - 2016	Abordagem sobre educação sexual na escola: as contribuições de uma atividade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem	Estágio ou PIBID	A12
Edição 9 - 2016	Refletindo sobre os corpos: a importância da fundamentação teórica em sexualidade para a formação docente em biologia	PIBID	A13
Edição 9 - 2016	Oficina sobre infecções sexualmente transmissíveis e sexualidade para adolescentes: um relato de experiência	PIBID	A14
Edição 9 - 2016	Sexualidade e cuidados com o corpo: um olhar para a puberdade	PIBID	A15
Edição 9 - 2016	Relato de experiência: educação sexual no ensino fundamental e o uso do preservativo	PIBID	A16

Fonte: REnBio - elaborado pelas autoras

Apesar da quantidade de artigos não ser muito grande, pode-se perceber um aumento de publicações sobre a temática em 2016. Não foram encontrados trabalhos com as características apontadas (ações ou propostas de ações com a educação básica) nas edições 01 e 02 da revista. Na edição 03 de 2010, um artigo foi encontrado; em 2011, novamente nenhum; três em 2012, dois em 2014 e dez em 2016. No entanto, em 2017 e 2018, também não foram encontrados. As edições de 2010, 2012, 2014 e 2016 referem-se à publicação dos Anais do ENEBio (Encontro Nacional de Ensino de Biologia), nesse sentido

pode-se dizer que os relatos de pesquisa ou de experiência encaminhados aos encontros não tem sido encaminhados em números correntes da revista. A partir de 2018, há uma separação entre a publicação dos anais do evento e da revista propriamente dita.

O quadro acima demonstra que os artigos analisados são fruto de relatos de pesquisas ou de experiências, na grande maioria, de ações externas à escola, ou seja, a realização das ações ou propostas ocorreram no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou em atividades de estágio, nos dois casos possibilidades de trabalho a partir da parceria entre escola-universidade.

Este resultado nos faz pensar em várias hipóteses, mas apresentaremos três delas para reflexão: 1) as/os professoras/es de Ciências não escrevem para revistas como a *RenBio*, nem participam com apresentação de trabalhos nos congressos organizados pela Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); 2) as/os professoras/es têm dificuldade de tratar a temática sem apoio de outros agentes como estudantes e professoras/es da universidade; 3) as/os professoras/es não têm abordado a temática nas aulas de Ciências ou Biologia.

No caso 1, podemos dizer que as condições atuais de trabalho das/os professoras/es da educação básica não são favoráveis à sua participação em congressos científicos ou à possibilidade de desenvolverem pesquisa na sua área profissional. Infelizmente, são raros os casos em que essa possibilidade se concretiza. As/os professoras/es são submetidas/os a uma carga horária estressante, salas de aula superlotadas e péssimas condições de trabalho, além de todo assédio moral desencadeado nos últimos anos e acusações de doutrinação. Muitos desses problemas já vêm sendo denunciados por autores da área de formação de professores/as, como o faz Gatti (2010).

O caso 2 está diretamente relacionado ao caso supracitado, já que a possibilidade de parcerias daria maior segurança aos/às professores/as ao tratarem temas considerados polêmicos ou utilizar estratégias didáticas diferenciadas, nesse sentido iniciativas como o PIBID e os estágios docentes de regência podem colaborar com as ações do/a professor/a em sala de aula. Embora o foco destas ações seja a formação inicial de professores/as, elas têm possibilitado uma melhora do ensino nas escolas públicas. Os/as professores/as passam a ter colaboração no planejamento, execução, reflexão/avaliação das aulas, possibilitando o desenvolvimento de atividades criativas e relevantes aos/às estudantes, estes aspectos foram identificados por Bozzini et al. (2018).

O terceiro caso nos leva a diversos outros questionamentos: as questões referentes à sexualidade permaneceram nos currículos da Educação Básica? Os/as professores/as se sentem preparados/as para abordar a temática? Existem ações de formação inicial ou continuada na área de ciências/biologia que possibilitem uma formação crítica dos/as professores/as sobre a temática?

Nos cursos de licenciatura de todo o Brasil, poucos apresentam disciplinas obrigatórias que abordem questões de gênero e sexualidade, caracterizando a invisibilidade predominante do tema nas instituições, e conseqüentemente na formação de professores/as. As/os educadoras/es acabam tendo que procurar essa formação em grupos de estudos, por exemplo, para suprir essa carência formativa (Garcia, 2015).

O quadro 3 apresenta como os artigos pesquisados estão distribuídos nas etapas da educação básica brasileira.

Quadro 3. *Etapas da Educação Básica*

Etapas da Educação Básica		Artigos relacionados	Quantidade
Etapas	Ensino Médio (EM)	A4; A7; A8; A9; A14	5
	Ensino Fundamental (EF) II e Ensino Médio (EM)	A13	1
	Ensino Fundamental (EF) II	A1; A2; A3; A5; A6; A10; A11; A12; A15; A16	10
		TOTAL	16

Fonte: REnBio - elaborado pelas autoras

Podemos observar acima que dos 16 trabalhos analisados, cinco se referem ao EM dez ocorreram no EF II e um trabalho envolveu EFII e EM ao mesmo tempo. É importante ressaltar que nenhum trabalho foi encontrado relacionado à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental I. Podemos levar em consideração a necessidade de ampliar esta investigação para outras bases como outros eventos de Ensino de Ciências e de Educação, além de revistas dedicadas aos diferentes níveis de ensino, no entanto, o fato de não encontrarmos nenhum trabalho relacionado a estes níveis de ensino, já podem indicar a baixa ocorrência ou ausência de ações ou de pesquisas com estas faixas etárias.

Tais evidências contrariam o documento da ONU de 2018, que se propõe a auxiliar os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais em todos os países a criarem programas baseados em evidências, apropriados às faixas etárias, voltados para crianças e jovens de 5 a 18 anos. O documento de orientação demonstra que a Educação em Sexualidade pode ajudar jovens a serem mais responsáveis em relação à própria sexualidade, combater o abandono escolar e a violência sexual, melhorar a saúde física e mental de crianças e adolescentes, entre outras coisas.

No que se refere às abordagens, partimos das categorias a priori do trabalho de Figueiró (1996) e reconfiguramos as mesmas, a partir das leituras realizadas. Entendemos que a Abordagem Pedagógica, por exemplo, não precisaria ser utilizada, já que todos os trabalhos foram selecionados por seu teor pedagógico, pois envolviam ações ou propostas de ações na educação básica regular. Por outro lado, a Abordagem Religiosa também foi desconsiderada, pois nenhum trabalho utilizou esta abordagem para tratar a Educação em Sexualidade. Entendendo que vivemos em um Estado Laico, parece óbvio que tal abordagem não deveria mesmo ser utilizada na escola, esperamos que esta continue sendo a tônica dos trabalhos nas escolas de educação básica. Segundo Figueiró (1996), direcionar a educação no sentido de normas religiosas seria reconhecer uma doutrinação moral oficial, que é controladora, repressiva e incoerente. Neste aspecto concordamos com a autora, já que não deve ser papel do Estado controlar os corpos dos indivíduos em relação ao desenvolvimento de sua sexualidade, pois, conforme a constituição brasileira, todos e todas somos iguais perante às leis e aos direitos.

Além disso, a classificação proposta pela autora aponta para uma Abordagem Médica, que traria como foco a relação entre saúde-doença nas ações. No entanto, no ensino de ciências e biologia temos um outro componente fundamental que pode estar associado a este: o ensino estritamente biologizante; ou seja, aquele ensino que trata exclusivamente dos órgãos reprodutores masculino e feminino, no que se refere às anatomias e fisiologias, podendo ou não os relacionar às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Nesse sentido, propomos que esta categoria seja mais abrangente e denominada: Abordagem Médica/Biologizante.

Da mesma forma, nossa análise entende que outra abordagem proposta por Figueiró (1996) pode e deve ser ampliada, já que dizer que uma ação foi proposta numa abordagem política não

quer dizer que ela tenha sido desenvolvida numa perspectiva emancipadora, ou que esteja comprometida com a transformação social, tão necessárias nos tempos atuais. A autora, na época, apresentou a abordagem política como aquela que busca discutir as questões de gênero e os papéis sexuais à luz do enfoque histórico, social e cultural, o que evidenciaria seu compromisso com a justiça social da classe oprimida. No nosso entendimento, apenas trazer enfoque histórico, social e cultural não são suficientes para dizer que há compromisso com a justiça social ou que se pretenda a transformação social.

Diniz-Pereira (2014), baseado em Carr e Kemmis, ao estudar modelos de racionalidade na formação de professores/as, aponta que

No modelo de racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada - ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir -, uma atividade social - com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual -, intrinsecamente política - afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo - e finalmente, problemática... (p.39)

No caso da racionalidade crítica, o problema que tem uma “visão política explícita” é o problema na concepção freireana a partir do diálogo. O problema apresentado, transforma-se em questão de pesquisa para o/a professor/a e para os/as estudantes dentro de sua realidade histórico social (Diniz-Pereira, 2014).

Diniz-Pereira e Soares (2019), em outro texto, reforçam a importância do uso do termo “transformação social”, a partir de Paulo Freire, no lugar de “justiça social” ou “inclusão social”. Para eles, uma formação comprometida com a transformação social em profundidade já inclui e se compromete com a justiça e a inclusão sociais. No entanto, utilizar o termo “transformação social” é uma marcação política, pois pode “evitar a cooptação intencional do primeiro termo pela direita

reacionária” (p.8), mesmo porque “dependendo da perspectiva adotada, a “inclusão social” pode ser vista como um fim em si mesma, deixando sem questionamento as verdadeiras fontes das desigualdades sociais.” (Diniz-Pereira & Soares, 2019, p.8). Para os autores, estar comprometido com a transformação social significa opor-se ao status quo, o que significaria,

(...) ser simultaneamente anticapitalista (contra a exploração de classe), antiimperialista (contra as velhas e novas formas de colonização econômica, simbólica e cultural), antipatriarcal (contra a desigualdade de gênero), antirracista (contra a opressão de raça e a chamada “supremacia branca”), anti-homofóbico (contra a discriminação por orientação sexual) e contra a exclusão social de pessoas com deficiência. (Diniz-Pereira & Soares, 2019, p. 7).

Nesse sentido propomos que a categoria “abordagem política”, proposta por Figueiró (1996), seja dividida em *Abordagem Política Incipiente* e *Abordagem Política Crítica*, sendo que a primeira traria algumas discussões sócio-históricas e culturais, mas não necessariamente numa perspectiva de transformação social coletiva. Utilizamos o termo incipiente para designar que seria uma proposta política inicial, como se introduzisse as questões aos estudantes; já a *Abordagem Política Crítica* teria esta visão de transformação social, comprometida com a luta das minorias e a superação de estigmas e preconceitos, definida nos seus objetivos e ações. O quadro 4 apresenta como cada um dos 16 artigos aqui analisados se configura a partir das Abordagens por nós propostas.

Quadro 4. *Abordagens dos artigos analisados*

Abordagens	Artigos Relacionados	Quantidade
Médica/ Biologizante	A1; A3; A9;A10; A11; A12; 14; A15; A16	9
Política Incipiente	A2; A4; A12	3
Política Crítica	A5; A6; A7; A8; A13	5

Fonte: elaborado pelas autoras

Conforme dito anteriormente, quanto à Abordagem Médica/Biologizante, consideramos o enfoque da relação saúde-doenças, e possíveis tratamentos, ou o estudo da anatomia e fisiologia dos órgãos sexuais para agrupar os artigos. Assim, todos os trabalhos que trataram da relação saúde-doença, dando ênfase em uma ou mais possibilidades de infecção, contaminação, etc. estão incluídos nesta abordagem. Trazemos a seguir uma descrição de alguns dos trabalhos incluídos nesta categoria.

No trabalho A9, relata-se que as aulas se iniciaram a partir de levantamentos das percepções prévias dos/as educandos/as sobre sexualidade e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), seguidas pela produção de cartazes informativos, elaborados em grupos, sobre as principais doenças que haviam pesquisado.

Já o trabalho A10 traz o desenvolvimento de jogos didáticos com os temas “Reprodução Humana”, “Gravidez na Adolescência”, “Métodos Contraceptivos” e “ISTs”, a fim de construir um pensamento crítico das/os alunas/os sobre a temática. Um desses jogos, intitulado “Corridas dos espermatozoides”, possibilitou estudar o caminho percorrido pelo espermatozoide no sistema reprodutor feminino, como o próprio nome sugere, até chegar nas trompas uterinas, onde estão localizados os óvulos. Outro jogo, do trabalho A10, referente à gravidez na adolescência, iniciou com o compartilhamento dos desejos profissionais dos/as estudantes - eles/as escreveram em um papel qual área gostariam de trabalhar quando adultos/as. A discussão sobre uma possível gravidez indesejada girou em torno das consequências para escolhas profissionais futuras, tanto para meninos quanto para meninas. Essa atividade permitiu que os/as estudantes revisassem o conteúdo proposto pelo livro didático, e já trabalhado em aulas anteriores.

Ainda que as estratégias didáticas tenham sido diferenciadas de uma aula expositiva, parece que houve foco demasiado nas características biológicas, relação com doenças, ou prevenção da gravidez na adolescência. Ou seja, o papel da sexualidade a ser discutido na escola, nestes modelos, parece ser exclusivamente para a perpetuação da espécie, ignora-se o amor e o prazer. Estes trabalhos também não discutem ou possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre as relações de poder ou os papéis impostos para homens e mulheres na sociedade. Não ampliam possibilidades sobre outros relacionamentos que não sejam heterossexuais, como se tudo que fugisse a este padrão heteronormativo, não existisse ou fosse errado, e portanto devesse ser invisibilizado.

Segundo a UNESCO (2014), grande parte das ações que acontecem nas escolas, “ainda hoje, concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual” (p.11). É preciso superar o fator biologizantes da Educação em Sexualidade, há uma necessidade de ampliar as discussões para além da procriação e ISTs. Entendemos que sexualidade, diz respeito a identidade de gênero, orientação sexual, a maternidade, a paternidade, os sentimentos, os desejos, o toque, o amor, o carinho, o afeto. Entendemos, ainda, que a temática em sala de aula, tem que ser reconhecida como direito humano, uma discussão além dos direitos sexuais e reprodutivos. Segundo a UNESCO (2014), a sexualidade deve estar inserida no sistema educacional como uma tarefa de organizar, sistematizar, reunir e ministrar a temática de uma forma mais humana.

O artigo A12 foi único que trouxe ao mesmo tempo duas abordagens e foi classificado nas Abordagens Médico/Biologizante e Política Incipiente. Este trabalho tem o objetivo claro de discutir as questões da sexualidade do ponto de vista da prevenção de doenças. Parte de um questionário dirigido aos estudantes sobre

formas de contaminação e de prevenção de ISTs. No entanto, no decorrer da proposta também coloca em discussão questões sobre os papéis dos envolvidos na prevenção, a questão do respeito com seus valores e com seu corpo, ampliando a discussão. No entanto, as questões propostas apenas tangenciam os aspectos políticos que envolvem a sexualidade.

Os demais trabalhos foram categorizados no quadro 4 apenas dentro da Abordagem Política, dividida entre Política Incipiente e Política Crítica. Como citado anteriormente, a categoria Política Incipiente se refere a elementos da perspectiva social, histórica e cultural, não necessariamente trabalhadas à luz da perspectiva crítica; enquanto a Política Crítica apresenta um compromisso com a transformação social, abordando a temática das minorias (comunidade LGBTI, mulheres etc.), seja discutindo as relações de poder, seja trazendo para o debate questões acerca das violências de gênero.

Apresentamos abaixo, uma descrição de um trabalho classificado na Abordagem Política Incipiente:

No trabalho A2, a sequência didática se fez a partir de aplicação de um questionário, da proposta de uma roda de conversas com as/os alunas/os e de uma caixinha de dúvidas. Dentre as perguntas realizadas no questionário, indagava se a/o estudante conversava abertamente com os pais sobre sexo e se elas/es acreditavam estar preparadas/os para iniciar uma vida sexual. Com a roda de conversa, as dúvidas, anseios e angústias em relação à sexualidade foram compartilhadas, e discutidas questões acerca da virgindade e dos papéis sociais estabelecidos de acordo com o sexo biológico. Apesar disso, as discussões mostram-se superficiais, na medida que não abordam as violências de gênero, nem outras minorias sociais, como a comunidade LGBTI. Entendemos, portanto, a classificação desse trabalho na perspectiva Política Incipiente, uma vez que evidencia não apresentar um

compromisso com a transformação social, por não conferir visibilidade a todos os grupos vulneráveis no que tange às questões de gênero e sexualidade, da mesma forma que o trabalho A12.

Apresentamos a seguir excertos de alguns trabalhos para exemplificar nossa categorização na Abordagem Política Crítica:

O trabalho A6 fez o uso das letras das músicas: “É o chefe”, do Mc Catra e “Mulher do Patrão”, da banda Garota Safada, para discutir com as/os alunas/os qual seria o tema central dessas músicas e qual o posicionamento deles/as frente à imagem de homem e mulher embutidos nelas. Algumas/uns alunas/os tiveram a seguinte indagação: “queremos ser valorizados pelo que somos e não por nossos corpos ou condição financeira”. Além da compreensão da diferença de classes, após a discussão das músicas alguns participantes relataram o entendimento sobre sexualidade: “Eu entendi que o corpo da pessoa é muito extraordinário, e que sexualidade não é apenas o ato de fazer sexo, mas envolve outros elementos”. Segundo o trabalho A6, os/as alunos/as ampliaram o conhecimento sobre a sexualidade, compreendendo a temática para além do fator biológico e posicionando-se de forma contrário ao machismo existente na sociedade, podendo ser categorizado na abordagem Política Crítica.

No trabalho A13 estão relatadas oficinas com atividades que abrangem desde a discussão dos estereótipos e papéis sexuais (atividade para estudantes classificarem alguns objetos/atividades tidas socialmente como masculina ou feminina, com posterior discussão), até temas relacionados à homossexualidade, bissexualidade, transexualidade (dinâmica com histórias hipotéticas, nas quais alunos/as seriam personagens-alvo de preconceito). O ciclo de oficinas foi encerrado com uma palestra sobre a despatologização da identidade trans, ministrada por um indivíduo transexual, o que

denota respeito ao lugar de fala e à representatividade, enquadrando-se também na categoria Política Crítica, proposta anteriormente.

Observamos que as discussões dos trabalhos classificados na categoria Política Crítica incluíram aspectos políticos, sociais e culturais da sexualidade, sem desconsiderar a necessária discussão dos aspectos biológicos. Essas posturas, e o desenvolvimento de oficinas com essa temática, evidenciam o intuito de combater os padrões machistas cis-heteronormativos geradores de preconceitos e violências na sociedade, visando provocar reflexões acerca do valor inerente à toda vida, à toda e qualquer forma de expressão afetivo-sexual.

Conforme apontado por Diniz-Pereira e Soares (2019) uma educação comprometida com a transformação social deve ser, entre outras coisas, antimachista, antihomofóbica e antipatriarcal.

4. Considerações finais

A análise dos trabalhos aponta para questões fundamentais sobre a Educação em Sexualidade na área de Ciências da Natureza.

Em primeiro lugar, os/as professores/as da educação básica parecem ter dificuldade em tratar o tema, já que a grande maioria dos trabalhos foi realizada a partir de parcerias entre universidade e escola, seja nos estágios, projetos de extensão ou no PIBID. Este aspecto pode estar relacionado a problemas na formação inicial e continuada de professores/as que não preparam adequadamente as/os docentes para desenvolverem esta temática em aula; ou por questões materiais e estruturais da escola, que não apoia o desenvolvimento deste tipo de temática com os/as alunos/as; ou ainda por questões pessoais e/ou religiosas que deixam o/a professor/a constrangido/a em tratar do assunto. No entanto, em nenhum desses

casos, os/as professores/as podem se eximir de tratar do assunto, já que se trata de um direito de aprendizagem.

O segundo ponto é o fato de não haver trabalhos na educação infantil e na educação fundamental ciclo 1, indicando que este assunto não tem sido tratado nesses níveis de ensino com a frequência desejada. Este aspecto contraria as indicações da UNESCO para o desenvolvimento da infância e da juventude.

O terceiro ponto é que a Abordagem Política aparece em cerca de 50% dos trabalhos analisados, seja ela Incipiente, seja Crítica. O que indica que cerca de 50% dos trabalhos não se referem a nenhum aspecto político, trabalhando as questões de sexualidade ainda numa perspectiva supostamente “neutra” e biologizante e/ou médica. Este aspecto vem sendo apontado pela UNESCO (2010) como problemático, pois esta entende que não é possível falar de sexualidade de uma maneira adequada sem abordar questões de gênero e diversidade.

Por outro lado, apontar que os trabalhos trazem aspectos políticos não garante que os mesmos estejam caminhando no sentido da superação de preconceitos, numa perspectiva crítica ou de transformação social. Assim, se analisarmos a quantidade de trabalhos na Abordagem Política Crítica, a qual entendemos desejável, diante de todos os argumentos já apresentados neste texto, chegamos a cerca de 30% do total de trabalhos nessa abordagem, o que consideramos muito pouco. Não estamos dizendo que o trabalho com prevenção de doenças ou infecções não deva ser trabalhado nas aulas Ciências e Biologia, ao contrário, consideramos este aspecto muito importante, já que o acesso ao conhecimento científico é um dos papéis da escola. O que não concordamos é que estes aspectos sejam trabalhados a partir de uma perspectiva ingênua e não problematizadora da realidade,

contribuindo com a manutenção do *status quo* e de preconceitos em nossa sociedade.

Para encerrar sugerimos a ampliação da pesquisa procurando os mesmos descritores nas palavras-chave e resumos dos artigos da revista pesquisada, bem como em outros periódicos e eventos nacionais e internacionais, e dissertações teses, construindo assim uma pesquisa de estado da arte sobre a temática.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Candido, C. & Fernandes, J. A. B. (2014). Abordagem de sexualidade na escola atual segundo a concepção de alunos do ensino médio. *Revista da SBEnBio*, 7(Outubro),1043-1054.
- Carneiro, A. Stange, C. E. B. (2011). Educação, Gênero e Sexualidade: uma abordagem pedagógica e epistêmica. Maio, E.R. (Ed.), *II SIES- Simpósio Internacional de Educação Sexual*. Maringá, Paraná: Universidade Estadual de Maringá.
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.*, 01(01), 34-42.
- Diniz-Pereira, J. E.; Soares, L. J. G. (2019). Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. *Educ. rev., Belo Horizonte*, 35, e217314, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100207&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jul. 2019. Epub 27-maio-2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698217314>.
- Figueiró, M. N. D. (1996). A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual. *Cad. Pesq.*, 98, 50-63.
- Figueiró, M. N. D. (2006). Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, 7(1), 1-21.
- Garcia, O. A. (2015). *Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "gênero e diversidade na escola" (GDE)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 163.
- Gatti, B. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educ. Soc.*, 31(113), 1355-1379. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em Fevereiro de 2019.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade - uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. 1: Razões em favor da educação em sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.

Jéssica K. Marques

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
Brasil

E-mail: jessica.jkm@gmail.com

Virginia S. Campos

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
Brasil

E-mail: virginiacampos89@gmail.com

Isabela C. T. Bozzini

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
Brasil

E-mail: ibozzini.ufscar@gmail.com

JÉSSICA K. MARQUES, VIRGINIA S. CAMPOS, & ISABELA C. T. BOZZINI

Abordagens de Educação em Sexualidade na Escola Básica Regular: Revisão dos Artigos Publicados na Renbio (2005-2018)

As criações de trabalho sobre corpo, gênero e sexualidade: Perspectivas e desafios da base nacional comum curricular no Brasil

Camila Rocha Cardoso

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Resumo

O silenciamento do entrelaçamento entre corpo e as experiências de vida, demonstram as relações de poder e os padrões que tentam ser fixados a partir de um ensino que evidencia as dimensões biológica, anatômica e fisiológica em detrimento de outras dimensões. Diante das recentes mudanças de propostas curriculares para a escola brasileira perguntamos pelos principais desafios e perspectivas dos apontamentos trazidos para a Educação Infantil. Assim, nos propusemos a analisar a Base Nacional Curricular Comum na etapa da Educação Infantil (2018), documento oficial aprovado pelo atual Ministro da Educação. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos pelas criações sobre corpo, gênero e sexualidade a fim de identificar os dizeres e silenciamentos sobre essa temática na proposta curricular para a Educação Infantil. Na análise empreendida neste estudo, foi possível evidenciar que a sociedade produz e reverbera a associação entre sexo e padrões de gênero como caminho único de constituição de corpo e identidade, estabelecendo fronteiras que são naturalizadas em nosso cotidiano, inclusive no âmbito escolar. Nosso entendimento é o de que os documentos curriculares são parte dos discursos ligados ao contexto político e social brasileiro, marcado por uma crescente onda conservadora e moral, com inúmeras manifestações contrárias às pautas voltadas aos direitos humanos além de acirradas disputas no entorno das noções de gênero e sexualidade: aí residem os principais desafios e perspectivas a serem discutidos na Educação Básica e formação docente para a Educação Infantil.

Palavras-chave: currículo, educação infantil, corpo, gênero, sexualidade.

1. Considerações iniciais

O currículo da Educação Infantil pauta é pautada, entre outros aspectos, por diretrizes, e orientações teórico-metodológicas dispostas em documentos oficiais, que se expressam enquanto referenciais para a organização do trabalho pedagógico e são, assim, parte das políticas educacionais para esta modalidade de ensino.

Ao nos propormos a pensar os documentos curriculares nos lançamos na tarefa de buscar conhecer e compreender como tem se configurado a Educação Infantil, e em especial, neste caso, a educação científica que está formulada ou não, para esta etapa da educação

básica no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a diretriz curricular vigente para a Educação Básica, e é resultante da historicidade da organização política e social do país, de modo que o discurso expresso nessa normativa demonstra as relações de poder inerentes as orientações que são validadas como conteúdo escolar e como educação científica.

Ao dizermos da educação científica estamos nos referindo ao conjunto de ensinamentos e aprendizagens que envolvem temas, ideias, ferramentas do campo da educação Ciências que são recorridas, dispostas e propostas por agências e agentes sociais, políticos, educativos e culturais a serem veiculadas e postas em circulação pela escola.

De partida, entendemos que nos contextos educativos, como afirma Guarnieri (1986), a educação em Ciências não tem centralidade curricular, de modo que a educação científica das crianças pequenas tem lugar marginal, justamente na fase de vida em que elas potentemente estão construindo ideias sobre o mundo que estão imersas, sobre a natureza e sobre as relações com seu próprio corpo e com o corpo de quem as cerca.

Nesta direção, o interesse pela educação em Ciências vincula-se a importância que estabelecemos com as questões da formação científica desde a infância, aspecto pouco discutido e que merece especial atenção, visto que o mundo ao qual as crianças pertencem é fartamente produzido e produtor pelo conhecimento científico, e, este tem sido, comumente, o tipo de conhecimento mais recorrido para o estabelecimento das bases com as quais vai sendo definido como verdade para elas. Cabe, assim, atenção especial e a defesa de que no espaço da escolarização sejam disponibilizadas as ferramentas para que, em seus processos de formação, todas as crianças acessem os modos de produção das linguagens que dizem do mundo, do corpo e da natureza.

Assim o currículo, e o discurso expresso pelos documentos oficiais apontam para uma vontade de verdade que apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, como a escola, por exemplo, tende a exercer um tipo de pressão e coerção sobre os saberes a serem ensinados e a serem aprendidos. Desta feita, considerar o documento curricular, é reconhecê-lo enquanto documento histórico e cultural, não de modo a avaliar os fatos que este revela, mas a fim de se analisar o registro que foi realizado em determinado momento, ou seja, compreender, o que favorece e o que possibilita que um dado discurso seja produzido em um determinado período e não em outro (Foucault, 1996) Isso porque, na perspectiva foucaultiana de historicidade não se pensa a história como elementos factuais, em

linearidade, considera-se as condições de emergência de um discurso. Por outro lado, esse documento é prenhe das marcas, valores, suportes da cultura a ele amalgamado.

Em face do exposto, é relevante compreender qual a educação em Ciências está sendo proposta no tempo presente na Educação Infantil no Brasil. De modo mais específico, para este trabalho, tomaremos como foco a análise da BNCC, buscando por elementos da Educação em Ciências no capítulo três, que se destina à Educação Infantil. Em um primeiro momento, serão evidenciados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na análise da “intencionalidade educativa” e em seguida serão postas as discussões sobre os campos de experiência com atenção especial ao que diz respeito às questões que envolvem o trabalho com o corpo, gênero e sexualidade para a educação das crianças. Assim, neste texto serão apresentadas algumas análises a partir de trechos do documento que permitiram reflexões relacionadas a alguns conceitos com base em estudos foucaultianos.

2. BNCC e as criações de trabalho sobre corpo, gênero e sexualidade na Educação em Ciências na Educação Infantil

Se considerarmos o dispositivo da educação, este se trata de uma maquinária que está em movimento e é sustentado por suportes políticos, sociais, econômicos e culturais de um determinado tempo. A escola é, portanto um suporte institucional do dispositivo educacional, de modo que o documento curricular traduz-se como campo discursivo por tratar-se de um tipo de texto que coloca em funcionamento ações de uma política que diz sobre educação, e que, por ser um campo discursivo movimenta vários enunciados, de maneira que não é livre, neutro e independente, pois está sempre imerso em um jogo de fazer funcionar os enunciados. O documento da BNCC em vigor no Brasil no referente a Educação Infantil no contexto da Educação Básica discrimina os denominados

“Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”. A estes direitos o documento atrela as habilidades a serem desenvolvidas. Estas, para o documento, visam propiciar autonomia aos bebês e aos sujeitos com faixa etária entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, nomeados como “crianças bem pequenas”. Além disso, menciona que as crianças poderão construir e apropriar-se de conhecimentos, desempenhar um papel ativo na construção significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

É relevante aqui, propor-nos a pensar qual a equação de poder que há nesse tipo de enunciado? Que discurso eles movimentam? Para responder a tais questões é preciso recorrer ao tempo em que eles foram possibilitados: o tempo da modernidade onde, as noções de liberdade e autonomia do sujeito são ideais movimentados pelo discurso liberal. Um discurso que, paradoxalmente, anuncia liberdade e autonomia que são determinadas, controladas e vigiadas, portanto impossíveis de serem alcançadas. No entanto, para fazer funcionar o discurso liberal ele produz uma infância e um sujeito da infância que deve ser educado, civilizado. Par tanto cria uma instituição – a Escola que somada a outras – Estado, Igreja e Família, terão a tarefa de realizar sobre o corpo da infância um conjunto de atos e procedimentos educativos a fim de tornar esse corpo civilizado, como nos ensina Kant em seu famoso texto de 1917, Sobre a Pedagogia.

Por meio da Pedagogia moderna, um conjunto de elementos é entrelaçado para o esboço daquilo que foi sendo constituído ao longo do XVIII, XIX, XX e chega aos dias atuais, como justificativa pedagógica e educativa para o desencadeamento de atuação sobre os corpos infantis a fim da produção de uma formação que esquadriha uma liberdade que não contempla o “querer livremente”, ou seja, “(...) que se quer sem que aquilo que se quer tenha sido determinado por tal ou qual acontecimento, por tal ou qual representação,

por tal ou qual inclinação. Querer livremente é querer sem qualquer determinação.” (Foucault, 2004, p. 163 como citado em Fonseca, 2012, p.148).

Exemplo da profunda ausência da autonomia e da liberdade das crianças em seu processo de escolarização é a orientação de que as práticas pedagógicas devem possuir intencionalidade educativa, expressa na seguinte passagem do documento da BNCC:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 35).

A experiência de conhecer a si, ao outro e aos demais elementos mencionados no fragmento acima aponta para o assujeitamento da criança, que é anulada diante do poder “do educador” de determinar as experiências ele “permitirá” serem vividas pelas crianças. Chama a atenção ao fato de que a figura masculina (educador) é a apresentada no texto. Igualmente, em nosso país, na educação infantil, a maioria esmagadora, em atuação nas escolas, é de profissionais do gênero feminino.

Outro aspecto que destacamos do excerto acima diz respeito a ideia de que a denominada a “intencionalidade educativa” trata de mobilização de conhecimento e práticas de si com vistas a processos de higienização, alimentação e vestimentas, portanto, estabelecimento de condutas a serem seguidas desde a infância, não deixando escapar as “(...) brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas” (Brasil, 2017, p. 35).

Estabelece, pois o documento, por meio da noção de *intencionalidade educativa* padrão de normatização do que deve a criança viver na Educação Infantil, na infância, quando define os critérios e parâmetros a serem seguidos, o que demonstra o exercício de poder, de uns corpos -adultos sobre outros - crianças. O excerto ainda atrela a intencionalidade educativa a necessidade de dar a conhecer e a compreender relações das crianças com a natureza, a cultura e a produção científica. Relações estas traduzidas em práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, experimentações, literatura e no encontro com pessoas. Como nos afirmam Silva e Cicillini (2009, p.180) que à luz de Narodowski (2001) consideram a escola como uma tecnologia e afirmam que "(...) essa tecnologia se apropria do conhecimento disciplinarizado, das disciplinas escolares, e, entre elas, as Ciências, para, entre outras coisas, ensinar as crianças a serem crianças".

Neste sentido, é preciso avaliar os discursos que são utilizados, as abordagens que são propostas por documentos curriculares uma vez que, "por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder." (Foucault, 1996, p. 10). E não é de outra coisa que a Pedagogia moderna trata que não o modo pelo qual atuará sobre corpos escolares para ali controlar, disciplinar e produzir modos particulares de desejo e de produção de poderes e de saberes. Ao serem capturadas e encerradas nas escolas brasileiras as crianças, transformadas em sujeitos de direitos, tem seus destinos traçados. Para elas são previstos devires crianças, devires infâncias a serem, objetivamente, delimitadas pela íntima articulação Estado, Família, Escola e Sociedade.

Moruzzi (2017) pensando a pedagogia moderna e a infância também afirma do esquadramento a que é submetida e a inventada a infância moderna:

A pedagogia moderna está inserida nesse contexto em que se esquadra o método, se organiza o tempo e o espaço, da forma mais produtiva e útil (Foucault, 1987), mas se faz isso, sobretudo, a partir de certa definição de infância, de certa classificação da criança no tempo, na cultura, na natureza, na natureza do ensino e da aprendizagem (Moruzzi, 2017, p. 283).

Portanto, é importante compreender que o discurso mobilizado pelo documento curricular, conota um disciplinamento do ser criança e de seus corpos, quem em Moruzzi (2017) encontramos suporte para dizer que:

O que está em jogo, nesse momento, é um novo esquadramento da criança e de seu corpo, que se deu por meio da disciplina, mas, sobretudo, por meio de nova atmosfera produzida sobre a criança, de novo regime de verdade e de novas práticas que objetivavam tornar visível certo modo de ser criança, certo modo de viver a infância e colocar a população (dentro dela, as crianças) em certo padrão de normalidade. (p. 284).

Tal situação ocorre pela comparação do indivíduo em relação ao outro, na busca de decidir uma faixa de normalidade que seja efetiva para colocar em funcionamento a norma estabelecida para o que é ser criança e para o que deva ser a infância, uma vez que "Há um modelo de ser humano já posto, transcendente, imutável, eterno e por isso, educar a infância com vistas a esse modelo é considerado o melhor pra elas e para o mundo" (Kohan, 2007, p. 107).

No diálogo com os autores referidos, entendemos que vale evidenciar o que documento chama de "Campos de Experiência". Tais campos são pensados como aqueles que constituem "(...) um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 36). Num contexto de ataques as diferenças, de uma crescente onda conservadora e neoliberal como a que vivemos no Brasil de 2019, de formulações de

propostas com visões únicas e ataques a pluralidade pedagógicas, há fortes receios, no seio da comunidade de pesquisadores e pesquisadoras da área da educação, do que podem ser considerado, pelos sistemas municipais de educação brasileiros, como conhecimentos que fazem parte do chamado “patrimônio cultural”.

O documento da BNCC para a Educação Infantil permite afirmar que em quase todos os campos de experiências indicados encontramos conceitos que são discutidos nas ciências de referência da Educação em Ciências, os cinco campos são: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Dentre os cinco campos selecionamos para este trabalho, dois deles, : *Corpo, gestos e movimentos*, que como o próprio título permite perceber, trata do corpo enquanto organismo biológico dissociado de suas experiências sociais, históricas e culturais, com foco nas questões anatômicas, sensoriais e fisiológicas, o que se repete no segundo campo, aqui evidenciado, que é intitulado: *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* que aponta para fenômenos naturais e socioculturais, e ainda que mencione o mundo físico e social, não aborda reflexões acerca de fatores culturais, históricos e sociais.

Assim, se o documento orienta trabalhar a ciência de forma isolada sem considerar os fatores históricos, filosóficos, culturais e socioeconômicos envolvidos no cotidiano ele influencia nos processos da Educação em Ciências, uma vez que termina por apontar para o afastamento entre um campo e outro. Em contrapartida, estudiosos/as da Educação em Ciências assinalam para a necessária promoção de uma educação científica com a sua historicidade, de forma que a ciência seja uma ferramenta para reconhecimento dos diferentes sujeitos (Duso & Roffmann, 2013).

Tomada a educação científica no sentido de sua articulação com a historicidade ela poderá contribuir para com os modos como a noção de corpo foi fundamental para a produção da ideia do sujeito. “A noção de corpo que a obra de Foucault legou-nos testemunha a multiplicidade de composições de forças que atravessam os sujeitos e constituem-nos em planos de produção de subjetividades” (Fonseca, 2012, p. 145).

Monteiro, Castro e Herneck (2018) acusam o silenciamento da discussão de sexualidade no documento da BNCC para a Educação Infantil. Essas autoras corroboram com a nossa discussão, ao pontuar que mesmo existindo os campos de experiência que se referem ao trabalho com o corpo, como já expusemos aqui, não há a consideração da relevância da problematização da sexualidade das crianças na Educação Infantil no contexto escolar.

Desse modo, os discursos veiculados por documentos de currículo, representam entre outras coisas, discursos que assumem circulação e produzem efeitos sobre os corpos, subjetivam os sujeitos que passam a ter um cuidado de si a fim de responder a norma (Santos, 2018).

O documento oficial que orienta a organização curricular para a educação infantil no Brasil, embora aponte para campos de experiência que consideram o corpo da criança, ao mesmo apaga desse corpo a dimensão da sexualidade, o que faz emergir a noção de um corpo de criança apartada de uma de suas dimensões humanas. E assim, efetiva-se o que Foucault (2004) aponta como um jogo de verdade: aponta-se para o corpo mas o reduz-se a uma certa noção de experiência; retira-se a experiência da sexualidade, do gênero. Mantém-se, pela BNCC uma prática de formação longe da experiência, mesmo recorrendo enunciativamente à experiência. Resta-nos perguntar: qual experiência?

No contexto brasileiro dos últimos anos, vimos que segue em curso o que Santos (2018) problematiza em seu estudo: a retirada dos termos gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular. Ele destaca ainda o quanto o currículo é um poderoso instrumento de subjetivação:

O currículo, portanto, atua como uma ferramenta de subjetivação que produz as formas de raciocinar necessárias à manutenção do projeto neoliberal de estado que tenta se solidificar no Brasil. Contudo, para que a estratégia do currículo funcione, atrela-se ao currículo os discursos normalizadores e os duplos como inteligente/nêscio, sucesso/fracasso, etc. Assim, os estudantes que respondem conforme o currículo obtêm sucesso, os demais serão os outros. Isso insere na maioria dos estudantes uma pulsão de cuidado de si forjando suas subjetividades. Os estudantes passam a se auto vigiar para garantir que responderão de acordo com o que deles se espera. (Santos, 2018, p. 9)

Há uma construção cultural, que delimita o corpo com diferentes marcas, e que vai delineando os modos de ser e viver das crianças. Contudo, não estão as crianças apartadas das dimensões corporais, de gênero e de sexualidade, mesmo que tais dimensões não estejam pensadas no documento oficial em vigor. É tencionando as representações desse apartamento que a partir do debate democrático poderemos garantir o direito de desenvolvimento na infância respeitando as singularidades de cada criança (Goellner, 2012).

As nossas reflexões aqui vão ao encontro dos propósitos apresentados no trabalho de Monteiro, Castro e Herneck (2018):

O nosso objetivo não é silenciar as crianças no cotidiano escolar, mas considerá-las como produtoras de emoções, afetos e conhecimentos. E, nesse sentido, consideramos importante abordar ainda, em um tópico, o silenciamento percebido na BNCC, sobre questões referentes à identidade de gênero e sexualidade. Consideramos essa ausência como um indicativo do silenciamento da temática nas escolas. Fato que questionamos uma vez que as crianças, neste período da vida, também estão se compreendendo como parte do mundo em que

vive, sente prazer pelo toque e formula questionamentos também sobre a sexualidade. (p. 208)

Desse modo, opera-se com o discurso do silenciamento das experiências, daquilo por que passa crianças com as suas construções corporais, de sexualidade e de gênero. A infância que se mostra e a educação em ciências estruturada no texto da BNCC para a educação infantil retira das crianças e das suas professoras a possibilidade de pensar processos de educação científica que assegurem ferramentas produzidas pela ciência para a construção de mundos e infâncias livres de violências e exclusões.

As primeiras descobertas do mundo pelas crianças ocorrem por suas percepções corporais. Tais percepções são permeadas por processos atrelados a dinâmicas afetivas, sensoriais intimamente atreladas ao desejo e ao prazer. As proposições de formação das crianças não poderiam estar alijadas dessas dinâmicas, pois são com elas que lidam cotidianamente profissionais da educação infantil. O debate, portanto, deve ser o de produzir suporte para que as crianças possam viver, de fato, experiências corporais e afetivas com conhecimentos que as sustentem num mundo permeado de processos violentos, de modo verdadeiramente autônomo.

3.Considerações finais

A análise permitiu perceber a amplitude que foi possível alcançar para pensar a infância, a Educação Infantil e as questões sobre corpo, gênero e sexualidade na Educação em Ciências.

Embora o documento da BNCC para a Educação Infantil no Brasil se refira a campos de experiências, e, dentre eles, ao corpo, ele é prenhe de silenciamentos sobre os campos de articulação com a sexualidade, gênero e infância. A infância apresentada é deslocada das marcas de gênero e de sexualidade, como

campos que se produzem no entorno da noção de criança. As reflexões preliminares sobre a BNCC demonstraram a importância de ampliar os estudos e discussões sobre corpo, gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil. Tais discussões referem-se a desafios colocados cotidianamente pelas crianças nos espaços escolares. Elas permitiriam a professoras desse nível de ensino a dialogar e, de fato, produzir campos de experimentações mais próximos da vida das crianças. A área da educação em ciências poder ser de grande auxílio se tomado na sua articulação com a historicidade da ciência e com o cotidiano das crianças.

Ao perguntarmos sobre os silenciamentos da sexualidade e do gênero e destacarmos que o discurso do cuidado de si promovido no texto da BNCC, observamos que estão apagados da proposta de formação de docentes e de crianças a dimensão da sexualidade e do gênero. Desse modo, concluímos que é fundamental a compreensão dos efeitos dos documentos curriculares no trabalho pedagógico na Educação Infantil, dos efeitos que eles provocam no processo de compreensão do ser criança, da infância e de que criações tornam ou não possíveis no universo das crianças.

Referências

- Base Nacional Comum Curricular* (2017). Versão revista. Ministério da Educação. Recuperado em 10 de maio, 2019, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf.
- Cachapuz, A., & Perez, G. D. (2005). *A necessária renovação no ensino das Ciências*. São Paulo: Cortez.
- Conti, M. A. (2017). Dispositivos discursivos: da criança ao devir-criança em *Hoje é dia de Maria*. In A. F. Júnior & K. M. Sousa (Org.), *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*. (2.ed.) Catalão: Editora Letras do Cerrado.
- Duso, L., & M. B. (2013). *Docência em Ciências e Biologia: propostas para um continuado reiniciar*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Fonseca, J. P. A. da. (2012) Considerações sobre a constituição do sujeito do cuidado de si no pensamento de Michel Foucault. *Veritas*, 57(1), 143-152.
- Foucault, M. (1987). *Vigia e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem Do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2004). *Ética, Sexualidade, Política: Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Goellner, S. V. (2012). Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação na infância. In C. Xavier Filha (Org.), *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Guarnieri, M. R. (1986). *O trabalho docente nas séries iniciais de 1º grau: elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Kohan, W. (2007). A infância da educação: conceito devir criança. In W. Kohan (Org.), *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Monteiro, C.C., Castro, L. de O., & Herneck, H. R. (2018). O silenciamento da Educação Infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pedagogia em Ação*, 10 (1), 194-212.
- Moruzzi, A. B. (2017). A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, 22(2), 279-299.
- Narodowski, M. (2001). *Um corpo para a instituição escolar: infância e poder, conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco.

Pavão, A. C. Freitas, D. (2011). *Quanta ciência há no ensino de ciência*. São Carlos: EdUFSCar.

Prado Filho, K. (2018). Estetização da subjetividade: Formas contemporâneas de cuidado e produção de si mesmo. *Cadis - Cadernos Discursivos*, 2, 92-103.

Santos, A. I. (2017). A nova Base Nacional Comum Curricular: uma análise da exclusão dos termos gênero e orientação sexual à luz de Michel Foucault. *V Colóquio Nacional Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. Uberlândia: Edufu.

Silva, E. P. de Q., Cicillini, G. A. (2009). Modos de ensinar Ciências: Divinar como os

sábias. In S. G. FONSECA (Org.) *Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Camila Rocha Cardoso

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão/ Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

E-mail: camila.rochacardoso@gmail.com

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

E-mail: elenitapinheiro@hotmail.com

Educação infantil: Produção de culturas infantis e construções de gênero nos espaços de interação – Brasil E Portugal

Marília Frassetto de Araujo

Célia Regina Rossi

Resumo

A pesquisa que se apresenta tem como objetivos problematizar as interações entre as crianças, assim como, crianças e professores/as, buscando identificar as transgressões e submissões às normas e padrões de gênero estabelecidos pela comunidade escolar e como são elaborados os processos de construções e desconstruções de gênero em crianças de 4 a 6 anos de Piracicaba, SP - Brasil. A pesquisa tem a finalidade de contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, desvelando as vertentes relacionadas a (re)interpretações do processo de (des)construção das relações de gêneros fora da perspectiva adultocêntrica. Utilizar-se-á na metodologia da pesquisa qualitativa com elementos da abordagem etnográfica, na qual os dados serão produzidos através da observação participante, de registros em diário, filmagens e entrevistas semi-estruturadas. Por meio de análise dos dados, já em andamento espera-se desvelar como são elaborados os processos de construções e desconstruções de gênero (submissões e transgressões), além de identificar como esse processo de construção e desconstrução interfere nas práticas pedagógicas presentes na educação infantil. Serão apresentados os elementos relativos a compreensão das (re)interpretações de meninos e de meninas frente as construções sexistas das desigualdades, colaborando e dando subsídios para uma nova formação docente e pedagogia da infância.

Palavras-chave: relações de gênero, educação infantil, culturas infantis.

◆

1. Contextualização do problema

Após levantamento bibliográfico e identificação da realidade atual escolar de Piracicaba, São Paulo, Brasil e Coimbra, em Portugal, que ocorreu por meio das pesquisas de iniciação científica e de mestrado da pesquisadora, foi possível perceber grande número de violência de gênero em diferentes contextos da sociedade, incluindo o espaço da educação infantil. Assim, percebeu-se que era importante valorizar as escolas municipais de educação infantil como locais emancipatórios em ambos os países.

Além disso, é importante destacar que “a superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância

em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças”. (Faria, 2006, p. 287).

Fazendo um breve levantamento histórico sobre as políticas públicas implementadas na creche no Brasil, percebe-se que a mesma foi criada através do movimento feminista e o primeiro documento criado foi o “Creche urgente: dia-a-dia” (Brasil, 1988), com proposta emancipatória que abordava as questões de gênero, e via, desde a primeira infância, o ser humano como integral. Em 1995 foi criado o documento “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças”, que se preocupou, entre outras coisas, em não reprimir as curiosidades das

crianças, entre elas, as que se referiam ao corpo e a sexualidade. (Finco, 2010).

Em 1998 surgiram as Políticas Nacionais para Educação Infantil, as quais foram publicadas em cadernos entre 1993 e 1998 e, depois, no mesmo ano, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, o qual vinculou gênero às características biológicas e tratou as separações entre meninos e meninas como natural da idade (Finco, 2010).

Atualmente, o que ampara a educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (2017) que não cita diretamente o trabalho com as relações de gênero e a sexualidade, somente cita os direitos humanos, a diversidade de maneira geral e o cuidado com o próprio corpo. Finco (2010), comenta também sobre a existência de uma lacuna quanto às políticas específicas de gênero e sexualidade na educação infantil e que são necessária para garantir às crianças o pleno exercício da cidadania. Visto que vive-se um momento crítico no cenário político brasileiro, torna-se ainda mais importante a produção de conhecimento nessa área, para que a mesma continue provocando reflexões e mudanças, além de servir como apoio para professores/as, pesquisadores/as e aprofundar as referências teóricas quanto ao assunto com a finalidade de contribuir com políticas públicas e pedagogias emancipatórias voltadas para a educação infantil e a demais processos de formação docente.

Em Portugal, existe o Decreto-Lei n° 60/2009 de 06 de agosto regulamentado pela Portaria 196-A de 09 de abril de 2010, que estabelece a aplicação da educação sexual nos estabelecimentos de ensino básico e secundário, os quais correspondem ao último ano da educação infantil ao 3° ano do ensino médio no Brasil.

Além disso, há a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), uma proposta elaborada e apresentada pelo Grupo

de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio). A ENEC constituiu-se como um documento de referência implementado nos anos de 2017 e 2018, a qual coloca as temáticas dos Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); da Igualdade de Género; da Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); do Desenvolvimento Sustentável; da Educação Ambiental e da Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico) como obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade.

Dessa forma, Portugal tem-se preocupado com a formação humanística dos/sa alunos/as, para que os mesmos sejam cidadãos e respeitem os valores democráticos básicos e os direitos humanos, isso a nível individual mas também social. O documento da ENEC aborda a necessidade pois, segundo ele, vive-se numa época de diversidade social e cultural crescente e há a necessidade de extinguir os radicalismos violentos.

Faz-se necessário debruçar-se sobre o contexto educativo visto que na

creche e pré-escolas (...) confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atea, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina. (Faria, 2006, p.87)

Considerando as relações de gênero e as crianças pequenas, a pesquisa busca identificar: como são compostas as culturas infantis? Como ocorrem as intersecções quanto as culturas dos gêneros? Como as relações sociais de gênero estão presentes para as crianças? O que as diferentes culturas dentro de uma sala de aula constroem quanto

ao gênero e a sexualidade? Essas culturas influenciam e são reproduzidas nas brincadeiras de faz de conta nas duas realidades? Quais significados e implicações podem ser revelados?

Ultrapassar o normatizado, considerar a criança como ator/atriz dessa pesquisa, entender a construção do gênero com uma perspectiva que não seja adultocêntrica, analisar documentos cujas concepções são atuais e contemporâneas e progredir na construção da educação infantil como espaço de não discriminação e articulado às relações de gênero são o foco desta pesquisa.

2. Enquadramento teórico e objetivos

A pesquisa de doutorado em andamento tem como objetivo geral conhecer as vertentes relacionadas a interpretações do processo de construção das relações de gênero (Butler, 2003) construídas e produzidas por crianças pequenas entre 4 e 6 anos dentro de uma escola municipal de educação infantil de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, Brasil e uma escola municipal de educação infantil de Coimbra, Portugal. A pesquisa também visa contribuir com os estudos com os estudos no campo de pedagogias não sexistas.

Os objetivos específicos consistem em:

- Problematizar as interações entre as crianças e também crianças com profissionais da escola (professoras, merendeiras, auxiliares, etc.) identificando assim, as transgressões e submissões as normas e padrões de gênero estabelecidos pela comunidade escolar;
- Compreender e problematizar como são elaborados os processos de construções de gênero (submissões e transgressões) em crianças de 4 a 6 anos de duas realidades, Brasil e

Portugal suas semelhanças e distanciamentos;

- Identificar, compreender e problematizar as culturas brasileiras e portuguesas da educação infantil, considerando os aspectos culturais, sociais, educacionais e históricos de cada país.

A pesquisa se insere na perspectiva dos estudos culturais (Silva, 2014; Hall, 2016), os quais favoreceram as pesquisas sobre a criança, a qual é capaz de estabelecer relações, que pertence a uma específica camada social, transitando ela entre menina, menino, indígena, negra, branca, oriental... (Faria, 2005). Assim, toda a escrita tem seus alicerces em contextos e tempos singulares, de histórias e de culturas particulares.

Nas interações entre as crianças e entre as crianças e adultos e também a partir dos brinquedos e brincadeiras que as crianças participam e criam, recriam-se e desconstroem-se múltiplos significados de gênero. “Essas orientações de gênero também estão presentes nas manifestações artísticas e nas linguagens das crianças, como nos próprios desenhos que meninos e meninas produzem.” (Silva & Lisboa, 2018, p. 127)

É na educação infantil que ocorrem as significações e ressignificações, além de ser o local para experimentações e também para transgressões, onde as crianças vão além do que é predeterminado para cada sexo, do que lhes é imposto, apresentando diversas formas de se relacionar. Na educação infantil, as crianças recriam e reinventam as diversas possibilidades de ser menino e de ser menina. (Finco, 2004, 2010). Segundo estudos recentes, a educação infantil

é um lugar de afirmação das diferenças e também de eliminação das desigualdades e todas das formas de violência. Se, durante muito tempo, a questão do respeito à diversidade ficou fora dos debates sobre educação, ela é hoje um dos temas centrais das

preocupações contemporâneas em diversos países, inclusive no Brasil que recentemente vem correndo sérios riscos de retrocessos no campo dos direitos. (Finco, Silva & Faria, 2018, p. 2)

Considerando a instituição escolar como uma construção social, é essencial perceber os sujeitos envolvidos, crianças e adultos, como seres ativos que se relacionam, constroem, desconstruem, conflitam e negociam continuamente e que, por meio dessas relações, meninas e meninos contribuem ativamente com a produção das culturas através de seus modos de agir e de pensar. (Finco, 2010). Segundo Finco (2010):

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Portanto, é necessário analisar o papel da educação na socialização de meninas e meninos, realizada pela instituição de educação infantil e questionar sobre os processos da construção desta diferenciação. É preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância. (p. 52)

Para definir gênero, utilizar-se-á Joan Scott (1990) a qual define o termo como uma categoria útil à história da sociedade e não apenas à história das mulheres. A autora propõe um uso do gênero mais abrangente, colocando que é um elemento constitutivo de relações sociais fundamentado nas diferenças percebidas entre os sexos, e que, além disso, é uma forma primeira de significar as relações de poder. Portanto, o termo gênero faz alusão aos processos culturais que agem por intermédio das relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados.

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social

imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (Scott, 1990, p. 75)

A presente pesquisa em andamento aborda as infâncias, no plural, pois entende que há “a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças em função da sua pertença cultural” (Sarmiento, 2007 p.28), portanto, infância é uma categoria plural que apresenta características distintas, entre elas, as diferentes classes sociais e históricas, aos gêneros masculino e feminino, ao local geográfico onde residem, às culturas de origem e etnia, à educação, etc.. A categoria infância é uma construção social que contextualiza os primeiros anos da vida humana, é considerada um componente da cultura e da sociedade. (Javeau, 2005, cit. Finco, 2010).

É importante colocar que as crianças não são passivas nos processos de construções de identidade, e a pesquisadora considera este fato e acredita que as crianças “resistem e revolucionam as diferentes imposições normativas para a construção de uma vida, criando novos modelos de existência, e modificando a todo o momento os diferentes meios que inventam a si mesmas.” (Santiago, 2014, p.8)

Esse entendimento possibilitou refletir sobre meninas e meninos, para além de “seres em desenvolvimento, ou até mesmo, a partir dessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiramos os conteúdos presentes nas brincadeiras e interações” (Nascimento, 2011, p. 51).

Assim, compreender as infâncias e suas peculiaridades consiste em reconhecer nas crianças a criticidade e a avaliação que fazem das coisas, como brincam e como inventam,

por exemplo. As crianças atuam de acordo com a própria visão de mundo, ao passo de suas primeiras experiências e interações, que hora geram alegrias e segurança e hora geram frustrações. (Finco, 2010). Portanto, ao buscar-se compreender a construção das relações de gênero na perspectiva das crianças e como os meninos e as meninas participam desse processo, é preciso considerar as culturas e pensar as crianças como atores e atrizes sociais. Isso implica vestir as mesmas lentes que elas para poder enxergar de onde falam, o porquê falam e os significados contidos nas falas e também nos silêncios.

Os locais onde as crianças passam grande, se não a maior, parte de seu dia são as escolas municipais de educação infantil. É na instituição escolar que ocorrem e vivenciam-se as mais distintas relações de poder, entre elas o de gênero, classe, idade e de etnias. São nesses espaços coletivos e públicos de educação que as crianças de 0 a 6 anos de idade “são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos.” (Faria, 2006, p. 285).

Um aspecto importante é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e da desigualdade presentes na sociedade, nesse sentido, elementos como o racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças. (Santiago, 2014, p.12)

Logo, o brincar de assumir e representar relaciona-se com as questões de linguagem, identidade e diferença citadas a cima, e, no contexto escolar, “a pedagogia e o currículo devem ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes da representação da identidade e da diferença” (Silva, 2014, p. 91-92).

Considerando as duas realidades, Brasil e Portugal, este estudo concorda com De Certau (1995 cit. Barbosa, 2014), quanto a pluralização do termo cultura, ou seja, culturas, destacando “que a cultura das pessoas é inventada no cotidiano, nas atividades banais e renovadas a cada dia, sendo o resultado de uma inteligência prática.” (p. 653).

Sobre as culturas infantis, foco deste trabalho, elas não são meras reproduções do mundo dos adultos, as crianças absorvem as informações do mundo adulto para produzirem sua própria cultura. Sarmento (2003) aborda esse conceito como a capacidade das crianças de construir modos de significação do mundo de maneira sistematizada em uma relação de interdependência com culturas transversais quanto às relações de gênero, de classe, de etnia que impossibilita a fixação em um sistema único de significados sobre a ação infantil.

As crianças elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (Cohn, 2005, p. 35).

Elas produzem suas próprias culturas com base nas maneiras como interagem com os mundos naturais e simbólicos. Sendo o dia a dia das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem, peculiaridades fundamentais para a compreensão das possibilidades das culturas das crianças brasileiras e portuguesas no contexto escolar.

Quanto ao amparo legal da temática das relações de gênero nos dois países, além

da lei portuguesa, nas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Portugal, 2016), é possível encontrar direcionamentos quanto ao respeito à diversidade e de gênero como a seguir:

A promoção de uma maior igualdade de gênero é, nomeadamente, um elemento fundamental da educação para a cidadania e da construção de uma verdadeira democracia. Lidar com as diferenças sem as transformar em desigualdades é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Compete ao/a educador/a desenvolver uma ação intencional, que conduza a uma efetiva igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas, no processo de socialização experienciado no jardim de infância. (p.39)

No Brasil, o que ampara o trabalho em sala de aula é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), e entre as competências gerais deste documento estão:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (...) fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, (...) com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (...) valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

No documento brasileiro (Brasil, 2017) não há conteúdo específico para a educação em sexualidade e relações de gênero, porém são citadas questões relacionadas a diversidade e aos direitos humanos.

Assim, conforme se reflete acerca de um posicionamento descolonizador da infância, objetiva-se enfatizar as minorias, os grupos

marginalizados, como mulheres, negros, gays, crianças, imigrantes, velhos, entre tantos outros que são ignorados nas ciências em suas particularidades e sujeitos à visões científicas estereotipadas (Gibim & Finco, 2016).

Com esta pesquisa, pretende-se voltar o olhar atento e reflexivo para os modos de agir e pensar que ocorrerão através das interações criança-criança, criança-adulto, os quais marcam as relações e concepções sobre as construções de gênero, as quais as crianças trazem.

3. Metodologia

Considerando a criança como protagonista e produtora de culturas e atores e atrizes principais, os/as quais se constituem socialmente, culturalmente, historicamente e educacionalmente, (Santiago, 2014; Cavalleiro, 2011; Finco, 2010; Corsaro, 2005, Sarmento, 2008), optou-se por uma abordagem qualitativa que colocasse em evidência as perspectivas, as vivências, as vozes das crianças de educação infantil, de ambas as realidades, Brasil e Portugal, e seus posicionamentos, construções e criações.

Através de recursos da abordagem etnográfica, a pesquisadora buscou compreender as percepções das crianças e suas subjetividades, deixando de lado a perspectiva adultocêntrica. (Finco, 2010; Corsaro, 2005).

A pesquisa, em andamento, tem cunho comparativo (Carvalho, 2011) entre as duas realidades, Brasil e Portugal e a produção de dados está sendo feita por meio observações participante para identificar e compreender “a multiplicidade de modos de ser e de agir através dos quais as crianças vivenciam e significam as suas experiências e relações por meio da imaginação, do faz de conta e da ludicidade” (Sarmento, 2004 Cit. Gibim & Finco, 2016).

A abordagem utilizada é a etnográfica. Segundo Pfaff (2011), a palavra etnografia significa descrição de uma cultura ou um povo e se caracteriza pela “observação sem viés de fenômenos sociais e por um conjunto específico de procedimentos de coleta de dados, incluindo métodos tão diversos como a observação participante, entrevistas ou filmagens” (p. 254) A autora acima (2011) aponta também que “o estranhamento, a imparcialidade e a abertura são cruciais para o acesso bem-sucedido ao campo e para o estabelecimento das relações com os sujeitos” (p. 262).

Utilizando o “olhar, ouvir e escrever”, ou seja, o “olhar etnográfico” como aponta Oliveira (1996), a pesquisadora registrará os dados produzidos pelas crianças da escola brasileira e da escola portuguesa, desde as conversas, até os silêncios, assim como o cotidiano da instituição, o contexto em que está inserida, pois tudo isso fornecerá subsídios para as ações e interações que ocorrem lá dentro. Esse olhar “exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!” (Santiago & Faria, 2015, p. 78).

Conforme Oliveira (1996), esses três atos cognitivos, olhar, ouvir e escrever, parecem triviais, no entanto, ao serem problematizados, assumem um sentido de natureza epistêmica que se concretiza na construção do saber. Assim, na perspectiva etnográfica

O trabalho de campo (...) é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista

nova, não prevista teoricamente (Magnani, 2009, p. 135).

Os olhares, os cheiros, as cores, os sons, são elementos frutíferos na construção da pesquisa etnográfica, pois representam dados fecundos para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem e dos processos de produção das culturas. (Santiago, 2014, p. 34).

Para de fato haver compreensão das culturas infantis, as crianças não são vistas “enquanto in-fans, passivas e moldadas.” (Santiago, 2014, p. 11) E sim, com a percepção que não as delimita, como sujeitos inacabados. Conforme Santiago (2014), esse processo possibilita apresentar outra realidade, mais ampla, “com produções de culturas, micro revoluções, rebeldias, submissão e resistências” (p. 11).

Finco (2010) afirma que um dos critérios para que a pesquisa seja etnográfica consiste no “pequeno número de sujeitos contemplados nos dados. A proposta é fazer uma análise intensiva de poucas pessoas. O tamanho restrito do universo é justamente explicado pela natureza qualitativa na análise.” (Finco, 2010, p. 91). Exigindo contato pessoal da pesquisadora com o objeto, sendo que outra forma de linguagem são os comportamentos e os sentimentos, que complementam a metodologia presente na pesquisa.

Finco (2010) afirma que estudar as interações entre as crianças e entre adulto-criança, demanda uma abordagem etnográfica, a qual “exige metodologias que adentrem o ambiente vivido pelos sujeitos pesquisados; convivência, com técnicas de coletas de dados qualitativas que descrevam formas de vida; práticas cotidianas; representações que os sujeitos atribuem às suas práticas.” (Finco, 2010, p. 92). Pfaff (2011) verificou em seus estudos que o pesquisador etnógrafo

Precisa estudar e compreender (...), refletir e analisar os quadros interpretativos que levam ao entendimento cultural do contexto investigado, ainda que a escola aparenta ser um campo social familiar. Portanto, pesquisadores em contextos escolares devem ser capazes de compreender como

alunos, professores e outros grupos ligados à escola percebem suas práticas sociais e o ambiente social no qual elas estão inseridas. Por fim, (...) a comparação de práticas de distinção em relação a diferentes meios educacionais e culturais demonstrou que estudos comparativos de caráter internacional ou transcultural precisam levar em conta outras características, tais como as especificidades sociodemográficas do campo, as diferenças de classe, raça/etnia e de geração. (2011, p. 267)

Segundo Cavalleiro (2011), a comparação sistemática com outras realidades e com a literatura são elementos constitutivos da etnografia, pois o que ocorre em outras instituições escolares, quanto a mesma temática, possibilita alcançar generalizações.

A análise dos dados será feita a luz do referencial teórico e por meio da interpretação das culturas envolvendo o pensar que é consciente, sistemático, organizado e instrumental, portanto a reflexividade estará sempre presente. Schatzman e Strauss (1973, cit. Neves, 2006) perceberam a influência do referencial teórico na observação e na análise dos dados produzidos, deixando claro que este referencial não pode alterar ou ocultar esses dados.

4. Resultados preliminares

Como a pesquisa está em andamento, na fase da produção dos dados brasileiros, através da observação participante e de registros em cadernos de campo tem sido possível perceber que os processos de construção de gênero vão marcando um lugar próprio na infância, no qual há a reprodução de alguns estereótipos, ao mesmo tempo em que são produzidas culturas infantis e ocorre a transição entre submissões e transgressões nesse campo, como se observa no exemplo do diário de campo da pesquisadora:

A brincadeira era de casinha. Em um canto da sala, alguns meninos e meninas brincavam de mamãe, papai, filhinho e irmã. Havia duas crianças com uma boneca dentro da camiseta interpretando gestantes. Uma menina (Júlia) e

um menino (Pedro). Pedro teve seu bebê e veio me mostrar.

Respondi: - Parabéns, papai!

Pedro: Eu sou a mãe!

Pesquisadora: Ah, é?

Pedro: Sim, porque a mãe cuida, dá banho e dá comida. O pai leva para brincar e passear. Então eu sou a mãe.

As crianças tem transitado durante as brincadeiras pelos gêneros femininos e masculinos, embora existam momentos em que apresentam falas carregadas de estigmas e estereótipos, durante a brincadeira de “faz de conta”, as crianças escolhem seu papel independentemente de serem meninos ou meninas.

5. Conclusões e implicações preliminares

A pesquisa tem desvelado então que, os discursos presentes nas brincadeiras e na produção das culturas infantis, marcam as transgressões e submissões que permeiam as relações sociais, influenciando na construção da própria identidade, como são elaborados os processos de construções de gênero.

Faz-se necessário estudos que contemplem a criança e sua voz, como produtoras de culturas e cidadãs políticas, pois, ao realizar a revisão bibliográfica, foi possível identificar estudos que abordam a criança por meio do olhar do adulto, ou seja, da perspectiva adultocêntrica.

Além disso, é preciso investir em pesquisas que privilegiem pedagogias não sexistas que prezem pela igualdade de gênero desde a primeira infância.

Referências

- Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, 14(43), 645-667.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2017). *Educação é a Base.*

- Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf >. Acesso em: 14 de maio de 2019.
- Cavalleiro, E. dos S. (2011). Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In N. Pfaff, & V. Weller (Eds.), *Metodologias da pesquisa em educação* (2ª ed., pp. 271-278). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Corsaro, W. (2005). A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, 26 (91), 443-464.
- Faria, A. L. G. de (2005). Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educ. Soc.*, 26(92), 1013 – 1038.
- Faria, A. L. G.de (2006). Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, 26, 279-288.
- Finco, D. (2004). *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação. (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Finco, D. (2010) *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Finco, D., Silva, A., & Faria, A. L. G. (2018). Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Zero-A-Seis*, 20, 02-10.
- Gibim, A. P. P. G., & Finco, D. (2016). Relações de gênero e processos de despatriarcalização das famílias sob a ótica das crianças. *Revista NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses)*, 2(5), 115-131.
- Magnani, J. G. C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horiz. antropol.*, 15(32), 129-156.
- Neves, V. F.A. (2006). Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(1), 1-17.
- Oliveira, R. C. (1996). O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista De Antropologia*, 39(1), 13-37.
- PFUFF, N. (2011) Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In PFUFF, Nicolle, & V. Weller (Eds.), *Metodologias da pesquisa em educação* (2ª ed., pp. 254 – 270). Petrópolis: Editora Vozes.
- Portugal. Diário da República, 1.ª série – N.º 151 – 06 de Agosto de 2009. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2009/08/15100/0509705098.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- Portugal (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>> Acesso em 10 de julho de 2018.
- Santiago, F. (2014). *O meu cabelo é assim ... igualzinho ao da bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das*

- crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação. (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Santiago, F., & Faria, A. L. G. de (2015). Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 72-85.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In M. J., Sarmiento, M. C. S., Gouvea, (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- Scott, J. W. (1990). *Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica* (Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania). Recife.
- Silva, T. T. (2014). A Produção social da identidade e da diferença. In T.T. da Silva (Org.), *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3. ed., pp. 73-102). Petrópolis. Editora Vozes.

Marília Frassetto de Araujo

Universidade Estadual Paulista- UNESP, Rio Claro, Brasil

E-mail: marilia.frassetto@gmail.com

Célia Regina Rossi

Universidade Estadual Paulista- UNESP, Rio Claro, Brasil

E-mail: cregggina@gmail.com

Gênero e sexualidade na pesquisa e em ações educativas no Maranhão - Brasil

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Tatiane da Silva Sales

Zeila Sousa de Albuquerque

Resumo

Em se tratando dos estudos de gênero e sexualidades na educação, sabe-se que são inúmeras as dificuldades. Com isso, a busca por uma sociedade mais justa e sem discriminações constitui um grande desafio contemporâneo na construção de um espaço escolar que respeite e reconheça a pluralidade dos sujeitos que o formam, um lugar que veja a diversidade de que vivemos como um retrato da sociedade. Resultante das experiências vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE da Universidade Federal do Maranhão, este texto objetiva problematizar as relações de gênero e sexualidade nas discussões do Ciclo de Estudos do Grupo e em produções acadêmicas, das quais se destacam: as ações Projeto de Pesquisa Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses, desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA e do Curso de Extensão Gênero e Sexualidade na Escola – GSE. Como aporte teórico para as discussões, destacam-se Michel Foucault (1999), Guacira Louro (1997), dentre outros/as que subsidiam a busca de alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade. São problematizadas algumas das discussões e atividades realizadas pelo GESEPE, destacando-se que o grupo desenvolve atividades de estudo, pesquisa e extensão articuladas à produção científica voltadas à educação sexual, às questões de gênero, diversidade sexual, estudos feministas, violência de gênero, dentre outras.

Palavras-chave: gênero, sexualidade, pesquisa, curso de extensão GSE.

1. Iniciando uma conversa

Nas últimas décadas do século XX, as temáticas gênero e sexualidade têm suscitado várias pesquisas que apontam para a necessidade de reconstrução da prática pedagógica do/a profissional da educação. Mas, de que forma este/a profissional pode rever seus propósitos, seus valores e suas práticas constituídas ao longo da história de sua formação pessoal e profissional? As políticas públicas voltadas para a formação e prática do/a professor/a têm se preocupado com essas questões? Quais as contribuições dos Grupos de Estudos e Pesquisas sobre essas temáticas nas práticas educativas nas escolas?

Consideramos que, de modo geral, a escola e os/as profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexual. É importante considerar sua transversalidade nas Políticas Públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões. Apesar de toda a complexidade, as Políticas Públicas, não davam a devida atenção às questões relativas ao gênero e à sexualidade em suas proposições para os sistemas de ensino e para o processo educativo cotidiano das relações escolares.

Entendemos a escola como um espaço sócio cultural em que as diferentes identidades se

encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Logo, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) se constitui como uma alternativa para contribuir na formação de professores/as, para que os/as mesmos/as saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas e transversalmente. Nesse sentido, o presente Relato de Experiências se propõe a apresentar discutir algumas das bases conceituais dos estudos de gênero e da sexualidade como forma de problematizar os preconceitos e discriminações sobre tais questões na escola e na sociedade, objetivando-se discutir aspectos voltados à educação sexual em ambientes escolares, como forma de buscar alternativas para a desconstrução de mitos, tabus, preconceitos e discriminações sobre questões de gênero e da sexualidade.

O GESEPE objetiva ampliar a discussão sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. Com isso, espera-se que as pesquisas desenvolvidas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes, que atuam com crianças e jovens na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva. Assim, considera-se a escola como um dos espaços adequados para tal (SILVA, 2016).

2.Ciclos de estudos do GESEPE: Uma experiência em construção

Ao iniciar as discussões do GESEPE, no mês de abril de 2016, foram realizadas reflexões sobre as relações de gênero e sexualidade, com ênfase no espaço escolar. Para isso, exibiu-se a primeira parte do curta metragem “Era uma vez outra Maria”. Ao término foi realizada uma discussão entre os presentes questionando-se:

qual cena do vídeo mais chamou a atenção de vocês? Qual o papel do lápis no vídeo? Por que vocês acham que existem diferenças no tratamento de meninos e meninas? E alguns comentários acerca das características vistas como exclusivas de homens e mulheres que produzem desigualdades de gênero. Durante as discussões, enfatizou-se e problematizou-se o papel da família e da sociedade como reprodutora das diferenciações e estereótipos de gênero, impedindo, principalmente, que meninas e mulheres tenham atitudes vistas como “próprias” para seu sexo. No entanto, Maria, a protagonista do filme, passa a questionar este “papel” no mundo. Durante as discussões, foram apontadas alternativas para o rompimento das diferenças no tratamento de mulheres e homens na sociedade.

Em continuidade aos estudos e discussões, houve a apresentação e discussões do livro Gênero, Sexualidade e Educação com uma pequena biografia de Guacira Lopes, evidenciando-se seu pioneirismo nos estudos de gênero no Brasil, e destacando-se que o livro escolhido para o estudo é fruto das discussões do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) fundado em 1990. Ao iniciar as discussões sobre o primeiro capítulo do livro intitulado de “A emergência do gênero” (p. 14) foi evidenciada a importância do movimento feminista e a posterior ocupação dos espaços pela mulher, comentando-se sobre a “pós modernidade” inserida no discurso do livro e à inspiração que Guacira Lopes obteve em Michel Foucault.

Pontuou-se o discurso biológico e religioso (fundamentalista) como mantenedor da submissão da mulher, ressaltando as construções e desconstruções de gênero e sexualidade na sociedade. Para Louro (1997): “ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações estão em constante mudança” (p. 35). Assim, foram problematizadas algumas questões

relacionadas aos movimentos feministas, bem como sobre o estabelecimento da fragilidade no que tange a masculinidade do homem hétero, branco, abastado e cisgênero, além de destacar a transexualidade e o estabelecimento da sexualidade de uma pessoa trans, separando-se assim a vivência e os conceitos de identidade de gênero e condição sexual e tratando as relações de poder entre o homem e a mulher que perpassam historicamente como relações desiguais.

Em outro encontro do Ciclo de Estudos, foram discutidas as “Práticas educativas feministas, proposições e limites” e “Uma epistemologia feminista e a dificuldade em se assumir pesquisadora e estudiosa feminista” do livro *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva Pós-estruturalista*, da autora Guacira Louro (1997). No momento, pontuou-se a separação de escolas por gênero, os reforços do machismo pela escola e instituições formais de ensino e sobre práticas educativas não-sexistas (onde o ensino pode ser um instrumento de desconstrução), sempre tendo em vista a articulação com temas e estudos transversais. No ensejo das discussões, que traz consigo a relação entre o padrão de pesquisa da ciência e o conceito de feminismo, foi também pontuada a dificuldade das mulheres feministas nos espaços de pesquisa e a possível quebra dos paradigmas tradicionais dos estudos científicos.

Não se pode negar neste contexto, a evidência da mulher como um todo, a mulher oriental, ocidental, negra, lésbica, trans, dentre outras, pois sabemos que os sujeitos possuem identidades plurais, múltiplas e que se transformam, podendo até mesmo serem contraditórias. Assim, vão se construindo o sentido de pertencimento a diferentes grupos: étnicos, sexuais, de classe, de gênero, dentre outros.

Em relação à identidade de gênero, elas se constroem quando os sujeitos se identificam social e historicamente como femininos e

masculinos. E em relação às identidades sexuais, são construídas sobre as formas como vivem sua sexualidade. Dessa forma, é imperativo aceitar que até mesmo as teorias e as aprendizagens feministas, com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução, estão também construindo gêneros.

Assim, as relações entre os gêneros continuam sendo objeto de atenção, uma vez que diversas estratégias de poder procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar as taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, os relacionamentos afetivos e sexuais, dentre outras. Homens e mulheres seguramente não são construídos apenas através de mecanismos de coerção ou censura, eles e elas se inventam, também, por meio de práticas e relações que organizam os gestos, os modos de ser, sentir e de estar no mundo, jeitos de falar e agir, comportamentos, nas e pelas relações de poder. O conceito foucaultiano de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar os corpos, também nos parece ser útil para pensarmos no conjunto de disposições e práticas educativas, que foram historicamente criadas e acionadas para controlar homens e mulheres, meninos e meninas no espaço escolar.

Segundo Louro (1997), a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos e para os pobres. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição, das quais se destacam: a organização, os currículos, os prédios, os/as docentes e sua formação, os regulamentos, a avaliação e também a produção das diferenças entre os sujeitos. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, torna-se parte de seus corpos.

As escolas feministas, conforme analisa Louro (1997) dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas, produzindo jovens “prendadas”, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. Ainda hoje, a escola continua imprimindo sua marca distinta sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos. Dessa forma, como profissionais da educação, adverte a autora, a sociedade nos cobra que devemos observar o comportamento de meninos e meninas e quando o comportamento parece diferente, nos “preocupando” pois isso é indicador de que esses alunos/as estão apresentando comportamentos diferentes. Assim, a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, o cruzamento das fronteiras, a pluralidade de atividade exercidas pelos sujeitos, as trocas e os conflitos são comumente ignorados e negados.

No encontro do Ciclo de Estudos do GESEPE realizado no mês de julho de 2016, devido ao acontecimento, de repercussão nacional, sobre a jovem de 16 anos que foi estuprada por mais de 30 homens em maio de 2016 no Rio de Janeiro, sendo este um fato que suscitou diferentes reações e discussões em todo o país, das quais se destaca que uma parcela da sociedade se divertiu nas redes sociais com o caso, a inação de pessoas que culpavam a própria vítima pelo ocorrido. Dentre piadas, omissões e revoltas, denominou-se este e outros casos semelhantes relacionados à “Cultura do estupro”, levantando-se questões como a naturalização do estupro na sociedade e os casos dentro de contextos próximos e reais do nosso cotidiano. No que tange ao tema, realizou-se a leitura, com posterior discussão, do texto de Sakamoto (2016, sp). O autor ressalta, dentre outras questões, que “vivemos em uma sociedade que garante que o estupro

continue a ser um instrumento violento de poder, de dominação, de humilhação.

Uma sociedade na qual uma das maiores agressões ao corpo e à mente de outro ser humano é banalizada, menosprezada e tratada como piada. Uma sociedade em que mulheres ainda são consideradas objetos descartáveis à disposição dos homens”⁶¹. Nas discussões do GESEPE foram problematizadas tais questões, enfatizando-se que a cultura de estupro, entendida como masculina, vem sendo derrubada pelos movimentos feministas ao longo do tempo. Mas, o rompimento com esta cultura tem encontrado dificuldades, especialmente porque encontra a resistência de muitos homens pelo caminho. Quando mulheres são estupradas, além de seus corpos e almas serem violentados, também violentam as dignidades de todas as mulheres, que coletivamente são negadas e agredidas. A sociedade falha na garantia de um dos direitos fundamentais da pessoa cidadã. E, muitas vezes isso acontece junto a discursos que louvam ou relativizam esses estupros.

Nos encontros do Ciclo de Estudos seguintes, foram apresentados e discutidos a “História da Sexualidade I: a vontade de saber” de Michel Foucault (2009). Ao realizar um histórico da sexualidade, percebemos que na antiguidade, o sexo era considerado algo natural. A visão que os povos tinham em relação à sexualidade foi alterada com o surgimento do cristianismo, que passou a reprovar toda e qualquer forma de atividade sexual estéril, isto é, que não fosse para a finalidade da procriação.

Foucault (2009) comenta que é a partir do século XVII com o surgimento do cristianismo que a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca, absorvendo inteiramente na seriedade da função de

⁶¹ Trecho extraído do texto disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/05/26/cultura-do-estupro-no-brasil->

homem-de-que-lado-voce-esta/. Acesso em 29 de maio de 2016.

reproduzir. Daí em diante o sexo é silenciado e controlado. Ainda de acordo com o filósofo, o sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso: “poder falar da sexualidade se podia muito bem e muito, mas somente para proibi-la” (Foucault, 2009, p. 9).

A partir dos anos 1960, no Ocidente, inicia-se certa tolerância sobre o assunto, pois as sociedades industriais contemporâneas têm podido trabalhar com um poder mais ameno sobre o corpo, fazendo com que os mecanismos de controle da sexualidade tomem outras formas. Assim, o dispositivo de sexualidade se investe de novas formas para se impor e atuar, conforme alude Foucault (2005):

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, metucioso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas. Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual. (p. 148)

Na análise da História da Sexualidade, é produzida uma história explicando como a sociedade ligou o sexo à verdade, considerando os mecanismos de poder. Com isso, Foucault (2009) questiona:

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber que és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente

como o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano. (p. 229)

Assim, as sociedades humanas produziram dois tipos de abordagem da sexualidade e do sexo, que chamou de “procedimentos para produzir a verdade do sexo”. A abordagem da *ars erotica*, ou arte erótica, destacando as sociedades da China, Roma, Índia, as nações árabes-muçulmanas e o Japão, estariam em um polo diferenciador da ciência sexual. Nestas sociedades a grande experiência do sexo é o prazer.

Na abordagem chamada de *scientia sexualis*, ou ciência sexual, destacando toda a sociedade ocidental, como vimos até agora, a grande experiência do sexo tem sido a reprodução, e fora dela, historicamente, o pecado ou a “suposta” loucura. Esta antinomia entre arte e ciência, é a base da história da sexualidade, no tocante às abordagens anteriormente descritas. As questões postas são: por que se colocou o sexo em discurso? Por que a partir da Idade Moderna se constituiu uma ciência sexual, que nos incita a falar/calar? Como e de que forma o poder controla o desejo, o prazer, o cotidiano e a cama? Através de que canais? A afirmação do sexo em discurso fez com que em vez de fazê-lo se retrain, o tenha incitado a aparecer, a falar de si. Tanto que sobre o Ocidente Foucault (2005) faz as seguintes colocações:

Escondido, o sexo? Escamoteado por novos pudores, mantido sob o alqueire pelas mornas exigências da sociedade burguesa? Incandescente, ao contrário. Foi colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável “petição do saber”. Dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto que ele é suspeito de saber a quantas andamos nós. (p. 76)

A ciência sexual refere-se historicamente à significação normatizadora e controladora da sexualidade, produzindo tanto os condicionantes da normalidade como o reconhecimento das anomalias e aberrações sexuais. Trata-se de ordenar o que é

patológico, mórbido, passível ou não de tratamento, com a finalidade de estabelecer dispositivos de verdade, controle e segregação. Complementando, Fischer (2005) afirma: “[...] o que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal” (p.217).

Entrelaçando sexualidade e gênero, destacamos que a categoria gênero foi desenvolvida pelas teorias do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, dentro de parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros.

Podemos inferir o sexo como algo biológico, ou seja, quando um ser nasce diz-se que é macho ou fêmea. Enquanto na questão gênero, este é construído historicamente, socialmente e culturalmente, sendo o sexo social definido, ou seja, não é sinônimo de sexo biológico. O gênero refere-se à construção social de relações de homens e mulheres, que não recebem o mesmo tipo de educação.

Torna-se compreensível que este modo distorcido de encarar as diferenças tem gerado, historicamente, sérios processos de exclusão no campo educacional. Percebemos, ao longo de nossas experiências educacionais que a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mais fabrica sujeitos, suas identidades em meio a relações de poder, tornando este, um espaço disciplinar e normalizador. Vejamos o que diz Louro (1997):

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos 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. (p. 57)

Dessa forma, a escola ao longo do tempo separou os indivíduos utilizando-se de mecanismos de classificação: adultos e crianças, ricos e pobres, meninos e meninas. Seu ambiente foi constituído para acolher)somente alguns, e não todos; no entanto, manifestações pelo acesso irrestrito à escola, assim como modificações nos regulamentos e currículos, têm sido organizadas para que as diferenças sejam repensadas e reduzidas. A sexualidade encontra-se, portanto, sujeita ao discurso de uma pedagogia tradicional que se encarrega de reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais conectadas com o tipo de sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. Para muitos docentes, a opção em não adentrar nas discussões de cunho sexual pode ser apoiada pela inexistência da temática nos currículos escolares, sendo favorecida inclusive pela ausência da temática nos seus cursos de formação inicial e continuada. Contudo, Tina Xavier (2019), destaca que:

Diante do contexto em que nos encontramos de equívocos e ideias errôneas e contraditórias sobre as temáticas das sexualidades e gêneros, urge uma atuação teórico-política de parte de educadores e educadoras, que deve ressaltar que sexo, sexualidade, gênero, diversidade e diferença são assuntos fundamentais para se discutir com as crianças, respeitando seu interesse e condições cognitivas. (p.172)

Com o empobrecimento, ou mesmo, com a formação deficiente em relação a gênero e sexualidade na escola, tem causado tanto aos discentes quanto aos docentes prejuízos por vezes irreparáveis, na medida em que não são proporcionados momentos de reflexão,

principalmente nos cursos de formação inicial e na escola, que para muitos é o único local de acesso a informações e a construção de conhecimento. Dessa forma, tais problematizações precisam estar presentes também nos espaços educativos, tanto da educação básica, em todos os níveis, quanto no ensino superior, principalmente nos cursos de formação pois precisamos nos questionar que tipo de povo somos e em que sociedade queremos viver.

3.0 curso Gênero e Sexualidade na Escola: uma ação educativa na articulação ensino, pesquisa e extensão

Entendemos que a escola, como instituição social deve contribuir na formação humana da criança e do/a adolescente, sendo esta formação voltada para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para a cidadania. Dessa forma, não foge às questões relacionadas ao gênero e a sexualidade no decorrer da infância e adolescência. Como recorte da sociedade e seus modos vigentes, questões advindas de fora dela acabam por reproduzir-se dentro da sala de aula. Em consequência, temos crianças e jovens permeadas/dos de dúvidas e questionamentos e a/o docente se vê responsável provavelmente pelos primeiros diálogos (ou omissão) ao surgimento de tais temáticas.

Como questionadoras incisivas, curiosas, as crianças e as/os jovens perguntam, representam suas dúvidas através de desenhos, jogos dramáticos, brincadeiras e perguntas carregadas de preconceito e etc., sendo impossível ignorar tal situação. Em contrapartida, encontramos educadoras e educadores acanhadas/os, despreparadas/os, sem aparato teórico, praticamente perdidas/os em meio às suas próprias dúvidas e questionamentos, acabando por preferir reproduzir padrões sociais dentro da instituição escolar (Brasil, 2005).

Tal fato se dá pelo desconforto ainda gerado pela temática, o/a professor/a não consegue reconhecer a dúvida ou curiosidade dos/das educandos/as a respeito da concepção dos bebês e do seu nascimento, a respeito dos órgãos genitais, e de seus próprios sentimentos enquanto seu gênero e sua identidade, enxergando a sexualidade apenas como a prática sexual.

No Brasil, ainda nos deparamos com desigualdades de gênero, com preconceitos e discriminações em relação ao sexo e à diversidade sexual e não é dada a devida atenção a essas questões no cotidiano da sala de aula. A heteronormatividade instaura uma concepção binária que distingue o que é lícito daquilo que é ilícito no contexto da sexualidade, organizando conhecimentos sobre as práticas e “saberes corporais”. Com esse entendimento, e buscando-se problematizar a questão, a temática Corpo e Sexualidade foi trabalhada no Curso Gênero e Sexualidade na Escola (GSE), ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE). Este curso trata-se de uma ação formativa do Projeto de Pesquisa “Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Maranhenses”, com parceria entre a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), objetivando acolher e promover a formação contínua de professores/as da educação básica, especificamente da rede pública dos municípios de São Luís, Codó e Imperatriz no estado do Maranhão.

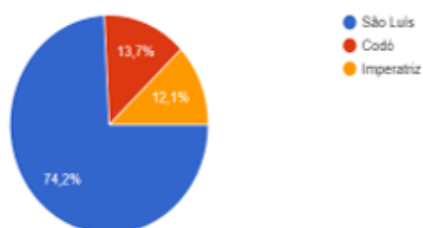
Este curso se constituiu como um dispositivo de contribuição para trabalhar questões de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar, congregando diversas redes de ensino locais e estadual, no combate aos preconceitos e discriminações voltadas ao gênero e à sexualidade no ambiente escolar, visando fortalecer a ação de docentes na promoção da

cultura de respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade.

Em abril de 2017 deu-se início ao processo de inscrições para o Curso GSE, com divulgação pelo site da UFMA. Ao término do período de inscrições o curso recebeu um total de 802 inscrições, sendo para o município de São Luís – 595 inscritos, município de Codó – 110 e Município de Imperatriz – 97, como mostra o gráfico 1.

Município que pretende realizar o Curso GSE

802 respostas



Fonte: Formulação inscrição no Curso GSE disponível em https://docs.google.com/forms/d/1KqVqvrvJgRdL8DfWnG4x54b1y_DIBLv1Nh4d_WuQY/edit#responses, 2017

Gráfico 1. Inscrições no Curso GSE por município

Constatamos com o número de inscrições (oitocentos e duas) inscrições a quantidade de profissionais da educação que demonstraram interesse no ingresso ao curso e ao debate das questões de forma fundamentada, baseada no conhecimento científico dos estudos de gênero, da sexualidade humana e dos estudos feministas, além do enfrentamento à discriminação e a educação sexista.

O Curso GSE objetivou desenvolver formação continuada de profissionais em educação, em especial de professores/as da Educação Básica, para a promoção da inclusão social por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero e da sexualidade nas escolas. E como objetivos específicos contribuir para a promoção da

inclusão social por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero e da sexualidade nas escolas, elaborar propostas e projetos didáticos de intervenção sobre Relações de gênero e Sexualidade, para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento, produzir materiais didáticos de apoio para o trabalho pedagógico sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas de educação básica do estado do Maranhão.

Tratando-se de um curso de extensão ofertado na modalidade semipresencial, com carga horária total de 120 horas, sendo 30h presenciais e 90h à distância, utilizando-se o AVA organizado na Plataforma Moodle do NEAD/UFMA, como um dos espaços fundamentais no processo de ensino aprendizagem. Dividido em quatro módulos, o curso conta com conteúdos diversificados desde a familiarização com o sistema AVA até as discussões sobre a inclusão dos temas voltados às questões de gênero, diferentes formas de violência de gênero, sexualidade e diversidade sexual, dentre outros.

O curso GSE foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual e de gênero. Para tanto, foi estruturado em quatro módulos, dois deles temáticos, um de Introdução ao Curso e de Planejamento e outro de Avaliação, possibilitando ao cursista a correlação entre temas abordados, estruturado nos seguintes Módulos disponibilizados no AVA/Moodle⁶²:

- *Módulo 1: INTRODUÇÃO AO CURSO E AO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – 30 horas (10h presenciais 20h a distância).* Objetiva apresentar o Curso GSE, seus objetivos, conteúdos, metodologia,

⁶² Maiores informações disponíveis em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=42>
Acesso em: 25 de abril de 2018.

instrumentos e processos avaliativos, bem como proporcionar aos cursistas a familiarização com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado no desenvolvimento do curso.

- *Módulo II: GÊNERO 30 horas (25h a distância e 5h presenciais).* Objetiva refletir sobre a hierarquia de gênero em nossa sociedade e as discriminações, estereótipos e diferentes formas violências que ela conduz, buscando-se alternativas de trabalho acerca das relações e construções de gênero no espaço escolar.
- *Módulo III: EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE 30 horas (25h a distância e 5h presenciais).* Apresenta como objetivo compreender o papel que instituições sociais como a família e a escola podem adotar na construção da sexualidade e na garantia dos direitos sexuais, reprodutivos e preventivos, reconhecendo as diferenças sexuais como elementos da diversidade humana, refletindo e buscando alternativas para superação dos preconceitos e discriminações em relação às identidades de gênero e sexual.
- *Módulo IV: AVALIAÇÃO 30 horas (20h a distância e 10h presenciais).* Neste Módulo, o/a deveria realizar as leituras dos textos postados no AVA e as atividades propostas. Como objetivos apresenta: sistematizar as experiências e conhecimentos adquiridos no processo; elaborar um MEMORIAL e postar um PROJETO de INTERVENÇÃO apresentado, discutido e desenvolvido durante o percurso.

Além dos textos didáticos escritos por membros do GESEPE e disponibilizados no ambiente virtual, ao longo dos módulos foram realizadas diferentes atividades reflexivas e avaliativas, como: Fóruns de discussão com temas específicos, conforme os conteúdos estudados, com comentários e debates entre alunos/as e tutores/as, com o intuito de promover a interação entre os usuários e também de propiciar a troca de saberes; construção de Texto colaborativo (WIKI) a partir de reflexão de conteúdos apresentados em textos e vídeos; Tarefas, que podem ser a escrita de um texto a partir dos textos conteúdos estudados no módulo, elaboração de Planos de Aula, dentre outros. No último módulo “Avaliação”, teve-se como proposta a elaboração de um memorial descritivo e de um

projeto didático de intervenção com produção de materiais didáticos. Os encontros presenciais aconteceram através da metodologia de oficinas pedagógicas.

Os memoriais foram propostos como forma de escrita para que cada cursista pudesse rever, refletir e avaliar como foi sua trajetória no decorrer do curso, para que pudessem identificar se as leituras indicadas pelas/os professoras/es influenciaram de alguma forma o olhar de cada uma e de cada um para determinadas situações e fatos, ou algum comportamento presenciado ou vivido por elas mesmas e eles mesmos, e se esse entendimento alterou algo em suas vidas, fazendo assim, uma análise a partir das escritas de seus diários, que ficaram disponíveis para anotações durante todo o curso. Para que em seguida pudessem relatar se esse novo conhecimento mudou suas práticas docentes, suas vidas particulares em suas famílias, em suas amizades, em seus cotidianos.

Ao realizarmos a análise dos projetos, pudemos verificar que cada tema dos trabalhos reflete a inquietação pessoal dos sujeitos que elaboraram a proposta de intervenção didática. Fazendo uma relação com o que foi exposto em seus memoriais, enquanto situações que causaram incômodos e percepções de seus cotidianos que a partir do curso GSE se sentem a vontade em trabalhar em suas salas de aula. Desde os estereótipos de gênero, que tolhem as experiências das meninas e dos meninos, os brinquedos e as brincadeiras que são negadas, a falta de respeito ao diferente, a expressão da sexualidade vista como incorreta aos olhos dos adultos heteronormativos.

4. Algumas (in) conclusões

As instituições educacionais são espaços sócio culturais em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais

importantes para se educar com vias ao respeito à diferença e à diversidade. Daí a importância do GESEPE, contribuindo na formação de professores/as para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas tais temáticas em suas variadas formas.

Portanto, a partir das discussões e ações realização pelo GESEPE, vem sendo ampliadas as discussões sobre as relações de gênero e questões da sexualidade no Maranhão. Com isso, espera-se que os estudos e pesquisas propostos e desenvolvidas contribuam com os estudos de gênero e da sexualidade, no cenário local e nacional, mobilizando docentes, que atuam com crianças e jovens na consolidação do debate, onde a temática seja premissa constitutiva, pois consideramos a escola como um dos espaços adequados para tal.

Em se tratando dos estudos de gênero e sexualidades na educação, sabemos que são inúmeras as dificuldades, mas a busca por uma sociedade mais justa e sem discriminações, necessita alcançar primeiro a mudança de pensamento e conceitos arraigados a muitas gerações e que constitui um grande desafio contemporâneo na construção de um espaço escolar que respeite e reconheça a pluralidade dos sujeitos que o formam, um lugar que veja a diversidade de que vivemos como um retrato da sociedade.

Referências

- Brasil (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2008). *II Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres.
- Foucault, M (1999) *História da sexualidade: A vontade de saber* (3ª ed., Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Albuquerque). São Paulo: Paz e Terra.
- Furlani, J (2011). *Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, GL (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva Pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Scott, J (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99. <https://seer.ufrgs.br/educacaoealidade/article/view/71721/40667>
- Silva, SMP (2016). *Projeto do Grupo de estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade nas práticas educativas (GESEPE)*. São Luís: Departamento de Educação I – UFMA.
- Xavier Filha. C (2019). Educação para as sexualidades e gêneros como direitos para a criança nas instituições educativas. In S.M.P., Silva & R.N.S., Machado (Eds.), *Vozes epistêmicas e saberes plurais: gênero, afrodescendências e sexualidade na educação* (pp. 169-183). São Luís: Edufma.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: psirlenemp@hotmail.com

Tatiane da Silva Sales

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: tatiane.ufma@gmail.com

Zeila Sousa de Albuquerque

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

E-mail: zeilaalbuquerque@hotmail.com.



Parte 6
Desafios Atuais em
Investigação em
Sexualidade



A literatura com conteúdo erótico e sexual no Brasil durante a ditadura militar (1964 - 1985): Algumas reflexões

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Maria Regina Momesso

Monique Delgado

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Resumo

O Brasil vive hoje um período de ascensão e proliferação de ideias conservadoras que culminaram na eleição de um presidente com formação militar e simpatizante da Ditadura Militar que foi instaurada no país em 1964. Ações voltadas para a liberdade de expressão, direitos humanos e cidadania são desencorajadas, e o cenário vislumbrado remete-nos à consolidação de um possível autoritarismo. Diante de tal cenário, torna-se importante recorrer à História e à memória das lutas passadas ao longo de 21 anos e das conquistas obtidas posteriormente ao período ditatorial. O objetivo deste trabalho é descrever e analisar a relação do regime militar resultante do Golpe de Estado de 1964 com a Literatura, especificamente aquela de conteúdo erótico e sexual, uma das formas de resistência ao regime e sua política de censura, que em todas as suas formas permitia a manutenção de um discurso de liberdade dentro de romances e poemas.

Palavras-chave: literatura, erotismo, sexo, sexualidade, ditadura militar.

◆

1. Introdução

Com o recrudescimento de um fundamentalismo religioso e conservador pautado na moral e nos bons costumes após o ano de 2012, o Brasil elegeu em 2018 um presidente de extrema direita com formação militar (um ex-capitão do Exército) simpatizante e defensor do Regime Militar vigente no Brasil de 1964 a 1985. Considerando que a política do atual governo se fundamenta em um discurso que estimula o pensamento contra direitos, igualdade, cidadania e liberdade, tendo no sexo e na sexualidade uma de suas principais pautas morais, os autores deste trabalho buscaram descrever e analisar como o governo militar lidava com a divulgação, venda e distribuição de livros cujo conteúdo continha

histórias eróticas e sexuais, várias delas mescladas a contextos políticos e sociais que não eram aceitos.

Os anos 1960 foram os anos da Revolução Sexual, e também o momento em que reivindicações sociais e culturais começaram a ter visibilidade. Advindas de protestos e lutas de grupos que buscavam empoderamento e valorização na trama social, como negros, mulheres e operários, possibilitaram que um redesenho social e político ocupasse o espaço antes dominado pelo conservadorismo. Guerra do Vietnã, Guerra da Argélia, Primavera de Praga, Barricadas de Paris, Crises dos Mísseis em Cuba, movimentos estudantis, movimento Black Power, movimento Gay Power, movimento Women's Lib foram chamadas de contestação e protesto contra a

disposição sócio-política vigente. Na América Latina, governos que desejavam conter o “avanço comunista”, alinhados à direita e aos Estados Unidos (é o período da Guerra Fria), impõem ditaduras ao longo dos anos 1960-1970 que duraram mais de três décadas.

A direita se identifica com o anti-comunismo, com a moral conservadora católica e com os bons costumes, e a censura instaurada por esses regimes vai além da questão política (a contestação pura e simples do regime imposto), atingindo atitudes, comportamentos e práticas sexuais que não coadunavam com a moral imposta.

A partir desse contexto, vemos a sexualidade ganhar visibilidade na década de 1970, muito mais na literatura e no cinema do que na televisão e no rádio. A Revolução Sexual da década de 1960, assim como o surgimento da pílula anticoncepcional, favorecem a transformação dos costumes, a liberdade sexual e um contraponto para a moral conservadora: uma nova moral sexual. De um lado temos a censura e o regime militar, de outro temos uma sexualidade pungente manifesta na cultura.

Para Paulo Netto, (2005) “a ditadura civil-militar necessitava assim da edificação de um consenso propício para a manutenção da ordem capitalista, embora mantivesse o controle policial militar pronto para assegurar a ordem pela força” (pp. 50-51). Dessa forma, a política cultural da ditadura, na sua implementação diferenciada ao longo do desenvolvimento do processo autocrático burguês, realizou-se a partir de um duplo e simultâneo movimento, o de repressão e o de transformação, pois ao mesmo tempo que buscou uma orientação que reprimisse as tendências culturais de fundo crítico ou que se direcionavam para a perspectiva nacional-popular, procurou também investir na criação de um bloco cultural coadunável com a sua projeção histórico-social “modernizadora”, ou seja, objetivou induzir e promover a emergência

de vertentes culturais funcionais ao seu projeto “modernizador”, que lhe assegurassem tanto uma efetiva legitimação ideal quanto a ausência de contestação concreta.

Dessa forma, podemos dizer que a política cultural do regime ditatorial teria de conduzir duas frentes: reprimir as vertentes da intelectualidade ligada ao povo, a produção cultural comprometida com a conscientização das parcelas da população menos favorecidas economicamente, principalmente o operariado urbano e os camponeses; e induzir e promover a emergência de tendências culturais funcionais ao projeto ‘modernizador’, além da retomada do conservadorismo e o aprofundamento do individualismo e do consumismo no âmbito da cultura.

De acordo com Paulo Netto (2015), da mesma forma que não podemos compreender o golpe de 1964 sem relacioná-lo ao panorama mundial que o contextualiza, não podemos compreender a contestação de que o regime ditatorial foi alvo, em 1968, sem considerar o que estava ocorrendo fora das fronteiras brasileiras. Nos países capitalistas centrais, em 1968, com o protagonismo primordial de uma juventude universitária, entrecruzaram-se e confluíram, numa intrincada explosão contestatória, tendências artísticas, transformações culturais, posturas filosóficas, lutas sociais e posições políticas muito diversas.

Este trabalho, então, tem por objetivo relacionar, descrever e analisar obras literárias que foram objeto de censura do governo militar brasileiro, destacando as contradições do regime e como se processava o trato destas obras pela Censura Federal.

2.A literatura erótica no período da ditadura militar

A Literatura passou por uma sucessão de censuras por ser um instrumento provocador de reflexão e crítica sobre a situação que o

Brasil estava passando, pois obras com conteúdo social e político apontam situações e contextos semelhantes aos da realidade. A censura atingiu romances, poesias, canções e todo o espaço da imprensa, como a televisão, teatro e cinema. A expressão artística ficou sob censura ou, nos dizeres de hoje, tudo passava por um “filtro” ideológico. Várias obras foram rejeitadas pelo Estado e um dos primeiros atos durante esse processo foi o fechamento logo em 1964 da Editora Vitória, ligada ao Partido Comunista Brasileiro e especializada em literatura marxista.

Carneiro (2002) expõe o motivo da censura no regime:

Temiam-se os homens de vasta cultura, autores de livros, jornalistas e tipógrafos. Professores e estudantes de ciências humanas e ciências políticas também incomodavam. Temiam-se as críticas ao regime, as denúncias, as passeatas estudantis, o humor dos caricaturistas, os enredos cinematográficos e teatrais. Temiam-se os homens com passado de militante político, razão pela qual o regime militar pós-64 instituiu os corriqueiros “atestados de antecedentes políticos”. Tudo contava, até a posse de um único livro. Regredimos aos tempos medievais. Livros foram queimados, intelectuais fichados e torturados. (p. 21)

O Decreto-Lei n°. 1077, de 26 de janeiro de 1970, oficializava a censura, mas se fundamentava na moral e nos bons costumes, visando à proteção da família e à preservação dos valores éticos. Seu Artigo 1º dizia que “não seriam toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes, quaisquer que fossem os meios de comunicação”, e seu Artigo 3º estabelecia que “verificada a existência de matéria ofensiva à moral e aos bons costumes, o Ministro da Justiça proibiria a divulgação da publicação determinando a busca e a apreensão de todos os seus exemplares” (Brasil, 1970, p. 577).

Stephanou (2001) relata como eram feitas as apreensões: “as ações confiscatórias ocorriam de forma primária, improvisadas, efetuadas por pessoas mal treinadas” (p.215) e Setemy

(2018) diz que “a ditadura se legitimou pela defesa da moral e dos bons costumes” (p.176). Esta última autora também explica como valores estranhos àqueles defendidos pela Revolução chegaram ao país e provocaram reações dos setores conservadores da sociedade:

No Brasil, mesmo estando sob a vigência de um Estado autoritário, experimentaram-se as novas tendências comportamentais vindas do exterior, sobretudo das capitais da contracultura (Londres, Nova York) destacando-se os novos padrões de comportamento da juventude, o clima de relaxamento sexual, a experimentação sensorial do corpo, a “revolta lírica” dos hippies, o cinema de Godard, a música dos Beatles, as canções de Bob Dylan e James Joplin e a crise na relação entre os gêneros e as gerações. Falar, cantar, ousar na maneira de se vestir e de se comportar tornaram-se armas no combate à ordem estabelecida ao mesmo tempo em que se tornavam alvo de perseguição daqueles que associavam qualquer forma de contestação à ordem estabelecida como ameaça subversiva (Setemy, 2018, p. 179).

Reimão (2009) aponta que a censura a livros durante a Ditadura Militar teve uma atuação mais forte não nos chamados Anos de Chumbo (1968-1972), mas sim durante o Governo Geisel (março de 1974 a março de 1979), e especialmente no final desse governo. Curiosamente, Geisel foi responsável pelo processo de abertura política lenta e gradual. A censura a livros por parte do Departamento de Censura de Diversões Públicas foi mais intensa justamente no período em que a maioria dos jornais e revistas estava sendo liberada da presença da censura prévia nas redações. O autor verificou que nos arquivos do Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP) encontra-se a indicação de 70 livros de autores brasileiros vetados por terem sido considerados eróticos. Deonísio da Silva (2010) menciona 69 títulos com esse perfil. Comparando-se as duas listagens e excluindo-

se as repetições, temos cerca de 100 livros de autoria nacional considerados eróticos e censurados.

De acordo com Dalcastagnè (1996), “é o romance que mais se preocupa em contar detalhes do período, fornecendo informações [...] sobre o comportamento da classe média, sobre a situação das entidades estudantis do clero, dos jornalistas” (p.130).

Autores como Nelson Rodrigues, Caio Prado Junior, Rubem Fonseca, Jorge Amado, Cassandra Rios, entre outros, tiveram suas obras censuradas. Livros publicados livremente ao longo dos anos que antecederam ao Golpe de Estado de 1964, a partir de então entraram na lista negra do regime e, em 1970, com a edição do Decreto-Lei nº 1077, já mencionado, foram submetidos à organizada e meticulosa classificação visando sua supressão da sociedade brasileira.

Jorge Amado, com os livros ‘Capitães de Areia’ e ‘O Porto dos Milagres’; Graciliano Ramos e seu clássico ‘Vidas Secas’ e Rachel de Queiroz, tiveram suas obras proibidas.

Cassandra Rios foi a escritora mais censurada do Brasil. Sua primeira obra, *A volúpia do prazer*, foi publicada em 1948, quando a autora tinha apenas 16 anos, e foi censurada anos depois, mas em 1962, antes portanto, do Golpe de Estado. Em 1976 ela teve 33 de seus 36 livros proibidos pela Censura por conterem temas atentatórios à moralidade pública.

Contando somente o período da ditadura, Cassandra Rios publicou as seguintes obras: *Uma mulher diferente*, *Macária*, *Tessa*, a gata, *A serpente e a flor*, *Um escorpião na Balança e Veneno* em 1965; *Canção das ninfas*, *As mulheres do cabelo de metal*, e *Mutreta*, em 1971; *Nicoleta ninfeta*, em 1973; *Marcella e As traças*, em 1975; *Anastácia*, em 1977; *Uma aventura dentro da noite*, em 1978; *Prazer de pecar e O gigolô*, em 1979; *Marcellina*, em 1980; e o conto erótico *Eu sou uma lésbica*, em

1981.

Os livros de Adelaide Carraro proibidos pela censura foram: *Carniça*; *O castrado*; *O Comitê*; *De prostituta a primeira dama*; *Escuridão*; *Falência das elites*; *Os padres também amam*; *Podridão*; *Sexo em troca de fama*; *Submundo da sociedade*; *A verdadeira história de um assassino*; *Mulher livre e Os amantes*.

Os livros censurados de G. Pop, Brigitte Bijou e Márcia Fagundes Varella ostentavam os seguintes títulos: *Astúcia sexual*; *Cidinha a insaciável*; *Graziela amava e... matava*; *Clube dos prazeres*; *O padre fegoso de Boulange e Noviça erótica*.

Parte dos militares via a sexualidade como ferramenta utilizada para o “expansionismo comunista”, e um exemplo é a invasão do CRUSP – Conjunto Residencial da USP, em 1968:

Tornaram-se célebres as piadas sobre a revista realizada pelos agentes da Ditadura nos apartamentos do Crusp, que teria levado à apreensão de perigosíssimos livros, por exemplo *Bombas hidráulicas*. Provas materiais da “subversão” — livros proscritos, preservativos, um despertador suspeito (!) — foram expostas ao público na sede dos Diários Associados (Alarcon, 2009, p. 54).

No Relatório do IPM – Inquérito Policial Militar sobre a invasão do CRUSP, em seu capítulo IX intitulado *Dissolução dos Costumes*, encontramos várias anotações relacionadas ao comportamento sexual dos estudantes:

Quanto ao ambiente de promiscuidade sexual no Bloco G, dos autos deste IPM consta o seguinte: «[] ... nesse pavilhão moravam rapazes e moças, estas ocupando o 5.º andar ... os rapazes frequentavam os apartamentos das moças [] ... as moças residentes no Bloco «G» na sua maioria levavam uma vida muito livre, recebendo os rapazes em seu apartamento e também na sua maneira de se trajarem, pois eram vistas transitando pelos corredores dos apartamentos em trajes bastante íntimo, de calcinhas, como se fossem para o banheiro». A falta de pudor e a promiscuidade causavam indignação aos empregados responsáveis pela limpeza dos andares e apartamentos. Moças e rapazes eram

encontrados dormindo completamente nus... [] «Que o ambiente de promiscuidade entre rapazes e moças, no Bloco G, principalmente, concorria muito para a degradação moral e dissolução dos costumes da família brasileira; que no acesso ao Pavilhão G havia um cartaz com os dizeres: «VIRGINDADE CAUSA CÂNCER» e que ainda essa dissolução de costumes se estendia a numerosos outros casos isolados, envolvendo moças e rapazes no CRUSP... (Brasil, 1969, s/p)

Sobre Literatura, o mesmo relatório assinala que

[] ... numerosas obras de literatura pornográfica e sexualismo, panfletos e revistas, encontrados em apartamentos de moças, propagando os princípios negativistas do rompimento com os fundamentos de nossa formação cultural e social, herdados de nossos antepassados, constituíam um dos instrumentos de propaganda dos princípios de formação da sociedade marxista-leninista (Brasil, 1969, s.p.).

Paolo Marconi cita as palavras de um certo tenente-coronel Carlos de Oliveira:

O sexo é um instrumento usado pelos psicopolíticos para perverter e alienar a personalidade dos indivíduos, partem para o descrédito das famílias, dos governos, e passam à degradação da nação, bem como intensificam a divulgação da literatura erótica e da promiscuidade sexual (Marconi, 1980, p. 18).

São contextos sombrios em que não se admitia liberdade de expressão e tudo o que não coadunava com a moral e os bons costumes era considerado atividade subversiva ou coisa de comunista.

Em época de ditadura militar, os compositores usavam canções para passarem as suas mensagens de inconformismo e não aceitação da repressão. A censura forte analisava cada canção gravada, os compositores já conhecidos e marcados não conseguiam ter suas letras aprovadas, e muitos precisavam utilizar metáforas para expressar o sentimento da canção e ao mesmo tempo escapar da censura. Talvez o exemplo mais conhecido seja o Cálice, de Chico Buarque, que ludibriou a

Censura e ecoou para todo país o seu cale-se tinto de sangue!

A Ditadura Militar deixou marcas negativas e traumáticas no país. A Literatura, porém, teve sua participação em romances escritos que, de certa forma, conseguiram expressar e repassar, através de palavras, esse regime.

3.Considerações finais

O propósito desse trabalho foi refletir sobre a Literatura no período da Ditadura Militar, período este de forte repressão e obscurantismo político, ético e cultural. A Literatura enquanto forma de expressão artística não impede o fenômeno da alienação na sociedade mas pode exercer um papel libertador e estimulador de reflexões e críticas.

Referências

- Alarcon, D. (2009). Encontro de ex-moradores reaviva memória do CRUSP e da invasão militar de 1968. *Revista ADUSP*, março, 56-61. Recuperado de <https://www.adusp.org.br/files/revistas/44/r44a10.pdf>, em 14 de setembro de 2019.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1968). Ministério do Exército. II Exército. *Quartel General. Relatório do IPM – Inquérito Policial Militar 1968 – 1969. Corpo do Relatório feito pelo Exército sobre a invasão do CRUSP em 1968 e sobre as atividades ‘subversivas’ que lá teriam ocorrido*. Recuperado de <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ipmcrusp.html>, em 31 de Julho de 2019.
- Brasil. (1970). *Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 1077, de 26 de janeiro de 1970*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/1/1970, p.577. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1077-26-janeiro-1970-355732-publicacaooriginal->

1-pe.html, em 18 agosto de 2019.

Cândido, A. (1985). *Literatura e sociedade: estudos de literatura e história literária*. São Paulo: Editora Nacional.

Carneiro, M. L. T. (2002). *Minorias silenciadas: história da censura no Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado/FAPESP.

Carta Capital, 25/02/2017. Sérgio Sampaio, 70 anos: bloco na rua, samba-enredo no asfalto. Recuperado de <https://www.cartacapital.com.br/cultura/sergio-sampaio-bloco-na-rua-samba-enredo-no-asfalto/>, em 31 de julho de 2019.

Dalcastagnè, R. (1996). *O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro*. Brasília: Editora UnB.

Marconi, P. (1980). *A censura política na imprensa brasileira (1968-1978)*. São Paulo: Global, 1980.

Paulo Netto, J. (2014). *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez.

Reimão, S. (1996). Mercado editorial brasileiro. São Paulo: ComArte, FAPESP.

SetemY, A. C. L. (2018). Vigilantes da moral e dos bons costumes: condições sociais e culturais para a estruturação política da censura durante a ditadura militar. *Topoi. Revista de História*, 19(37), 171-197. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v19n37/2237-101X-topoi-19-37-171.pdf>, em 10 agosto de 2019.

Silva, D. (2010). *Nos bastidores da censura: sexualidade, literatura e repressão pós-64*. Barueri: Manole.

Stephanou, A. A. (2001). *Censura no Regime Militar e militarização das artes*. Porto Alegre: Edipucrs.

Maria Regina Momesso

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil

E-mail: regina.momesso@unesp.br

Monique Delgado

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil

E-mail: monique.delgado@bol.com.br

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil

E-mail: paulo.rennes@unesp.br

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil

E-mail: solmonteiro@ifsp.edu.br

Sexualidade e espiritualidade nos idosos: Uma revisão sistemática da literatura nacional

Rute F. Meneses

Resumo

A prática clínica sugere que a espiritualidade tem impacto na sexualidade, nem sempre positivo, ainda que a investigação revele que está associada a melhor qualidade de vida. Objectivo: sistematizar a literatura nacional sobre espiritualidade e sexualidade nos idosos. Realizou-se uma revisão sistemática da literatura seguindo os PRISMA. Recorrendo à SciELO, colecção Portugal, e às palavras-chave (sexo OR sexualidade) AND (espiritualidade OR espiritual) acedeu-se a 5 resultados a 3/9/19; com as palavras-chave (sexual OR sexualidade) AND (envelhecimento OR idoso) acedeu-se a 7 a 5/9/19. A análise do título e resumo levou à exclusão de 6 artigos porque a sexualidade não fora avaliada (todos da 1ª pesquisa) e/ou não se tratava de um estudo nacional. A análise dos artigos na íntegra confirmou que estes eram maioritariamente sobre a associação entre sexualidade e: qualidade de vida (n=2) e exercício físico (n=1); para além da análise dos preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e sexualidade na 3ª idade; identificação de situações de violência sexual (entre outros); e reflexão sobre a relação homem-mulher e sexualidade feminina em meio rural. A revisão efectuada, fornecendo dados importantes sobre a sexualidade de idosos Portugueses e seus correlatos, com claras implicações educacionais e clínicas, não facultou informações sobre a relação desta com a espiritualidade. Apesar das limitações do estudo, nomeadamente o recurso a uma única base de dados, os resultados sugerem que urge explorar a relação entre estas variáveis, já que os estudos revistos não o fizeram.

Palavras-chave: sexualidade, espiritualidade, envelhecimento, revisão sistemática da literatura.

◆

1. Introdução

A prática clínica sugere que, hoje como ontem, as dimensões espirituais têm um impacto significativo na sexualidade dos Portugueses. Mostra também que nem sempre este impacto é positivo, ainda que a investigação tenda a revelar que a espiritualidade está associada a *outcomes* altamente valorizados, como melhor qualidade de vida e saúde (p.e., Dias & Pais-Ribeiro, 2018; Giovagnoli, Paterlini, Meneses, & Silva, 2019; Koenig, 2015; Melo, Sampaio, Souza, & Pinto, 2015; Panzini, Rocha, Bandeira, & Fleck, 2007).

A literatura internacional também tem apresentado evidências da associação entre espiritualidade e sexualidade. Cantarino et al. (2016), p.e., propuseram-se a compreender a importância da religiosidade/espiritualidade na

sexualidade de mulheres fluentes em Espanhol, maiores de idade, grávidas (2º ou 3º trimestre; $n=15$) e no pós-parto ou a amamentar ($n=10$), que tinham recebido cuidados pré-natais, educação materna e aconselhamento sobre aleitamento nos dois centros de saúde participantes do estudo, da área de Toledo. Pretendiam compreender e explorar a importância das experiências sexuais de um grupo de mulheres rurais/urbanas e suas mães ($n=5$) de acordo com as suas crenças religiosas/espirituais. Concluíram que as mudanças estão em curso, ainda que se mantenham paradoxos em relação aos papéis sexuais, bem como contradições entre as crenças e os comportamentos sexuais. Os seus dados mostram que as mulheres são pressionadas pelas normas religiosas/sociais verbalizadas pelas suas mães, particularmente no contexto rural. Sugerem também um papel importante para os profissionais de saúde na

desmistificação de crenças sexuais restritivas devido a razões religiosas.

Num outro estudo, Carrico et al. (2017) inquiriram (2011–2013), em Dalas e Houston, no Texas, homens negros, entre os 18 e os 29 anos, que relataram ter tido relações sexuais com homens nos últimos 12 meses, sero-negativos ou que desconheciam o seu estatuto sérico ($n=1565$), focando o consumo de substâncias (álcool e estimulantes) nos últimos dois meses e o teste ao VIH (nos últimos seis meses vs. nunca ou há mais de seis meses). Os resultados mostraram uma relação entre envolvimento em actividades espirituais/religiosas e uso de estimulantes, estando o *coping* espiritual associado ao uso de estimulantes. A crença de que a sua saúde está nas mãos de Deus não revelou associação com o uso de estimulantes. O consumo de álcool (*binge drinking*) relacionou-se com o teste recente ao VIH, não estando nenhuma das três medidas de espiritualidade/religiosidade relacionada com o consumo de álcool. Nem o *coping* espiritual nem a crença de que a sua saúde está nas mãos de Deus se associaram ao teste ao VIH recente. Assim, os autores concluíram que seria pertinente focar a espiritualidade/religiosidade na prevenção do uso de estimulantes e promoção da testagem ao VIH.

Por seu turno, Riazi, Alaei, Emamhadi, Nazparvar e Salmani (2017) avaliaram a saúde espiritual e a auto-estima de mulheres com mais de 15 anos, literadas e vítimas de violência sexual, i.e., penetração vaginal ou anal ($n=66$) vs. mulheres sem experiência de violência sexual referidas para unidades de planeamento familiar ($n=147$), em Teerão, Irão. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na auto-estima dos dois grupos, verificando-se uma diferença significativa na saúde espiritual, com um nível mais baixo de saúde espiritual nas mulheres vítimas de violência sexual. Estes resultados levaram os autores a defender políticas de

promoção da saúde espiritual para proteger as mulheres.

Recorrendo a um *survey* representativo dos idosos Americanos ($n=1455$ homens e $n=1550$ mulheres com mais de 57 anos), cujos dados foram recolhidos em 2005–2006, analisou-se a relação entre influência religiosa e expressão sexual, atentando ao sexo (Iveniuk, O'Muircheartaigh, & Cagney, 2016). Daqueles a quem foi perguntado se recusaram actividade sexual por motivos religiosos, 11,8% respondeu que sim. Um terço dos participantes na classe de baixa influência concordaram que a sua religião afectara o seu comportamento sexual, e poucos discordaram completamente. Cerca de 20% dos que responderam 'nenhuma' quando questionados sobre a sua afiliação religiosa foram classificados como muito influenciados pela religião. Elevadas percentagens de participantes que se consideravam incluídos numa tradição religiosa específica não estavam na classe de elevada influência. Adicionalmente, verificou-se muito mais variabilidade dentro das denominações religiosas do que entre elas. As análises de regressão tornaram ainda patente que a denominação tinha menos importância do que a participação religiosa ou religiosidade intrínseca. Constatou-se também que a influência religiosa na qualidade de vida sexual, quando existia, variava em função do sexo. Assim, a influência religiosa na expressão sexual revelou-se diversa nas diferentes fés, estando a influência religiosa relacionada com maior satisfação com a frequência da actividade sexual e maior satisfação física e emocional com a actividade sexual, mas apenas no sexo masculino.

Neste contexto, o objectivo do presente estudo é sistematizar a literatura nacional sobre espiritualidade e sexualidade nos idosos.

2. Método

Tendo em mente o objectivo do presente estudo, foi elaborada uma revisão sistemática da literatura nacional, seguindo os PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2009).

Recorrendo à SciELO (Scientific Electronic Library Online), Colecção Portugal, e às palavras-chave “(sexo OR sexualidade) AND (espiritualidade OR espiritual)”, acedeu-se a 5 resultados a 3/9/2019; com as palavras-chave “(sexual OR sexualidade) AND (envelhecimento OR idoso)” acedeu-se a 7 resultados a 5/9/2019.

É de referir que o recurso às palavras-chave “(sexual OR sexualidade) AND (espiritualidade OR espiritual)” não permitiu aceder a nenhum artigo e que na segunda pesquisa não se usou “sexo” porque com esta palavra-chave acedia-se a muitos artigos irrelevantes.

Foi construída uma tabela para sistematizar os dados recolhidos, com os seguintes campos: autor(es), ano; objectivo(s); participantes; material; procedimento; resultados.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Após eliminação dos duplicados, selecção e elegibilidade, foram incluídos na síntese qualitativa 6 artigos (Figura 1).

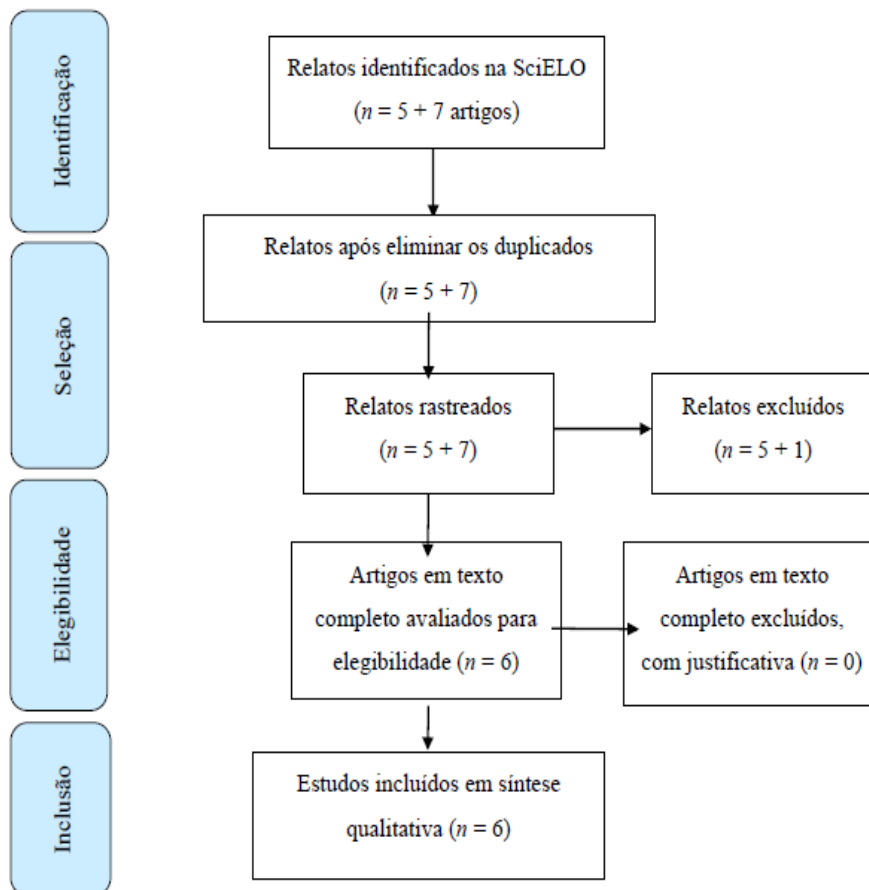


Figura 1. Fluxograma

Fonte: Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group (2009)

Não se verificaram duplicados entre as duas pesquisas efectuadas. A análise do título e resumo dos artigos acedidos resultou na exclusão de 6 deles, incluindo todos da primeira pesquisa, ou porque a sexualidade em si não havia sido avaliada (todos da primeira pesquisa) e/ou porque não se tratava de um estudo nacional.

A síntese da informação recolhida nos 6 artigos analisados encontra-se no Quadro 1.

A análise dos artigos na íntegra confirmou que estes eram maioritariamente estudos sobre a associação entre sexualidade e: qualidade de vida ($n=2$) e exercício físico ($n=1$); para além da análise dos preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e face à sexualidade na terceira idade; da identificação, em idosos institucionalizados, de situações de violência

Quadro 1. Síntese dos Estudos Analisados (n=6)

Autor(es), ano	Objectivo(s)	Participantes	Material
1. Cambão et al., 2019	Caracterizar a sexualidade na população idosa de uma área urbana de Portugal e relacioná-la com a qualidade de vida	N=213 utentes inscritos na Unidade de Saúde Familiar de Ramalde, Agrupamento de Centros de Saúde Porto Ocidental, com idade ≥ 65 anos (M=73,4; DP=5,96), maioritariamente mulheres (59,2%)	Questionário estruturado em duas partes: um questionário elaborado pelos investigadores (variáveis sociodemográficas e variáveis relacionadas com a sexualidade); SF-12
2. Pereira, Ponte, & Costa, 2018	(1) Comparar as atitudes e os conhecimentos dos jovens e de idosos, face ao envelhecimento e à sexualidade na terceira idade, (2) estudar a relação entre as atitudes face ao envelhecimento e as atitudes face à sexualidade na terceira idade, (3) analisar os preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e das atitudes negativas face à sexualidade na terceira idade	N=153 jovens alunos das Licenciaturas de Serviço Social e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga; N _i =42 idosos: 11 alunos de uma Universidade sénior, 12 utentes de Lares (Arcos de Valdevez), 7 alunos de outra Universidade sénior (Ponte da Barca) e 12 utentes de Lar (Braga) - critérios de inclusão: possuir alguma autonomia (p.e., andar, sentar) e capacidade de compreensão das questões; de exclusão: ter diagnóstico clínico de demência ou outra doença grave que inviabilize a capacidade de resposta aos questionários (sem administração de medida específica), total dependência nas atividades básicas de vida diária e não ser capaz de falar/conversar	Questionário sócio-demográfico elaborado para o estudo; Escala de Idadismo de Fraboni; <i>Aging Sexual Knowledge and Attitudes Scale</i>
3. Carrilho, Gameiro, & Ribeiro, 2015	(1) Identificar e caracterizar as situações de violência física, psicológica, financeira, sexual e negligência a que estiveram sujeitos os idosos institucionalizados em lares, localizados no concelho de Oeiras, que fazem parte da amostra; (2) avaliar a prevalência da violência global e dos diferentes tipos de violência na amostra; (3) analisar os resultados por grupos específicos, em função do sexo, idade, escolaridade, estado civil, saúde mental/depressão, capacidade funcional, percepção que os idosos tinham sobre o facto de terem ou não sido vítimas de violência	N=136 idosos institucionalizados sem sinais de défice cognitivo (e triados com o Exame Breve do Estado Mental) e com condições clínicas para participar no estudo, provenientes de 30 lares das diferentes freguesias do concelho de Oeiras; 67,6% eram do sexo feminino e 32,4% do masculino; 36,0% tinham idade igual ou inferior a 80 anos e 64,0% idade superior a 80 anos (58-104 anos, M=82,16, DP=8,47); 55,1 % tinha uma escolaridade compreendida entre o 1º e o 3º Ciclo	Exame Breve do Estado Mental; Escala de Depressão Geriátrica; Escala de Dependência de Barthel; Questionário de Violência, elaborado para o estudo (com uma pergunta inicial fechada, com a qual se pretendia saber se o idoso era capaz de identificar o fenómeno da violência, e perguntas fechadas sobre diferentes indicadores de violência; se o idoso respondesse positivamente a qualquer um dos itens e descrevesse o episódio, era-lhe questionado se tinha feito queixa, solicitando-se para especificar o tipo de queixa); Questionário Sociodemográfico
4. Marçano, 2014	Apresentar uma reflexão sobre a relação homem-mulher e a sexualidade feminina no século XX na classe popular dos trabalhadores rurais na província portuguesa, a partir de dados empíricos obtidos em meio rural alentejano	n=14 mulheres e n=6 homens ligados ao trabalho do campo, nascidos entre 1926 e 1975 e com origens rurais	20 entrevistas livres com histórias de vida
5. Ribeiro & Santos, 2005	(1) Comparar a percepção geral de saúde ou qualidade de vida (QDV) entre dois grupos, com e sem disfunção erétil (DE); (2) identificar a relação entre função erétil (FE) e QDV em homens Portugueses saudáveis	N=133 indivíduos do sexo masculino, entre os 21 e 78 anos (M=43,86; DP=14,39), com uma escolaridade entre os 4 e 21 anos (M=13,21; DP=4,31; amostra de conveniência)	Questionário de dados demográficos; Índice Internacional de Função Erétil; SF-36
6. Vaz & Nodin, 2005	Investigar se a sexualidade de um idoso que pratica exercício físico é diferente da do idoso que não pratica qualquer exercício físico	N=54 idosos casados, de ambos os sexos, entre os 65 e os 75 anos: n=27 praticavam exercício físico, n=27 não praticavam exercício físico, seleccionados no Distrito de Lisboa em diferentes instituições frequentadas por idosos; 77,8% dos idosos que não praticavam exercício físico eram católicos praticantes e 59,3% dos idosos que praticavam exercício físico eram católicos não praticantes	"Questionário sobre a sexualidade depois dos 60 anos"

Tabela 1. Síntese dos Estudos Analisados (n=6) (cont.)

Procedimento	Resultados (principais/selecionados)
<p>1. Entrevista presencial, com um questionário estruturado, entre Junho e Dezembro de 2014</p>	<p>Todos os participantes afirmaram ser heterossexuais. Metade dos utentes tinha vida sexual ativa (maioritariamente homens) e 75% referiu satisfação com a vida sexual. Os idosos com vida sexual ativa tinham uma média de idades (72 anos) inferior aos que não tinham vida sexual ativa (75 anos). O estado civil parece influenciar a importância atribuída à vida sexual e a presença ou não de uma vida sexual ativa. A maioria dos idosos tinha como parceiro sexual o respetivo cônjuge. Havia uma maior proporção de idosos casados/em união de facto com vida sexual ativa, relativamente aos solteiros, divorciados ou viúvos. Quanto à frequência da atividade sexual, a maioria dos participantes tinha relações sexuais “pelo menos uma vez por semana” ou “pelo menos uma vez por mês”, tendo os homens uma maior frequência de atividade sexual do que as mulheres. Os idosos que referiram uma maior frequência de atividade sexual também atribuíram uma maior importância à vida sexual. Verificou-se uma associação entre uma vida sexual ativa e algumas dimensões do SF-12, em ambos os sexos. Os indivíduos do sexo masculino, que referiram ter pelo menos um tipo de parceiro sexual [namorado(a), esposo(a), ocasional e/ou profissional] ou que recorriam à masturbação, bem como os que possuíam maior escolaridade e rendimento mensal do agregado familiar mais elevado atribuíram maior importância à vida sexual. A importância atribuída à vida sexual decrescia com o avançar da idade. Os participantes que viviam casados/em união de facto conferiram uma maior importância à vida sexual relativamente aos idosos solteiros. A satisfação das mulheres com a sua vida sexual relacionou-se com a dimensão «saúde mental». Não se encontraram diferenças com significado estatístico relativamente à satisfação com a vida sexual entre os grupos com diferentes tipos de parceiros sexuais. Relativamente à satisfação com a atividade sexual (inquirida apenas aos idosos com vida sexual ativa), grande parte dos idosos referiu encontrar-se satisfeito. Não se identificaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos a este respeito, nem se verificou associação entre idade e satisfação com a vida sexual. O estado civil dos participantes parece condicionar a satisfação com a vida sexual: os solteiro(a)s e viúvo(a)s apresentavam maior satisfação do que os casados/em união de facto ou divorciados. Quando avaliada a associação entre a satisfação com a vida sexual e as diferentes dimensões do SF-12, observou-se a tendência entre os «satisfeitos» para pontuações mais elevadas.</p>
<p>2. Após a obtenção das autorizações necessárias - Amostra 1: a recolha de dados decorreu nos primeiros 30 minutos das aulas, mediante acordo com os docentes; - Amostra 2: os instrumentos foram aplicados a cada utente pela investigadora ou entregues aos alunos no decorrer das aulas</p>	<p>Os resultados indicaram que os jovens apresentavam um menor nível de conhecimentos acerca da sexualidade na terceira idade do que os idosos e os idosos possuíam atitudes mais negativas face ao envelhecimento e atitudes menos permissivas acerca da sexualidade na terceira idade do que os jovens; verificou-se que quanto maior a atitude negativa face ao envelhecimento, maiores as atitudes negativas face à sexualidade na terceira idade; os preditores da atitude negativa face ao envelhecimento foram a idade mais elevada e o menor contacto diário com idosos; os preditores das atitudes negativas face à sexualidade na terceira idade foram a idade mais elevada e as atitudes negativas face ao envelhecimento; o sexo, área de residência e religião não se revelaram preditores significativos das atitudes negativas face ao envelhecimento ou face à sexualidade na terceira idade.</p>
<p>3. A aplicação dos instrumentos foi realizada por psicólogos, num espaço facultado pelas instituições, garantindo a privacidade dos idosos</p>	<p>95,6% respondeu negativamente sobre terem ou não sido vítimas de violência, perpetrada por um familiar ou cuidador, e 4,4% indicaram que já haviam sido vítimas de tal; ao apresentar aos idosos múltiplos indicadores de violência, esta percentagem subiu para os 33,1%; das 45 vítimas de violência, 35 sofreram um tipo e 10 foram vítimas de dois ou mais tipos (um total de 58 queixas de violência); a violência económica/financeira foi a mais representada (22,8%), envolvendo sobretudo desaparecimento de objetos/valores pessoais dentro da instituição, 8,8% dos casos incluíram violência psicológica, 8,1% situações de negligência e 2,9% episódios de violência física, não foi identificado qualquer tipo de violência sexual; relativamente às participações das ocorrências de situações de violência, verificou-se ter havido por parte dos idosos uma atitude passiva, não tendo a maioria das situações chegado ao conhecimento dos responsáveis das instituições; dos 45 idosos que sofreram violência, 13 (28,9%) apresentaram queixa, sobretudo interna, p.e., à direção técnica do lar (84,6%); os idosos não apresentaram queixa à sua família de situações ocorridas na instituição, optando por relatar as situações apenas internamente ou junto de outras entidades.</p>

Tabela 1. Síntese dos Estudos Analisados (n=6) (cont.)

Procedimento	Resultados (principais/selecionados)
<p>4. Entrevistas entre 1991 e 1995 com trabalho de campo sócio antropológico em freguesia e aldeia rural alentejana, com nova série de entrevistas em 2012; consideraram-se etapas na vida de mulheres e homens, suas vivências e interpretações; procedeu-se à análise de registos de nascimento, casamento e óbito, o que permitiu revelar a categorização do trabalho de mulheres e homens pelo poder administrativo e apoiar a reconstituição de famílias; a pesquisa decorreu em Santa Susana, no Alentejo, concelho de Alcácer do Sal</p>	<p>Existiam regras precisas que definiam como o namoro devia decorrer, sempre em lugares públicos. Contudo, os namorados exploravam hipóteses de encontros mais secretos, sempre a propósito de actividades práticas a desenvolver, na fonte, na ribeira ou no trabalho do campo. Normalmente, nestes encontros, as raparigas eram desfloradas ou, no dizer popular, “enganadas”. Os homens ficavam, assim, com a certeza de que, até aquele momento, a sua namorada era virgem, num claro controle masculino sobre a sexualidade feminina. Valor socialmente assumido, a virgindade feminina representava um ideal de pureza, de não vício. Apesar de mais defendida e verbalizada entre grupos sociais elevados, constituía preocupação para mães, pais e potenciais maridos em geral, que consideravam a virgindade indicador de pureza e de afastamento dos homens.</p> <p>Existe em Santa Susana uma relação entre práticas de namoro no grupo dos trabalhadores rurais, prática sexual e nascimento de filhos fora de casamento.</p> <p>As histórias de fecundidade de mulheres filhas de trabalhadores rurais permitem confirmar que muitas vezes ficavam grávidas no primeiro ou segundo mês de ocorrência de actividade sexual.</p> <p>O celibato definitivo de mãe solteira, depois de um nascimento irregular, é característica fundamental associada à união de facto, em Santa Susana, nos casos conhecidos de mães solteiras nascidas antes de 1980.</p> <p>O facto de serem mães coloca estas mulheres solteiras num espaço social ambíguo, que pode suscitar dúvidas quanto a valores morais e à conduta sexual e social.</p> <p>A união de facto regular permite uma aproximação ao casamento. No caso das mães solteiras sem companheiro, apesar do relativo escândalo e drama familiar e social que constituía, ainda nos anos 1990, o facto de uma filha aparecer grávida e ficar solteira, o celibato definitivo, depois do nascimento do filho e sem mais nascimentos subsequentes, juntamente com uma postura “recatada”, permitia, e ainda permite, uma reabilitação social e familiar.</p>
<p>5. Metodologia <i>mail type</i>, em que os questionários foram enviados por correio, juntamente com um envelope RSF com a morada do investigador, onde o respondente deveria introduzir o questionário depois de ser respondido e colocar no correio</p>	<p>Cerca de um terço dos participantes (32,8%) estava na categoria de DE, com 8,4% na categoria grave, 4,6% moderada, 1,6% ligeira a moderada, e 18,3% ligeira.</p> <p>O grupo com DE é, de modo estatisticamente significativo, mais velho se comparado com o grupo sem DE; não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para a escolaridade.</p> <p>Verificaram-se diferenças para os seguintes domínios da QDV ou Percepção do Estado de Saúde: Funcionamento Físico, com o grupo DE com valores mais baixos do que o grupo sem DE; Desempenho Físico, com o grupo DE com valores mais baixos; Percepção Geral de Saúde, com o grupo DE com valores mais baixos; Funcionamento Social, com o grupo DE com valores mais baixos.</p> <p>Os resultados sugerem que a funcionalidade sexual tem uma relação mais forte com os aspectos físicos do que com os mentais.</p> <p>Verificou-se correlação estatisticamente significativa entre aumento da idade e diminuição da FE, sendo os resultados estatisticamente significativos entre os domínios Função Erétil, Desejo Sexual e Satisfação com a Prática Sexual, e a idade; não houve correlações com a escolaridade.</p> <p>Verificou-se uma relação mais forte entre as dimensões de Desempenho Físico e os domínios Função Erétil, Satisfação com a Prática Sexual e Satisfação Global, e entre o Funcionamento Físico do SF-36 e os domínios Função Erétil e Satisfação com a Prática Sexual; o domínio Satisfação Global mostrou valores de correlação acima de 0,36 com os domínios do Componente Mental do SF-36.</p> <p>Verificou-se que a percepção de funcionalidade sexual se associou de modo estatisticamente significativo com a percepção do estado de saúde.</p>
<p>6. Todos os sujeitos não praticantes de exercício físico, seleccionados em Centros de Dia, foram entrevistados individualmente numa sala cedida pela instituição, tendo as questões sido colocadas pelo entrevistador e o questionário preenchido pelo mesmo (analfabetismo e preferência); os sujeitos que praticavam exercício físico em ginásios, devido ao espaço, levaram o questionário para casa, sendo combinado um dia para a sua recolha</p>	<p>Os idosos sexualmente mais activos eram os que praticavam exercício físico regularmente.</p> <p>No geral, os sujeitos que praticavam exercício físico atribuíam às relações sexuais uma sensação mais agradável do que os que não praticavam exercício físico.</p> <p>Quanto ao interesse pela vida sexual, apesar de mais de metade dos sujeitos de ambas as amostras afirmar ter um interesse “médio”, 25,9% dos não praticantes de exercício físico afirmou não ter qualquer interesse, enquanto nenhum dos sujeitos que praticava exercício físico o afirmou.</p> <p>Entre os sujeitos que praticavam exercício físico, 77,8% considerou que a vida sexual era influenciada pelo estado físico, enquanto 51,9% dos que não praticavam exercício físico referiram o estado de saúde.</p> <p>Não se deve menosprezar, todavia, as diferenças sócio-demográficas entre os dois grupos.</p>

sexual (entre outras); e da reflexão sobre a relação homem-mulher e sexualidade feminina em meio rural alentejano.

Verificou-se uma dimensão e demais caracterização sócio-demográfica das amostras bastante heterogénea. Reflectindo a variedade de objectivos, os materiais usados e procedimentos seguidos foram também bastante diversos, por vezes diferentes para subgrupos num mesmo estudo, predominando, todavia, os estudos quantitativos.

Tal como seria de esperar tendo em consideração os objectivos e aspectos metodológicos dos estudos, os resultados foram também muito diversificados. É de destacar que em nenhum houve uma exploração das relações entre espiritualidade e sexualidade nos idosos.

4. Conclusões

Assim, a revisão da literatura efectuada, ainda que tenha fornecido dados importantes sobre a sexualidade de idosos Portugueses e seus correlatos, com claras implicações educacionais e clínicas, não forneceu informações sobre a relação desta com a espiritualidade. É, todavia, de referir que um dos modos de experienciar a espiritualidade (a religião) foi considerada nos estudos revistos, ainda que de modo um pouco acessório.

Apesar das limitações do presente estudo, nomeadamente no que se refere ao facto da pesquisa se ter limitado à análise de uma única base de dados, os resultados sugerem que urge explorar a relação entre as variáveis seleccionadas, uma vez que os estudos revistos não o fizeram.

Consequentemente, torna-se relevante entender, p.e., até que ponto é possível prever a qualidade de vida, concebida de acordo com a definição da Organização Mundial de Saúde, integrando a dimensão espiritual, recorrendo a diferentes

operacionalizações da sexualidade dos idosos (p.e., frequência da actividade sexual, satisfação com a vida sexual). Por outro lado, seria também útil perceber se o cuidado espiritual pode melhorar a vida/saúde sexual dos idosos, na presença e/ou ausência de disfunção sexual, numa perspectiva verdadeiramente holística dos cuidados de saúde centrados na pessoa.

Entretanto, é possível que seja ainda necessário ultrapassar, de uma vez por todas, os obstáculos a uma avaliação compreensiva das pessoas em contextos de saúde e doença (incluindo promoção da saúde) que inclua aspectos sexuais e espirituais.

As boas notícias é que a evidência sugere que as novas gerações poderão estar mais receptivas a este tipo de iniciativas, que se poderá saldar num envelhecimento mais bem-sucedido para estas gerações.

Referências

- Cambão, M., Sousa, L., Santos, M., Mimoso, S., Correia, S., & Sobral, D. (2019). QualiSex: Estudo da associação entre a qualidade de vida e a sexualidade nos idosos numa população do Porto. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 35(1), 12-20. doi:10.32385/rpmgf.v35i1.11932
- Cantarino, S. G., Pinto, J. M., Fabião, J.A., García, A. M., Abellán, M. V., & Rodrigues, M. A. (2016). The importance of religiosity/spirituality in the sexuality of pregnant and postpartum women. *PLoS One*, 11(6), e0156809. doi:10.1371/journal.pone.0156809
- Carrico, A. W., Storholm, E. D., Flentje, A., Arnold, E. A., Pollack, L. M., Neilands, T. B., ... Kegeles, S. M. (2017). Spirituality/religiosity, substance use, and HIV testing among young black men who have sex with men. *Drug and Alcohol Dependence*, 174, 106-112.

- doi:10.1016/j.drugalcdep.2017.01.024
- Carrilho, L., Gameiro, C., & Ribeiro, A. (2015). Envelhecer no concelho de Oeiras: Estudo numa população institucionalizada. *Análise Psicológica*, 33(1), 121-135. doi:10.14417/ap.736
- Dias, E. N., & Pais-Ribeiro, J. L. (2018). Espiritualidade e qualidade de vida de pessoas idosas: Um estudo relacional. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(3), 591-604. doi:10.15309/18psd190310
- Giovagnoli, A. R., Paterlini, C., Meneses, R. F., & Silva, A. M. (2019). Spirituality and quality of life in epilepsy and other chronic neurological disorders. *Epilepsy & Behavior*, 93, 94-101. doi:10.1016/j.yebeh.2019.01.035
- Iveniuk, J., O'Muircheartaigh, C., & Cagney, K. A. (2016). Religious influence on older americans' sexual lives: A nationally-representative profile. *Archives of Sexual Behavior*, 45(1), 121-131. doi:10.1007/s10508-015-0534-0
- Koenig, H. G. (2015). Religion, spirituality, and health: A review and update. *Advances in Mind-Body Medicine*, 29(3), 19-26.
- Marçano, I. (2014). Enganadas Tradição, relações de género e sexualidade feminina no século XX no Sul da Europa: O caso do Alentejo em Portugal. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, (32), 59-74.
- Melo, C. F., Sampaio, I. S., Souza, D. L. A., & Pinto, N. S. (2015). Correlação entre religiosidade, espiritualidade e qualidade de vida: Uma revisão de literatura. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), 447-464.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Panzini, R. G., Rocha, N. S., Bandeira, D. R., & Fleck, M. P. A. (2007). Qualidade de vida e espiritualidade. *Archives of Clinical Psychiatry*, 34(Suppl. 1), 105-115. doi:10.1590/S0101-60832007000700014
- Pereira, D., Ponte, F., & Costa, E. (2018). Preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e face à sexualidade na terceira idade. *Análise Psicológica*, 36(1), 31-46. doi:10.14417/ap.1341
- Riazi, H., Alaei, S., Emamhadi, M., Nazparvar, B., & Salmani, F. (2017). The comparison of spiritual health and self-esteem in women with and without sexual violence. *Electronic Physician*, 9(11), 5705-5711. doi:10.19082/5705
- Ribeiro, J. P., & Santos, A. (2005). Estudo exploratório da relação entre função erétil, disfunção erétil e qualidade de vida em homens portugueses saudáveis. *Análise Psicológica*, 23(3), 341-349.
- Vaz, R. A., & Nodin, N. (2005). A importância do exercício físico nos anos maduros da sexualidade. *Análise Psicológica*, 23(3), 329-339.

Rute F.Meneses

FCHS/CTEC/OLD/FP-B2S - Universidade
Fernando Pessoa

E-mail: rmeneses@ufp.edu.pt

Satisfação sexual e traços de personalidade: Análise da sua relação em estudantes universitários

Carla Bernardett Santos

Ana Carina Peixoto

Rute F. Meneses

Resumo

A sexualidade é a uma dimensão fundamental do ser humano, experienciada e expressa de diversos modos e influenciada por uma multiplicidade de fatores. A satisfação sexual, sendo uma componente significativa, adquire uma progressiva relevância na investigação, com os traços de personalidade a insinuarem-se como correlatos e preditores a considerar. O objetivo do estudo é analisar a relação entre satisfação sexual e traços de personalidade, e verificar se os traços de personalidade predizem a satisfação sexual, numa amostra de estudantes do ensino superior. Neste estudo transversal e correlacional, após a obtenção das devidas autorizações, a NSSS - Nova Escala de Satisfação Sexual (Pechorro et al., 2015) e o NEO-FFI (Lima & Simões, 2000) foram administrados a 200 estudantes de três faculdades do Norte de Portugal, com uma idade média de 23,64 anos (DP=7,57; 18-66). Os traços de personalidade correlacionaram-se e predisseram as dimensões da satisfação sexual (explicando entre 7,7% e 13,4% da sua variância), verificando-se correlações significativas entre o Neuroticismo (negativa) e a Extroversão (positiva) e a Centração no Eu e a Satisfação Sexual Total, salientando-se que a Extroversão foi o melhor preditor. Os resultados obtidos, com implicações clínicas, constituem um contributo para ampliar o conhecimento sobre ambas as variáveis e para uma melhor compreensão da sexualidade humana, pelo que se considera relevante e promissor o aprofundar deste tipo de estudos.

Palavras-chave: sexualidade, satisfação sexual, traços de personalidade, estudantes universitários.



1. Introdução

A *satisfação sexual* é considerada uma componente importante da saúde sexual, um direito sexual, resultando num bem-estar geral e sexual (World Health Organization, 2010), associada ao ajustamento relacional (Byers, 1999; MacNeil & Byers, 2009) e envolvendo aspetos individuais e relacionais (Stulhofer, Busko, & Brouillard, 2010).

Apesar de existirem investigações, principalmente quantitativas, nas quais se verificam boas correlações entre satisfação sexual e diversas variáveis, há uma escassez de definições conceituais e de modelos

teóricos que permitam a sua compreensão (Pascoal, Narciso, & Pereira, 2014), com indicadores inconsistentes e díspares, bastantes variáveis e uma grande diversidade de medidas do constructo, inviabilizando a comparação de pesquisas (Pechorro et al., 2015), o que dificulta o estudo da satisfação sexual (Pascoal et al., 2014). Torna-se, deste modo, relevante não só desenvolver revisões da literatura na área, mas também recolher dados que permitam confirmar/infirmar resultados prévios, robustecendo os componentes teóricos e práticos deste domínio.

A satisfação sexual é um constructo psicológico alvo de múltiplas definições e

várias operacionalizações, uma vez que questionar um indivíduo sobre a sua satisfação sexual, implica uma série de reflexões sobre as suas qualidades interpessoais (McClelland, 2010).

Num estudo qualitativo, Pascoal et al. (2014), com uma amostra de 760 pessoas heterossexuais a vivenciar um relacionamento de compromisso, analisaram as respostas, escritas, dadas à questão “Como define a satisfação sexual?” Os resultados revelaram que a satisfação sexual está relacionada com o processo relacional e o bem-estar sexual pessoal. Os autores referem que os aspetos que os participantes, de ambos os sexos, mais enfatizaram foram: o prazer individual e mútuo, a frequência das relações sexuais, os sentimentos positivos e as vivências durante a atividade sexual.

Por outro lado, muitos estudos demonstram que a satisfação sexual está associada com a satisfação com o relacionamento (Henderson, Lehavot, & Simoni, 2009; Sánchez-Fuentes & Sierra, 2015; Simms & Byers, 2009), e o funcionamento sexual e suporte sexual (Henderson et al., 2009). A conexão entre o bem-estar sexual e os processos diádicos demonstra que a satisfação sexual dentro dos relacionamentos é um conceito bidimensional, em que as dimensões pessoais e relacionais são interinfluentes (Miller & Byers, 2004; Pascoal et al., 2014; Simms & Byers, 2009).

Nos estudos realizados sobre a sexualidade, a personalidade surge como uma variável com crescente relevância na satisfação sexual. Segundo Cloninger (2003, citado por Márquez, 2019), a personalidade de um indivíduo engloba componentes biológicos inatos, a influência de múltiplos fatores, tais como família, cultura e as suas próprias experiências, resultantes de comportamentos, emoções e cognições. Similarmente, Alport (1961, 1974, citado por Márquez, 2019) refere que a personalidade

é uma organização dinâmica e autorregulada, dentro do indivíduo, de sistemas psíquicos e físicos, de influências biológicas e psicológicas e de características hereditárias.

O modelo teórico mais amplamente aceite é o modelo dos cinco fatores (Costa & McCrae, 1992). Este modelo considera que a personalidade, na sua forma global, é percebida de um modo mais abrangente através da avaliação de cinco traços – neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, amabilidade conscienciosidade (Allik et al., 2017).

Apesar da relevância da sexualidade para o bem-estar geral de um indivíduo e numa extensa investigação no campo da personalidade, poucos são os estudos que focam a relação entre os traços de personalidade e variáveis sexuais (Tiefer, 1995, citado por Fernández & Castro, 2003; Velten, Brailovskaia & Margraf, 2018). Os primeiros estudos reportam a Eysenck (1972, 1976, citado por Fernández & Castro, 2003), cujas investigações pretendiam verificar o impacto dos traços extroversão, neuroticismo e psicoticismo, nas atitudes e comportamentos sexuais, tendo encontrado relações significativas entre as variáveis, endossando a relação entre a sexualidade e os traços de personalidade (Márquez, 2019; Fernández & Castro, 2003).

Na pesquisa efetuada na literatura da especialidade, foram encontrados estudos nos quais se constataram relações significativas entre os traços de personalidade e a satisfação sexual, assim como com outras variáveis sexuais, apoiando a pertinência de se continuar a desenvolver investigações que analisem a relação entre as dimensões da sexualidade e as dimensões da personalidade.

Por exemplo, num estudo empreendido por Pérez, Fernández e Marin (2013) verificou-se que as dimensões da personalidade que têm

uma relação mais significativa com a satisfação sexual são a extroversão e o neuroticismo. No que concerne à extroversão, esta correlacionou-se positivamente com a satisfação sexual, salientando-se relações positivas com a consciência sexual, assertividade e motivação, considerando-se esta uma percepção positiva da sexualidade; por outro lado, verificou-se uma correlação negativa entre o neuroticismo e a satisfação sexual, salientando os fatores sexuais de preocupação e medo, percebida como uma vivência negativa da sexualidade (Pérez et al., 2013).

De facto, resultados semelhantes foram obtidos nos estudos de Moyano e Sierra (2013), que revelaram uma relação (e predição) significativa entre os traços neuroticismo (negativo) e abertura à experiência (positivo) e a satisfação sexual, e de Allen e Desile (2017) e Kurpisz et al. (2016), nos quais foi verificado que a extroversão está significativamente relacionada com a percepção positiva da sexualidade e um nível de satisfação sexual mais elevado. Os autores concluíram que tais resultados se repercutem numa atitude favorável relativamente às práticas sexuais e numa boa saúde sexual, constatando-se a relevância da personalidade nas variáveis da sexualidade (Allen & Desile, 2017; Kurpisz et al., 2016; Moyano & Sierra, 2013).

Num estudo empreendido por Velten et al. (2018), verificaram-se correlações positivas entre os traços extroversão, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade e a satisfação sexual e a função sexual, sendo a extroversão o traço em relação ao qual foram verificados os *scores* mais significativos. Os autores concluíram que os resultados obtidos têm uma relação positiva com a satisfação relacional, influenciando a interação entre os elementos do casal (Velten et al., 2018).

Numa outra investigação realizada por Márquez (2019), também foram encontradas relações significativas positivas entre a satisfação sexual e as dimensões da personalidade, nomeadamente a amabilidade e a abertura à experiência. Nesse estudo, foram ainda verificadas relações positivas entre outras variáveis sexuais e os traços de personalidade, tendo o autor verificado a sua influência numa maior qualidade das variáveis relacionais e uma maior satisfação com a imagem corporal (Márquez, 2019).

Assim, com base na literatura da especialidade consultada, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre as dimensões da satisfação sexual e traços de personalidade e verificar se os traços de personalidade predizem a satisfação sexual, numa amostra de estudantes do ensino superior.

2. Método

Este é um estudo transversal e correlacional, no qual se recorreu a uma amostragem de conveniência e intencional, não probabilística (Maroco & Bispo, 2003).

2.1. Participantes

A pesquisa incidiu em estudantes universitários de três instituições de ensino superior da zona norte de Portugal. Constituíram-se como critérios de inclusão na amostra ter idade igual ou superior a 18 anos e nacionalidade portuguesa.

A amostra foi constituída por 200 indivíduos, com uma idade média de 23,64 anos ($DP=7,569$; 18-66), verificando-se uma heterogeneidade quanto à representatividade dos sexos, predominando o sexo feminino, como é indicado na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da Amostra quanto ao Sexo (n=200)

Sexo	f	%
Feminino	125	62,5
Masculino	74	37,0
Não respondeu	1	0,5

No que respeita aos cursos que os estudantes estavam a frequentar aquando da sua participação no estudo, a maior parte cursava Criminologia, como é visível na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização da Amostra quanto ao Curso Frequentado (n=200)

Curso	f	%
Criminologia	63	31,5
Psicologia	54	27,0
Fisioterapia	21	10,5
Engenharia Ambiental	6	3,0
Engenharia Civil	12	6,0
Engenharia Informática	11	5,5
Medicina Dentária	33	16,5

No que concerne à orientação sexual dos participantes, a maioria era heterossexual e maioritariamente solteiros, como é referido na tabela 3.

Tabela 3. Caracterização da Orientação Sexual e do Estado Civil da Amostra (n=200)

	f	%
Orientação Sexual		
Heterossexual	63	31,5
Homossexual	54	27,0
Bissexual	21	10,5
Outro	6	3,0
Não respondeu	12	6,0
Estado Civil		
Solteiro/a	111	55,5
Num relacionamento	62	31,0
Casado/União de facto	16	8,0
Divorciado/a	3	1,5
Não respondeu	8	4,0

Em relação à vida sexual, a maioria da amostra afirmou já a ter iniciado, em média aos 16,6 anos ($DP=2,157$; 11-23), tendo havido relato de relações sexuais não desejadas, como é indicado na tabela 4.

Tabela 4. Caracterização da Vida Sexual da Amostra (n=200)

	f	%
Vida Sexual		
Iniciou	167	83,5
Não iniciou	29	14,5
Experiência sexual não desejada		
Não	175	87,5
Sim	19	9,5
Não respondeu	6	3,0

Em termos do número de parceiros sexuais, a média da amostra foi de 4,24 ($DP=5,44$; 1-36), não tendo respondido à questão 26,5%. Da amostra respondente, 91,8% afirmou não ter tido mais de 10 parceiros sexuais.

No que concerne aos dados recolhidos sobre a atividade sexual da amostra aquando da resposta ao questionário, a maioria referiu ter relações sexuais, com um parceiro sexual fixo, sendo as respostas relativas à frequência da atividade sexual muito variáveis, como é indicado na Tabela 5.

Tabela 5. Caracterização da Atividade Sexual da Amostra (n=200)

	f	%
Tem relações sexuais		
Sim	117	58,5
Não	62	31,0
Não respondeu	21	10,5
Parceiro sexual		
Fixo	103	51,5
Extraconjugal	2	1,0
Ocasional	13	6,5
Múltiplo	4	2,0
Não respondeu	78	39,0
Frequência das relações sexuais		
Quase todos os dias	15	7,5
1 a 3 vezes por semana	58	29,0
2 a 3 vezes por mês	34	17,0
1 vez por mês	9	4,5
Raramente	16	8,0
Nunca	11	5,5
Não respondeu	57	28,5

No que diz respeito à questão sobre a importância que a sexualidade tem para o equilíbrio pessoal, a maioria da amostra

considerava “importante”, sendo também de referir que a maioria procura informação quando tem dúvidas sobre a temática, como é visível na Tabela 6.

Tabela 6. Caracterização da Importância e a Procura de Informação sobre a Sexualidade da Amostra (n=200)

	f	%
Procura de informações (dúvidas sobre sexualidade)		
Sim	159	79,5
Não	33	16,5
Não respondeu	8	4,0
Importância da sexualidade para o equilíbrio pessoal		
Muito Importante	61	30,5
Importante	101	50,5
Não muito importante	28	14,0
Nada Importante	6	3,0
Não respondeu	4	2,0

2.2. Material

Neste estudo foram administrados três questionários: um Questionário Sociodemográfico e Clínico, a Nova Escala de Satisfação Sexual (NSSS) e o *Neo Five-Factor Inventory* (NEO-FFI).

Questionário Sociodemográfico e Clínico

O questionário, elaborado pelas autoras da investigação, inclui questões que permitem recolher dados sociodemográficos, tais como sexo, idade, estado civil, curso, bem como indagar sobre conteúdos de ordem sexual: orientação sexual, atividade sexual, uso de métodos contraceptivos e sexualidade (a sua importância, procura de informações). No presente estudo apenas algumas das questões foram analisadas.

Nova Escala de Satisfação Sexual (NSSS)

Esta escala, desenvolvida por Stulhofer, Busko e Brouillard (2010), e validada para a população portuguesa por Pechorro et al. (2015), é uma escala de autorresposta,

constituída por 20 itens com opções de resposta ordinais de 5 pontos (de 1=*Nada Satisfeito* a 5=*Totalmente Satisfeito*), organizada numa estrutura bidimensional, constituída por duas subescalas: “A” – “Centração no Eu” (itens 1-10) e “B” – “Centração no Parceiro e na Atividade Sexual” (itens 11-20), sendo o seu *score* total obtido através da soma das pontuações de todos os itens (amplitude 20-100), e para cada uma das subescalas pelo somatório das pontuações dos seus itens individuais (amplitude 10-50), de modo que valores elevados correspondem a níveis elevados de satisfação sexual (Pechorro et al., 2015).

No presente estudo, os valores de consistência interna obtidos pelo Alfa de *Cronbach* apresentaram-se semelhantes aos da validação do instrumento para a população portuguesa, na qual demonstrou boas propriedades psicométricas, sendo o valor da NSSS Total de 0,95, da Subescala A de 0,92 e da Subescala B de 0,91.

Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI)

Desenvolvido por Costa e McCrae (1992), e com versão portuguesa de Lima e Simões (2000), é um inventário constituído por 60 itens, sendo cada dimensão constituída por 12 itens e cada traço medido numa escala tipo *Likert* (de 0=*Discordo Fortemente* a 4=*Concordo Fortemente*); o *score* total pode variar entre 0 e 240 (Lima & Simões, 2000), e o *score* de cada dimensão pode variar entre 0 e 48 pontos (Costa & McCrae, 2000). Em todas as dimensões, pontuações mais elevadas indicam maior presença do respetivo traço de personalidade (Lima & Simões, 2000). Este instrumento é baseado numa taxonomia compreensiva dos traços de personalidade, compreendendo cinco dimensões: Neuroticismo, Extroversão, Abertura à experiência, Amabilidade/Socialização e Conscienciosidade/Escrupulosidade (Lima & Simões, 2000).

Os valores de consistência interna obtidos pelo Alfa de *Cronbach* no presente estudo foram semelhantes aos obtidos na elaboração dos dados normativos para a população portuguesa, no qual demonstrou uma consistência interna aceitável (Lima & Simões, 2000; Pestana & Gagueiro, 2014), sendo para o NEO-FFI de 0,82, para o Neuroticismo de 0,80, para a Extroversão de 0,68, para a Abertura à experiência de 0,58, para a Amabilidade de 0,61 e para a Conscienciosidade de 0,82.

2.3.Procedimento

Este estudo teve em atenção todos os princípios éticos referidos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e na Declaração de Helsínquia para investigações que envolvem seres humanos. Após obtenção do parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, da autorização das Direções das Faculdades, dos professores envolvidos, da aceitação de participação voluntária e do consentimento informado, a recolha de dados (autoadministração) foi efetivada em contexto de sala de aula, na presença de uma ou duas das três investigadoras.

3.Apresentação dos resultados

3.1.Relação entre satisfação sexual e personalidade

As correlações (Pearson) entre os *scores* relativos às dimensões da satisfação sexual e da personalidade são apresentados na Tabela 3.

Foram observadas correlações estatisticamente significativas entre os *scores* das dimensões da Subescala A e da NSSS Total e os traços Neuroticismo (negativa) e a Extroversão (positiva). No que se refere à Subescala B, as correlações com os traços Extroversão, Amabilidade e Conscienciosidade podem caracterizar-se como positivas entre muito fracas a moderadas, resultado igualmente verificado entre NSSS Total e Conscienciosidade.

Considerando-se as correlações identificadas na análise efetuada, recorreu-se à regressão múltipla com os traços de personalidade que apresentaram correlações estatisticamente significativas com dimensões da satisfação sexual, objetivando verificar a intensidade preditiva.

3.2.Preditores das dimensões da satisfação sexual

No que concerne à Subescala A - Centração no Eu, verificou-se que o modelo de regressão é significativo ($F(2,156)=13,232$; $p<0,001$) e explica 13,4% da sua variância, sendo que apenas a Extroversão evidenciou de forma positiva uma predição significativa ($\beta=0,264$; $p<0,001$).

Para a NSSS Total, o modelo de regressão é significativo ($F(3,155)=5,401$; $p<0,01$) e explica 7,7% da sua variância. Entre as dimensões avaliadas, e uma vez mais, apenas a Extroversão evidenciou de forma positiva uma predição significativa ($\beta=0,216$; $p<0,01$).

Tabela 3. Correlações entre Satisfação Sexual e Traços de Personalidade da Amostra

	Neuroticismo		Extroversão		Abertura à experiência		Amabilidade		Conscienciosidade		NEO_FFI Global	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Subescala A	-0,292	0,000	0,343	0,000	-0,105	0,186	0,115	0,148	0,145	0,067	0,047	0,554
Subescala B	-0,097	0,223	0,175	0,027	-0,004	0,961	0,162	0,041	0,166	0,036	0,142	0,073
NSSS Total	-0,214	0,007	0,285	0,000	-0,060	0,448	0,152	0,055	0,171	0,030	0,104	0,192

4. Discussão

Um dos objetivos do presente estudo foi explorar a relação entre as dimensões da satisfação sexual e os traços de personalidade. Nesse âmbito, na amostra estudada foram identificadas correlações estatisticamente significativas entre os *scores* da Subescala A – Centração no Eu, e Satisfação Sexual Total, e alguns traços de personalidade, nomeadamente, o Neuroticismo (negativa), corroborando estudos prévios (Moyano & Sierra, 2013; Pérez, Fernández & Marin, 2013), e a Extroversão (positiva), resultado encontrado em vários estudos que, na sua maioria, identificaram que este traço está relacionado com um nível mais elevado de satisfação sexual (Allen & Desile, 2017; Kurpisz et al., 2016; Moyano & Sierra 2013; Pérez et al., 2013; Velten et al., 2018).

Relativamente à Subescala B – Centração no Outro e na Atividade Sexual, dimensão que aborda as questões relacionais da satisfação sexual, foram encontradas correlações, fracas a moderadas, com a Extroversão, a Amabilidade e a Conscienciosidade, indo ao encontro dos dados encontrados na literatura, que referem a relevância destes traços na satisfação sexual e no funcionamento sexual (Marquez, 2019; Velten et al., 2018), estando associados com a satisfação no relacionamento (Henderson et al, 2009; Sánchez-Fuentes & Sierra, 2015; Simms & Byers, 2009).

Pretendeu-se ainda verificar se os traços de personalidade predizem a satisfação sexual, tendo sido identificado que apenas a Extroversão evidenciou de forma positiva uma predição significativa, tendo confirmado os resultados do estudo de Moyano e Sierra, 2013.

Também de acordo com a literatura consultada, pode-se constatar que os resultados obtidos no presente estudo vão ao encontro dos de outros estudos, verificando-

se relações significativas entre as dimensões da satisfação sexual e os traços de personalidade, sugerindo que a amostra tem uma atitude favorável quanto à prática de uma boa saúde sexual (Allen & Desile, 2017; Kurpisz et al., 2016; Moyano & Sierra 2013), com repercussões benéficas na satisfação relacional (Marquez, 2019; Velten et al., 2018) e numa perceção positiva sobre a sexualidade (Perez et al., 2013).

5. Conclusão

A sexualidade pode ser vivenciada de diversos modos, podendo o indivíduo ser (predominantemente) heterossexual, homossexual ou bissexual, casado ou solteiro, com ou sem uma relação de compromisso, com um ou mais parceiros sexuais, com ou sem atividade sexual, com ou sem masturbação, etc., em qualquer momento do seu percurso de vida, ao longo do ciclo vital, sendo importante que este sinta que é o responsável, com liberdade, pela sua vida sexual, pelas suas decisões, pelo seu próprio bem-estar sexual, pessoal e social.

O presente estudo propôs-se explorar duas dimensões de distintas áreas da Psicologia: satisfação sexual e personalidade, ambas com características interpessoais e relacionais, e analisar a sua relação, tendo por base o campo da sexualidade.

Face aos resultados obtidos e respetivas análises, conclui-se que estes corroboram os dados da literatura da especialidade, constatando-se a relevância das características da personalidade para a satisfação sexual, incluindo aspetos físicos, emocionais e relacionais, com implicações ao nível do bem-estar.

Perante os resultados obtidos, apurou-se que, na literatura consultada, foram encontrados estudos empíricos a confirmá-los, consolidando, todavia, as afirmações de

alguns estudiosos da área, que referem a dificuldade em comparar estudos, não só pela sua escassez, mas também pelo grande número de instrumentos de avaliação da satisfação sexual existentes/usados e pela variabilidade de fatores associados e indicadores contraditórios.

Ao refletir sobre esta circunstância, poder-se-á concluir que a satisfação sexual é, realmente, uma dimensão individual e subjetiva, dependente da leitura que cada indivíduo faz das suas experiências sexuais e não sexuais, qual o significado que lhes atribui, que, de algum modo, estará condicionado pelos padrões culturais da sociedade em que está inserido.

Quanto às limitações do estudo, pode referir-se o facto da recolha dos dados ter sido realizada em contexto de sala de aula, o que poderá, de algum modo, ter inibido os participantes nas questões sobre a sexualidade, uma vez que nem sempre tinham a privacidade necessária.

Em futuros estudos, seria favorável o alargamento da amostra, da zona geográfica de recolha de dados e até dos indicadores (p.e., avaliando o bem-estar), a fim de obter mais informações, quer a nível sociodemográfico, quer a nível das atividades sexuais e seus correlatos/preditores, favorecendo, assim, um maior e melhor entendimento sobre a satisfação sexual (e seu impacto).

Conclusivamente, tendo em mente o objetivo do presente estudo, sublinha-se a obtenção de resultados significativos, a serem aprofundados em futuras investigações, contribuindo para a evolução da compreensão sobre a sexualidade humana, quer na ótica da investigação, quer na ótica da prática clínica, incluindo a elaboração de estratégias de promoção de uma boa saúde sexual, pelo que continuar a desenvolver estudos nesta área se afigura relevante e promissor.

A mulher e o homem estão habilitados a obter muito mais das suas próprias vidas sexuais, a envolvimento num relacionamento sexual é uma aprendizagem, oferece um espaço imenso no qual podem desenvolver-se e crescer!

Referências

- Allen, M. S., & Desille, A. E. (2017). Personality and sexuality in older adults. *Psychology & Health, 32(7)*, 843-859. DOI: <https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1307373>.
- Allik, J., Church, A., Ortiz, F. A., Rossier, J., & Hřebíčková, M. (2017). Mean Profiles of the NEO Personality Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 48(3)*, 402-420. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022117692100>.
- Byers, E. S. (1999). The Interpersonal Exchange Mode I of Sexual Satisfaction: Implications for Sex Therapy with Couples. *Canadian Journal of Counselling, 33(2)*, 95-111.
- Costa, P., & McCrae, R. (2000). *Manual Profissional - NEO PI-R, Inventário de Personalidade NEO Revisto* (1ªed.). Lisboa: CEGOC-TEA Lda.
- Fernández, M. L., & Castro, Y. R. (2003). The Big five and sexual attitudes in Spanish students. *Social Behavior and Personality, 2003, 31(4)*, 357-362. doi: 10.2224/sbp.2003.31.4.357.
- Henderson, A. W., Lehavot, K., & Simoni, J. M. (2009). Ecological Models of Sexual Satisfaction among Lesbian/Bisexual and Heterosexual Women. *Archives of Sexual Behavior, 38*, 50-65. doi: 10.1007/s10508-008-9384-3.
- Kurpisz, J., Mak, M., Lew-Starowicz, M., Nowosielski, K., Bieńkowski, P., Kowalczyk, R., ... Samochowiec, J. (2016). Personality traits, gender roles and sexual behaviours of young adult males. *Annals of general*

- psychiatry*, 15, 28. doi:10.1186/s12991-016-0114-2
- Lima, M., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco fatores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, 2, 171-179. doi: 10.14417/ap.412.
- MacNeil, S., & Byers, E. S. (2009). Role of sexual self-disclosure in the sexual satisfaction of long-term heterosexual couples. *Journal of Sex Research*, 46, 3-14. doi: 10.1080/00224490802398399.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Márquez, N. P. (2019). Relación entre los rasgos de personalidad y actitudes hacia la sexualidade.
- McClelland, S. I. (2010). Intimate Justice: A Critical Analysis of Sexual Satisfaction. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(9), 663-680. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00293.x.
- Miller, S. A., & Byers, E. S. (2004). Actual and desired duration of foreplay and intercourse: Discordance and misperceptions within heterosexual couples. *Journal of Sex Research*, 41, 301-309. doi: 10.1080/00224490409552237.
- Moyano, N., & Sierra, J. C. (2013). Relationships between personality traits and positive/negative sexual cognitions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(3), 189-196. doi: [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70023-1](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70023-1).
- Pascoal, P. M., Narciso, I. S., & Pereira, N. M. (2014). What is Sexual Satisfaction? Thematic Analysis of Lay People's Definitions. *Journal of Sex Research*, 51(1), 22-30. doi: 10.1080/00224499.2013.815149.
- Pérez, L. G., Fernández, I. I., & Martín, B. R. (2013). Funcionamiento sexual y personalidad: análisis diferencial en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 39(159-160), 39-51.
- Pechorro, P. S., Almeida, A. I., Figueiredo, C. S., Pascoal, P. M., Vieira, R. X., & Jesus, N. S. (2015). Validação portuguesa da Nova Escala de Satisfação Sexual. *Revista Internacional de Andrologia*, 13(2), 47-53. doi: 10.1016/j.androl.2014.10.003.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sánchez-Fuentes, M., & Sierra, J. C. (2015). Sexual satisfaction in a heterosexual and homosexual Spanish sample: the role of socio-demographic characteristics, health indicators, and relational factors. *Sexual and Relationship Therapy*, 30(2), 226-242. doi: 10.1080/14681994.2014.978275.
- Simms, D. C., & Byers, E. S. (2009). Interpersonal Perceptions of Desired Frequency of Sexual Behaviours. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 18, 15-25.
- Stulhofer, A., Busko, V., & Brouillard, P. (2010). Development and Bicultural Validation of the New Sexual Satisfaction Scale. *Journal of Sex Research*, 47(4), 257-265. doi: 10.1080/00224490903100561.
- Velten, J., Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2018). Exploring the Impact of Personal and Partner Traits on Sexuality: Sexual Excitation, Sexual Inhibition, and Big Five Predict Sexual Function in COuples. *The Journal of Sex Research*, 00(00), 1-13. DOI: 10.1080/00224499.2018.1491521.
- World Health Organization. (2010). *Measuring sexual health: Conceptual and practical considerations and related indicators*. Geneva: World Health Organization.

Carla Bernardett Santos

Universidade Fernando Pessoa, Portugal
E-mail: carlabernardettsantos@gmail.com

Ana Carina Peixoto

Universidade Fernando Pessoa, Portugal
E-mail: anacarinapeixoto.psic@gmail.com

Rute F. Menezes

Universidade Fernando Pessoa, Portugal
E-mail: rmeneses@ufp.edu.pt

Traços de personalidade: Indicadores para a busca de sensações sexuais em universitários

Ana Carina Peixoto

Carla Bernardett Santos

Rute F. Meneses

Resumo

A necessidade de promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco no contexto da sexualidade leva a que a população universitária esteja em evidência em estudos científicos da área por a evidência indicar que esta é uma das populações mais propensas para a procura de novas experiências, inclusive no contexto sexual. Os traços de personalidade têm surgido como um dos fatores explicativos para a compreensão deste comportamento sexual nos universitários, defendendo-se que estes poderão apresentar relação com a busca de sensações sexuais e assim serem preditores do comportamento sexual. O objetivo desta investigação é verificar se existe relação entre as dimensões da personalidade e a busca de sensações sexuais, numa amostra de estudantes universitários. Após a obtenção das devidas autorizações, o NEO-FFI (Lima & Simões, 2000) e a Escala de Busca de Sensações Sexuais - EBSS (Pechorro et al., 2015) foram administrados a 200 estudantes de três instituições do ensino superior do Norte de Portugal, com idade média de 23 anos (DP=7,57). Foram verificadas correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da personalidade e o score global da EBSS, bem como com oito dos itens da escala. Os resultados sugerem a pertinência do estudo da relação entre personalidade e busca de sensações sexuais, como contributo para a educação sexual nesta população.

Palavras-chave: personalidade, busca de sensações sexuais, educação sexual, estudantes universitários.

1. Introdução

A educação sexual assume-se como uma disciplina estratégica ao permitir ao indivíduo um maior conhecimento de si e maior esclarecimento da sua sexualidade antes mesmo de este se deparar com a necessidade de uma tomada de decisão e que definirá o seu comportamento sexual adulto (Gonçalves, Faleiro & Malafaia, 2013; Melo & Santana, 2005; Reis, Ramiro, Matos, Diniz & Simões, 2013).

Assim, o objetivo de educar sexualmente assenta essencialmente na promoção da responsabilidade de tomada de decisões em prol de comportamentos sexuais positivos (Pimentel, Preto, Alves & Monteiro, 2016) assumindo-se desta forma como uma

estratégia na promoção de saúde e na prevenção de comportamentos de risco nas diferentes populações (Ribeiro & Fernandes, 2009).

O estudante universitário, por se encontrar numa fase de transição, que o coloca perante uma multiplicidade de novas experiências, evidenciando as suas características de personalidade, acaba por representar uma das populações mais propensas à procura de novas experiências sexuais e que contribuem para a definição do seu padrão de comportamento sexual (Arnett, 2000; Cooper, 2002).

Frequentemente esta procura de novas experiências sexuais em universitários traduz-se na prática recorrente de comportamentos de risco. Estes comportamentos manifestam-se por uma tendência para a procura de sexo casual sem proteção colocando até mesmo o

bem-estar físico e social do próprio em causa (Fielder, Walsh, Carey & Carey, 2014; Kalichman & Rompa, 1995; Ramos, Carvalho & Leal, 2005).

Entre os fatores de predisposição para a maior busca de sensações sexuais em universitários, ou seja, uma maior necessidade de procura de novas experiências ou até a intensificação destas mesmo que sob risco, destacam-se os traços de personalidade (Hoyle, Fejfar & Miller, 2000; Pechorro et al., 2015).

Acredita-se que numa altura em que o universitário se encontra perante uma mudança, e em que é necessário um reajuste do seu comportamento na interação com os pares (Cloninger, 1999, 2003; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007), sendo desde logo esta uma fase suscetível de afirmação da sua personalidade, alguns indicadores, como a suscetibilidade ao aborrecimento, uma personalidade “baseada nas emoções” e uma tendência para quebrar regras ou iniciar uma nova tendência, parecem traduzir uma maior apetência para comportamentos de risco (Hoyle et al, 2000; Strelau, 1987; Zuckerman & Kuhlman, 2000).

Esta apetência, por sua vez, e de forma consequente, acaba por se apresentar como uma das características presentes nos indivíduos com maior busca de sensações sexuais uma vez que estes tendem a minimizar a perceção de risco e apresentar uma maior busca de emoção e confirmando-se assim uma predisposição para um comportamento sexual de risco (Fielder, Walsh, Carey & Carey, 2014; Gott, 2001; Hoyle et al, 2000).

O presente estudo, tendo em atenção a literatura consultada, pretende contribuir para o estudo da relação entre os traços de personalidade e a busca de sensações sexuais em estudantes universitários e que em conjunto com os demais estudos contribuem para o delinear de estratégias que assentam essencialmente na prevenção de

comportamentos de risco com propostas de intervenções preventivas dos mesmos.

2. Método

2.1. Participantes

O estudo, transversal do tipo descritivo correlacional, envolveu uma amostra de conveniência constituída por 200 estudantes, com um predomínio de participantes do sexo feminino, com idades compreendidas entre 18 e 66 anos ($M=23$ anos; $DP=7,57$).

A amostra foi constituída tendo em atenção os seguintes critérios de inclusão: ter idade igual ou superior a 18 anos, estudar numa de três instituições de ensino superior da zona norte de Portugal contatadas, ter nacionalidade portuguesa e aceitar participar no estudo.

Quanto à (restante) caracterização sociodemográfica da amostra (Tabela 1), observa-se uma predominância de participantes solteiros, a frequentar os cursos de Criminologia e Psicologia.

Tabela 1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra ($n=200$)

	<i>f</i>	%
Curso		
Criminologia	63	31,5
Psicologia	54	27,0
Fisioterapia	21	10,5
Engenharia Ambiental	6	3,0
Engenharia Civil	12	6,0
Engenharia Informática	11	5,5
Medicina Dentária	33	16,5
Omissos	0	0,0
Estado Civil		
Solteiro/a	111	55,5
Num relacionamento	62	31,0
Casado/União de facto	16	8,0
Divorciado/a	3	1,5
Omissos	8	4,0

2.2. Material

Os instrumentos de avaliação integrados no presente estudo foram: um Questionário Sociodemográfico e Clínico; o Neo Five - Fator Inventory - NEO-FFI (Lima & Simões, 2000); e a Escala de Busca de Sensações Sexuais - EBSS (Pechorro et al., 2015).

Questionário Sociodemográfico e Clínico

O questionário foi elaborado pelas autoras da investigação e contém questões que permitem caracterizar a amostra em termos sociodemográficos e clínicos.

Neo Five-Factor Inventory (NEO-FFI)

Este inventário, desenvolvido por Costa e McCrae (1992) e com versão portuguesa de Lima e Simões (2000), é um instrumento baseado numa taxonomia compreensiva dos traços de personalidade com cinco dimensões: *Neuroticismo*, *Extroversão*, *Abertura à experiência*, *Amabilidade/Socialização* e *Conscienciosidade/Escurpulosidade* (Lima & Simões, 2000). É constituído por 60 itens, sendo cada dimensão constituída por 12 itens e cada traço medido numa escala tipo *likert* (de 0 = Discordo Fortemente a 4 = Concordo Fortemente), pelo que a pontuação de cada dimensão pode variar entre 0 e 48 pontos, sendo que valores mais elevados em cada dimensão indicam maior presença do respetivo traço de personalidade (Costa & McCrae, 2000).

Escala de Busca de Sensações Sexuais (EBSS)

Esta escala foi desenvolvida por Kalichman e Rompa (1995) e validada para a população portuguesa por Santos Pechorro et al. (2015). A EBSS é uma escala de autorresposta, unidimensional, que avalia a necessidade do indivíduo de ter experiências sexuais novas e a vontade de incorrer em

comportamentos de risco, físicos e sociais, para aumentar as suas sensações sexuais (Kalichman e Rompa, 1995). A escala é constituída por 10 itens com uma escala de resposta tipo *likert* em que 1 equivale a Discordo Totalmente e 4 a Concordo Totalmente. A pontuação é obtida pela soma das pontuações de todos os itens e pode variar entre 10 e 40, sendo que os valores mais elevados correspondem a níveis mais altos de busca de sensações sexuais (Santos Pechorro et al., 2015).

2.3. Procedimento

O presente estudo teve em consideração todos os princípios éticos subjacentes à investigação com seres humanos. Assim, após obtenção do parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, da autorização das Direções das Faculdades em que os dados foram recolhidos, dos docentes envolvidos e do consentimento informado dos participantes voluntários, a recolha de dados (autoadministração coletiva) foi realizada em contexto de sala de aula, na presença de uma ou duas investigadoras.

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Relação entre a personalidade e a busca de sensações sexuais

Na Tabela 2, são apresentadas as correlações (*Pearson*) entre os *scores* relativos às dimensões da personalidade segundo o NEO-FFI e o *score* global da EBSS.

Extroversão foi a única dimensão dos traços de personalidade da amostra estudada que se correlacionou de forma estatisticamente significativa com a busca de sensações sexuais.

Tabela 2. Correlação entre as Dimensões da Personalidade e a Busca de Sensações Sexuais (n=200)

	Neuroticismo	Extroversão	Abertura à Experiência	Amabilidade	Conscienciosidade	NEO-FFI Total
r	-0,140	0,221	0,095	-0,099	-0,124	-0,034
EBSS p	0,056	0,002	0,197	0,178	0,091	0,641

De salientar que as dimensões *Neuroticismo*, *Amabilidade* e *Conscienciosidade*, ainda que de forma não estatisticamente significativa, se relacionaram com o *score* global da EBSS de forma negativa. No sentido oposto, ainda que igualmente de forma não estatisticamente significativa, a *Abertura à experiência* apresentou a relação no sentido positivo.

Considerando-se a correlação estatisticamente significativa encontrada, foi aplicada a regressão simples de forma a verificar a intensidade preditiva da *Extroversão* em relação à busca de sensações sexuais (Pereira & Patrício, 2016).

Assim, na Tabela 3, observa-se que o modelo de regressão é significativo ($F(1,185) = 9,502$; $p < 0,01$) e explica 4,4% da variância da Busca de Sensações Sexuais.

Tabela 3. Preditores da Busca de Sensações Sexuais (n=200)

	β	t	F	R^2_{ajustado}
Extroversão	0,221	3,083**	9,502	0,044

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Os presentes resultados corroboram os achados do estudo de Strelau (2010) que, na sua investigação com estudantes universitários, encontrou relação entre a *Extroversão* e a *Busca de Sensações Sexuais*.

Estes resultados confirmam ainda que os traços de personalidade, como indicadores de saúde mental, estão relacionados e são preditores de comportamentos sexuais de risco, contribuindo para a identidade sexual (Gaither & Sellbom, 2003; Scollon & Diener, 2006).

Articulando com a demais literatura consultada, o presente resultado poderá ser explicado tendo em consideração o facto de os indivíduos com altos valores de *Extroversão* se apresentarem mais comunicativos, afetuosos e sociáveis (Cangussú & Ferreira, 2015; Lopes et al., 2014), salientando-se como características relevantes a aceitação do risco e a propensão para experienciar emoções positivas e que se demonstram estarem intimamente relacionadas com indivíduos com uma maior necessidade para a busca de sensações sexuais (Palma, 2012; Silva, Sholottfeldt, Rozenberg & Santos, 2007; Sisto & Oliveira, 2007).

3.2. Relação entre as dimensões da personalidade e os itens da EBSS

A EBSS engloba itens que abordam quatro características: a *busca de emoção e aventura*, a *busca de experiências*, a *desinibição* e a *susceptibilidade do tédio* (Cooper, 2002; Santos Pechorro et al., 2015).

Assim, de forma a aprofundar o estudo da relação entre as variáveis e com o objetivo de perceber de que forma estas quatro características se relacionam com as dimensões da personalidade, na Tabela 4, são apresentadas as correlações (*Pearson*) entre os

Tabela 4. Relação entre as Dimensões da Personalidade e os Itens da EBSS (n=200)

	Neuroticismo	Extroversão	Abertura à Experiência	Amabilidade	Conscienciosidade
1. Gosto de encontros sexuais sem inibições e sem tabus	-0,109	0,162*	0,108	0,000	-0,031
2. As sensações físicas são a coisa mais importante durante o sexo	-0,053	0,071	-0,038	-0,160*	-0,167*
3. Os(as) meus(minhas) parceiros(as) sexuais provavelmente pensam que eu gosto de «arriscar» sexualmente	-0,139	0,128	0,062	-0,025	-0,077
4. Quando se trata de sexo, a atração física é mais importante para mim do que conhecer bem a outra pessoa	-0,197**	0,145*	-0,006	-0,085	-0,131
5. Gosto da companhia de pessoas sensuais	-0,040	0,128	-0,052	-0,115	-0,056
6. Gosto de ver filmes pornográficos	-0,066	0,076	-0,039	-0,160*	-0,217**
7. Tenho interesse em tentar novas experiências sexuais	-0,103	0,134	0,134	0,024	-0,079
8. Gosto de explorar a minha sexualidade	-0,033	0,203**	0,213**	0,073	0,067
9. Gosto de ter experiências e sensações sexuais novas e excitantes	-0,012	0,165*	0,104	0,026	0,009
10. Prefiro a sensação de ter relações sexuais sem preservativo	-0,050	0,009	0,016	-0,154*	-0,038

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

scores relativos às dimensões da personalidade e os itens que compõem a EBSS.

Quando observada a relação entre as dimensões da personalidade e os itens que constituem a EBSS, constataram-se 11 correlações, entre muito fracas a moderadas, estatisticamente significativas.

De salientar que os itens 3, 5 e 7 foram os únicos itens que não apresentaram relação estatisticamente significativa com nenhuma das dimensões da personalidade.

A *Extroversão* foi a dimensão da personalidade que se correlacionou de forma positiva com o maior número de itens, o que explica a correlação estatisticamente significativa anteriormente analisada.

Este resultado corrobora os resultados encontrados por Zuckerman (1979) e Strelau (2010), que concluíram que os indivíduos com valores mais elevados de extroversão, por se apresentarem mais desinibidos, apresentam

maior gosto por encontros sexuais sem inibições (Item 1); uma maior procura de sensações físicas (Item 4); gosto por assuntos sexuais (Item 8) e o gosto por novas experiências excitantes (Item 9) (Cooper, 2002; Costa & McCrae, 2000; Gonzalez & Ribeiro, 2004; Palma, 2012; Santos Pechorro et al., 2015).

A *Amabilidade* apresentou correlação estatisticamente significativa, ainda que negativa, com os itens 2, 6 e 10. Este resultado poderá dever-se ao facto dos indivíduos que apresentam menor serem mais rudes, pouco cooperativos e manipuladores, confirmando-se assim a valorização das sensações físicas durante a atividade sexual (Costa & McCrae, 2000; Santos Pechorro et al., 2015; Roberti, 2004; Soster & Castro, 2018; Trentini et al., 2009).

A *Conscienciosidade* apresentou correlação estatisticamente significativa, ainda que negativa, com os itens 2 e 6, o que poderá ser explicado dada a evidência de os indivíduos

com menor conscienciosidade se apresentarem como sendo irresponsáveis, negligentes e sem objetivos, e tal como acontece com a dimensão da amabilidade, (sobre)valorizando as sensações físicas e apresentando gosto por filmes pornográficos (Briggs, 1992; Costa & McCrae, 2000; Roberti, 2004; Santos Pechorro et al., 2015; Soster & Castro, 2018).

A *Abertura à Experiência* apresentou correlação estatisticamente significativa, positiva, apenas com o item 8, o que se justifica pelo facto de estes indivíduos apresentarem uma tendência para procurarem mudanças, relacionada com a curiosidade e a exploração da identidade e dessa forma se apresentarem bastante propensos a explorar a sua sexualidade (Briggs, 1992; Costa & McCrae, 2000; Santos Pechorro et al., 2015; Soster & Castro, 2018).

O *Neuroticismo* correlacionou-se de forma estatisticamente significativa, embora negativa, com o item 4, podendo este resultado ser explicado assumindo-se que os indivíduos que apresentam pontuações mais baixas na dimensão neuroticismo, por serem emocionalmente estáveis e autoconscientes, apresentem uma necessidade de procura de sensações físicas durante ao sexo (Briggs, 1992; Costa & McCrae, 2000; Santos Pechorro et al., 2015; Scollon & Diener, 2006; Soster & Castro, 2018).

Verificou-se ainda que (elevada) *Extroversão* e *Abertura à Experiência* contribuíam para uma maior exploração da sexualidade e que baixa *Amabilidade* e *Conscienciosidade* estavam associadas a baixa preferência por filmes de conteúdo sexual e baixa (sobre)valorização das sensações físicas.

4. Conclusão

Na amostra de estudantes do ensino superior (Português) estudada, o traço de personalidade *Extroversão* foi a única dimensão que se correlacionou de forma estatisticamente

significativa com o *score* total da Escala de Busca de Sensações Sexuais e demonstrou ser preditor da mesma.

Estes resultados seguem no mesmo sentido que os achados de outros estudos realizados com as variáveis em apreço e indicam que determinadas características de personalidade poderão revelar-se preditores de uma maior necessidade de busca de sensações sexuais e, conseqüentemente, potenciar comportamentos sexuais de risco.

Em síntese, pode afirmar-se que os traços de personalidade poderão constituir-se como uma variável fundamental no estudo da busca de sensações sexuais, pelo que o seu estudo poderá fornecer um importante contributo para a prevenção de comportamentos de risco.

O presente estudo pretende assim contribuir para impulsionar o estudo da personalidade de estudantes universitários, uma das populações que tendem a apresentar maior incidência de comportamentos sexuais de risco, tendo como objetivo primordial estimular a educação sexual como disciplina particular na promoção de comportamento sexual saudável.

Referências

- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Briggs, S. R. (1992). Assessing the Five-Factor Model of personality description. *Journal of Personality*, 60(2), 253-293.
- Cangussú, M., & Ferreira, M. (2015/2016). Habilidades Sociais e Personalidade. Aspectos correlacionais que influenciam no comportamento de risco social dos adolescentes. *Revista Iniciação Científica*, 130-134.
- Cloninger, S. (1999). *Teorias da Personalidade* (1ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

- Cloninger, S. (2003). *Teorias de la Personalidade (3ª ed.)*. México: Pearson Educación.
- Cooper, M. L. (2002). Alcohol use and risky sexual behavior among college students and youth: evaluating the evidence. *Journal of Studies on Alcohol*, *14*, 101-117. doi: 10.15288/jsas.2002.s14.101.
- Costa, P., & McCrae, R. (2000). Manual Profissional - NEO PI-R, Inventário de Personalidade NEO Revisto (1ªed.). Lisboa: CEGOC-TEA Lda.
- Fielder, R., Walsh, J., Carey, K., & Carey, M. (2014). Sexual hookups and adverse health outcomes: A longitudinal study of first-year college women. *Journal of Research*, *51*(2), 131-144. doi: 10.1080/002244992013.848255.
- Gaither, G., & Sellbom, M. (2003). The sexual Sensation Seeking Scale: Reliability and Validity Within a Heterosexual College Student Sample. *Journal of Assessment*, *8*(1), 157-167. doi: 10.1207/S15327752JPA810207.
- Gonçalves, R., Faleiro, J., & Malafaia, G. (2013). Educação sexual no contexto familiar e escolar: Impasses e desafios. *Holos*, *5*, 251-263.
- Gonzalez, B., & Ribeiro, J. P. (2004). Comportamentos de saúde e dimensões de personalidade em jovens estudantes universitárias. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *5*(1), 107-127. Recuperado em 09 de outubro de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862004000100008&lng=pt&tlng=es.
- Gott, C.M. (2001). Sexual activity and risk-taking in later life. *Health and Social Care in the Community*, *9*(2), 72-78.
- Hoyle, R., Fejfar, M., & Miller, J. (2000). Personality and sexual risk taking: A quantitative Review. *Journal of Personality*, *68*(6), 1203-1231.
- Kalichman, S. & Rompa, D. (1995). Sexual Sensation Seeking and Sexual Compulsivity Scales: Validity, and Predicting HIV risk behavior. *Journal of Personality Assessment*, *38*(1), 37-41. doi: 10.1207/s15327752jpa6503.
- Lima, M., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco fatores: Uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico? *Análise Psicológica*, *2*, 171-179. doi: 10.14417/ap.412.
- Lopes, R., Souza, L., Amâncio, L., Martins, J., Mesquita, N., Santos, G., & Castro, P. (2014). Interações interpessoais e traços de personalidade: um estudo de validade para o Checklist de relações interpessoais-II. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*, *10*(19), 309-321.
- Melo, A., & Santana, J. (2005). Sexualidade: Concepções, valores e conduta entre universitários de Biologia UEFS. *Revista Baiana de Saúde Pública*, *29*(2), 149-159.
- Palma, M. (2012). *A Prossecução dos estudos do papel da personalidade na tomada de decisão* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2016). *Guia Prático de Utilização*. Análise de dados para ciências sociais e Psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimentel, M., Preto, L., Alves, M. & Monteiro, A. (2016). Comportamento sexual e estudantes do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *17*(3), 352-367. doi.org/10.15309/16psd170304.
- Ramos, V. Carvalho, C., & Leal, I. (2015). Atitudes e comportamentos sexuais de mulheres universitárias: A hipótese de

- duplo padrão sexual. *Análise Psicológica*, 23(2), 173-185.
- Reis, M., Ramiro L., Matos, M., Diniz, J., & Simões, C. (2013). Relação entre atitudes sexuais, conhecimentos e atitudes sobre VIH/SIDA na orientação sexual. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14 (1), 141-151.
- Ribeiro, M., & Fernandes, A. (2009). Comportamentos sexuais de risco em estudantes do ensino superior público da cidade de Bragança. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 99-113. Recuperado em 08 de outubro de 2019, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862009000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Roberti, J.W. (2004). A review of behavioral and biological correlates of sensation seeking. *Journal of Research in Personality*, 38, 256-279.
- Sisto, F., & Oliveira, A. (2007). Traços de personalidade e agressividade: um estudo de evidência de validade. *PSIC-Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(1), 89-99.
- Scollon, C., & Diener, E. (2006). Love, work, and changes in extraversion and neuroticism over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(6), 1152-1165.
- Strelau, J. (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1, 107-117. doi:10.1002/per.2410010205.
- Strelau, J. (2010). Zuckerman's Sensation-Seeking theory: A view from Eastern Europe. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(3), 451-462.
- Santos Pechorro, P., Almeida, A. I., Figueiredo, C. S., Pascoal, P. M., Vieira, R. X., & Jesus, N. S. (2015). Validação portuguesa da Nova Escala de Satisfação Sexual. *Revista Internacional de Andrologia*, 13(2), 47-53. doi: 10.1016/j.androl.2014.10.003.
- Silva, R., Scholttfeldt, C., Rozenberg, M., & Santos, M. (2007). Replicabilidade do Modelo dos Cinco Grandes Fatores em medidas da personalidade. *Mosaico, estudos em psicologia*, 1(1), 37-49.
- Soster, A., & Castro, E. (2018). Sexo casual: Autoestima e busca de sensações sexuais em universitárias. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(1), 18-25. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190104>.
- Teixeira, M. A., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um Estudo Correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Trentini, C., Hutz, C., Bandeira, D., Teixeira, M., Gonçalves, M., & Thomazoni, A. (2009). Correlações entre EFN-Escala Fatorial de Neuroticismo e o IFP-Inventário Fatorial de Personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 209-217.
- Zuckerman, M., & Kuhlman, D. (2000). Personality and Risk-Taking: Common Biosocial Factors. *Journal of Personality*, 68(6), 999-1029. doi:10.1111/1467649400124.

Ana Carina Peixoto*Universidade Fernando Pessoa, Portugal*E-mail: anacarinapeixoto.psic@gmail.com**Carla Bernardett Santos***Universidade Fernando Pessoa, Portugal*E-mail: carlabernardettsantos@gmail.com**Rute F. Meneeses***Universidade Fernando Pessoa, Portugal*E-mail: rmeneses@ufp.edu.pt

Forças armadas e transgeneridade: Análise de documentos legais

Luis Felipe Hatje

Paula Regina Costa Ribeiro

Joanalira Corpes Magalhães

Resumo

No Brasil, as reivindicações dos sujeitos transgêneros são cada vez mais frequentes e têm impulsionado o debate acerca das demandas dos indivíduos que constroem seus gêneros em oposição as expectativas sociais. Uma das demandas destes sujeitos é a possibilidade de modificação nos documentos. Entretanto, após a mudança dos documentos surgem novas demandas como a possibilidade de ingresso em uma das instituições que compõe as Forças Armadas. Esta pesquisa é subsidiada nas contribuições dos Estudos Culturais em Educação, nas vertentes pós-estruturalistas e nos Estudos de Gênero. O objetivo da pesquisa é a análise de documentos legais acerca do ingresso de pessoas trans nas Forças Armadas do Brasil. O corpus de análise é constituído de alguns documentos legais presentes nos sites institucionais expedidas pelas Forças Armadas no Brasil e outros órgãos acerca do ingresso de pessoas trans no exército. A nossa pesquisa mostrou os seguintes resultados principais: há recomendações expedidas pelo Ministério Público Federal e outros órgãos exigindo que as Forças Armadas garantam o acesso e a manutenção de indivíduos trans no quadro das Forças Armadas, contudo, o espaço militar é marcado por ser uma instituição cujas dinâmicas estão permanentemente associadas à sustentação da moralidade e da sexualidade viril. Podemos concluir que os documentos observados possibilitam o ingresso e a permanência de sujeitos nas Forças Armadas e recomenda que as instituições estabeleçam funções compatíveis com o gênero do qual esses sujeitos se identificam, bem como recomendam que as formas armadas implementem programas de combate à discriminação em razão do gênero. Este estudo pretende pensar e discutir a efetividade das recomendações dos documentos brasileiros e analisar como as Forças Armadas de outros países recebem as pessoas trans.

Palavras-chave: transgeneridade, forças armadas, alistamento militar.

1. Aproximação com as discussões trans: Militares nas forças armadas

As demandas que envolvem a população de sujeitos transgêneros são cada vez mais frequentes no Brasil e têm impulsionado o debate acerca das demandas dos indivíduos que constroem seus gêneros em oposição as expectativas sociais. Nessa perspectiva, uma das reivindicações destes sujeitos é a possibilidade de utilização de documentos nos quais conste o nome e o gênero pelo qual se reconhecem.

Diante da emergência da temática da transgeneridade, o Grupo Sexualidade e Escola

– GESE, da Universidade Federal do Rio Grande
– FURG, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, percebendo as demandas de alunos/as transgêneros/as, inicialmente, no espaço universitário buscou uma proposta para contribuir com estes sujeitos de forma que pudessem compartilhar vivências entre si. Nesse sentido, o GESE inaugura um grupo de apoio entre os/as alunos/as trans e que fosse interligado com diversos segmentos de profissionais para que pudessem atenuar as demandas dos sujeitos transgêneros dentro do espaço acadêmico.

Este grupo intitulado Transformando Vidas⁶³, inicia no primeiro semestre do ano de 2016 com o objetivo de tecer uma rede de apoio a pessoas transgêneras, no sentido de estabelecer relações entre diferentes profissionais que poderiam contribuir com aspectos relacionados a saúde, educação, direitos, acesso a cidadania e a demais questões que permeiam a vida de sujeitos que possuem algumas demandas específicas em razão de sua identidade de gênero.

Para além disso, o grupo possibilita que pessoas transgêneras, na sua maioria estudantes da universidade de diferentes faixas etárias, cursos e em diferentes momentos acadêmicos, mas também de outras instituições de ensino, além de pessoas trans que estivessem fora dos bancos escolares, estejam interligados/as e possam compartilhar experiências e descobertas entre si, servindo um de apoio e suporte para o outro. Dentre as atividades também são realizadas discussões teóricas sobre identidade de gênero, transexualidade, marcadores corporais, entre outras.

Uma das questões levantadas no Grupo Transformando Vidas foi a da retificação do nome civil para pessoas trans. Deste modo, realizam-se discussões sobre os significados do nome e como isso vinha sendo produzido nos diversos espaços onde os sujeitos transitam e procuramos estabelecer parcerias com o objetivo de ingressar no judiciário pleiteando a retificação do nome e do gênero no registro civil para quatro estudantes transgêneros do grupo Transformando Vidas.

Depois de ajuizados os processos, reunidos alguns documentos que comprovavam a identificação destes sujeitos com a transgeneridade, laudos psiquiátricos,

depoimentos de amigos/as, professores/as e familiares, saíram sentenças favoráveis pela retificação do nome e do gênero nos documentos de identificação oficiais destes sujeitos.

Por tudo isso, sobretudo pelo envolvimento em toda essa trama discursiva, realiza-se uma pesquisa de Mestrado como objetivo de pesquisa a análise/compreensão da constituição dos sujeitos transgêneros a partir do marcador identitário que é o nome civil.

Por meio da pesquisa realizada, observou-se que os sujeitos trans precisavam, até março de 2018, recorrer ao judiciário brasileiro pleitear a alteração do registro civil e a redesignação do gênero nos documentos oficiais, com o objetivo de poder exercer alguns direitos. Tendo em vista que ordenamento jurídico do país não dispunha de norma explícita que permita a readequação civil do sujeito transgênero, as ações judiciais destes indivíduos eram submetidas as decisões que ficam à mercê do entendimento dos juízes/juízas.

Assim, considerando que não havia uma uniformidade nas decisões judiciais no Brasil, o Supremo Tribunal Federal, em março de 2018, decidiu que pessoas trans podem alterar o nome e o gênero no registro civil em cartórios do país sem que se submetam a cirurgia ou que comprovem sua identidade psicossocial, que deverá ser atestada por auto declaração⁶⁴.

Contudo, no caso dos homens trans a mudança nos documentos oficiais não garante o exercício pleno da cidadania, considerando que pessoas que se reconhecem como homens precisam do Certificado de Reservista no Brasil para que possam prestar concurso público, tirar passaporte, título de eleitor, entre outras demandas.

⁶³ O nome do grupo foi escolhido após ampla discussão pelos/as seus/suas integrantes transgêneros. Em ato contínuo, criou-se um grupo no *website Facebook* e no aplicativo de celulares *WhatsApp* para que pudessem compartilhar informações e manterem contato entre si.

⁶⁴ Carta Capital. *Trans poderão mudar de nome no registro civil sem cirurgia, decide STF*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/trans-poderao-mudar-de-nome-no-registro-civil-sem-cirurgia-decide-stf>. Acesso em 21/05/2019.

De tal modo, independentemente de sua expressão de gênero, qualquer brasileiro que tenha em seus documentos de identificação assinalado: “sexo masculino”, precisa se apresentar às Forças Armadas. Dessa forma, os homens transgêneros, com menos de 45 anos devem se alistar em uma das Forças Armadas quando obtiverem o novo registro civil e que os alistados, dependendo da idade, prestarão o serviço militar obrigatório inicial ou passarão a fazer parte do cadastro da reserva para eventual convocação em caso de necessidade⁶⁵.

Frente a isso, após ser realizada a retificação do registro de nome civil e gênero nos documentos oficiais surgem novas demandas na vida dos sujeitos transgêneros, como a possibilidade de ingresso em uma das instituições que compõe as Forças Armadas.

Desta forma, nesta pesquisa, realiza-se um recorte de uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG⁶⁶, que pretende realizar a análise de um documento legal acerca da presença de pessoas trans nas Forças Armadas do Brasil.

2. Teoria *Queer*, transgeneridade e direito

Esta pesquisa é subsidiada nas contribuições dos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos de gênero, nas vertentes pós-estruturalistas, bem como da Teoria *Queer*.

Neste sentido, o referencial teórico adotado pretende construir subsídios capazes de sustentar a discussão acerca dos sujeitos transgêneros nos espaços militares. Dessa forma, considerando que esta pesquisa pretende articular distintos campos de saber – educacional e jurídico –, procuramos subsídios

capazes de dar conta das questões de pesquisa indo para além dos saberes médicos e biológicos tradicionalmente acionados quando a temática da transgeneridade é discutida.

Dessa forma, opta-se por alguns apontamentos da Teoria *Queer*, a partir de autores/as como Guacira Lopes Louro (2004), Judith Butler (2003, 2010), Berenice Bento (2006), pois possibilitam um olhar mais apurado, crítico e plural das questões que envolvem os sujeitos transgêneros.

Para tanto, a Teoria *Queer* emerge como uma corrente teórica que possibilita pensar e questionar as formas correntes de compreensão das identidades sociais (Pino, 2007). Portanto, pensar as questões trans a partir da Teoria *Queer*, nas suas vertentes pós-estruturalistas, dá sustentação para o debate e possibilita que aqueles sujeitos que constroem seus gêneros em oposição às expectativas sociais encontrem nessa teoria um pensamento múltiplo que subverte, questiona e pluraliza as identidades (Pino, 2007), indicando movimento e transformação (Pereira, 2008).

Richard Miskolci (2013) assevera que “um olhar queer sobre a cultura convida a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade” (p. 33). Para o autor, a proposta da Teoria *Queer* é fazer com que aquelas e aqueles que normalmente são excluídos/as socialmente, desclassificados/as e colocados/as à margem do processo educacional e da experiência social se tornem visíveis (Miskolci, 2013).

Desse modo, a importância dos estudos *queer* estão justamente na possibilidade de subverter as expressões de gênero e questionar as verdades impostas pela heteronormatividade, possibilitando analisar o fenômeno da transgeneridade e questionar as práticas

⁶⁵ Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/homens-transsexuais-deverao-alistar-se-nas-forcas-armadas/>. Acesso em 21/05/2018.

⁶⁶ O objetivo da Tese de Doutorado consiste em

analisar pretende-se compreender quais os significados que o alistamento militar e a possibilidade de ingresso nas forças armadas produz na vida de homens trans, bem como pensar como o alistamento militar atua na produção das masculinidades.

estabelecidas para o sexo biológico. Portanto, os estudos *queer* possibilitam, entre muitas questões, pensar e problematizar os sujeitos que buscam uma identificação através do gênero com o qual se identificam.

Desta forma, entendemos o gênero é construído discursivamente, culturalmente e pode ultrapassar o dispositivo binário de gênero, considerando que se refere à forma pela qual o indivíduo se enxerga independente do sexo biológico atribuído em seu nascimento. É importante entender que desde o nascimento estamos dando início a um processo de projeções de comportamentos, atitudes e posturas esperados de acordo com o sexo biológico, pois “a afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou feminização com o qual o sujeito se compromete” (Louro, 2001, p. 16).

Entretanto, segundo Butler (2003) “os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes, e que, além disso, o gênero em si não está necessariamente restrito aos dois usuais” (p. 163). De acordo com a autora:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um locus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos (Butler, 2003, p. 242).

Portanto, ainda que existam normas regulatórias da sociedade, haverá possibilidades de ruptura para o binarismo de gênero, sendo que os sujeitos transgêneros ao não buscarem a correspondência entre sexo e gênero possibilitam subverter as verdades impostas pela heteronormatividade.

Consoante Hovarth (2009), transgênero “é um termo amplo que denota diversos fenômenos em que os indivíduos não se enquadram nas categorias de sexo/gênero que lhes são atribuídas ao nascer” (p. 383).

Assim, o conceito de transegênero é um conceito bastante amplo que abarca uma população diversificada de sujeitos que não se

identificam, em graus diferentes, com os atributos esperados do gênero que lhes foi determinado ao nascer. Nesse sentido, para Letícia Lanz (2015) “o termo ‘transgênero’, surgiu assim, como um denominador comum dentro do pantanal terminológico das identidades gênero-divergentes” (p. 83).

Dessa forma, o conceito transgênero relaciona-se com as pessoas que, em tempo integral, parcial ou em momentos e/ou situações específicas da vida, apresentam algum grau de desconforto ou se comportam de maneira que esteja desconforme do binômio oficial de gênero. Porém, salienta que às inúmeras disputas entre as identidades gênero-divergentes, o termo não é consenso por todos/as como designação geral para todas as identidades (Lanz, 2015).

Assim, problematizar as questões trans, uma discussão que rompe com alguns padrões estabelecidos em sociedade, necessita de um aporte teórico que seja capaz de traduzir o seu viés contestador de padrões normativos.

É a partir deste olhar, dando visibilidade e problematizando as verdades absolutas acerca dos sujeitos trans, que se pretende analisar a questão do alistamento militar e o possível ingresso de sujeitos transgêneros no serviço militar, após a retificação do nome e do gênero nos documentos de identificação oficiais do Estado.

É importante ressaltar que a mobilização realizada por pesquisadores/as e ativistas transgêneros têm possibilitado conquistas, sobretudo com relação as decisões com relação ao reconhecimento das identidades de gênero. Dentre as conquistas temos, por exemplo, as leis de identidade de gênero espanhola (*Ley de Identidad de Género* – 2007)

⁶⁷, argentina (*Ley n. 26.618 - 2010*)⁶⁸, uruguaia (*Ley de Identidad de Género – 2010*)⁶⁹ e inglesa (*Gender Recognition Act – 2004*)⁷⁰ que normatizam as cirurgias de transgenitalização e a mudança nos documentos para as pessoas trans.

No Brasil não há uma lei de voltada para as demandas dos sujeitos transgêneros, em razão dessas circunstâncias alguns projetos de lei foram propostos no Congresso Nacional com o objetivo de atender algumas destas demandas. Nesse sentido, há o projeto de lei 5002/2013, de autoria do deputado federal Jean Wyllys (PSOL-RJ) e da deputada Érika Kokay (PT-DF), conhecido popularmente como Lei João Nery, a Lei de identidade de Gênero foi inspirada principalmente na lei argentina (Ley 26.743).

Diante da ausência de um aparato legal suficiente para atender as demandas dos sujeitos transgêneros, o Supremo Tribunal Federal, em março de 2018, entendeu ser possível a alteração de nome e gênero no assento de registro civil mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo, terapias hormonais, tratamentos ou diagnóstico psicológico ou médico e sem autorização judicial.

Contudo, outros aspectos relacionados com as demandas posteriores a retificação do Registro Civil permanecem sem amparo legal, como, por exemplo, a alteração de planos de saúde, regulamentação da previdência social e da prática de competições esportivas e, por fim, o alistamento militar e a inclusão e permanência de sujeitos trans nas Forças Armadas.

3. Metodologia

Neste sentido, como *corpus* de análise deste artigo um documento legal expedido pelo judiciário brasileiro acerca do ingresso de pessoas trans nas Forças Armadas. Assim, nesta pesquisa, observou-se uma recomendação expedida pelo Ministério Público Federal para que o Exército, a Aeronáutica e a Marinha aceitem militares transgêneros nos quadros das forças armadas.

O documento expedido pelo Ministério Público Federal (MPF), datado de 21 de novembro de 2017, consiste em uma recomendação para que Exército, Marinha e Aeronáutica aceitem militares transgêneros nos quadros das Forças Armadas. Os procuradores ao elaborarem o documento levaram em consideração elementos colhidos durante um inquérito civil de 2014 acerca da possível violação aos direitos humanos contra quatro militares que teriam sido excluídos do serviço ativo após manifestarem o a intenção de realizar a transição de gênero. O documento analisado foi amplamente divulgado em veículos de comunicação do Brasil e está disponibilizado na Internet.

Para análise dos dados será utilizada a metodologia de análise documental que consiste na pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 45). Neste sentido, a utilização de documentos para na pesquisa traz uma riqueza de informações, considerando que elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

⁶⁷ Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2007/03/01/ult1766u20574.jhtm>

⁶⁸ Disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/05/120514_identidade_genero_mc.shtml

⁶⁹ Disponível em:

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2009/10/091012_uruguai_gay_rc.shtml

⁷⁰ Disponível:

https://en.wikipedia.org/wiki/Gender_Recognition_Act_2004

Neste sentido, a pesquisa documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, crias novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 14).

Portanto, pretende-se, nesta pesquisa, produzir novos conhecimentos acerca da população de sujeitos transgêneros nas Forças Armadas a partir de um documento legal expedido pelo Ministério Público Federal com o intuito de notificar e emitir uma recomendação para o Comando do Exército Brasileiro acerca do ingresso e permanência destes sujeitos nos espaços militares.

4.A recomendação do ministério público federal sobre pessoas trans nas forças armadas

No processo de transição de gênero dos sujeitos transgêneros emergem uma série de demandas, sendo que alguns sujeitos vão reivindicar por modificações corporais, dentre as quais incluem-se cirurgias e tratamentos hormonais, contudo, para outros as principais demandas se relacionam com à alteração do nome e dos documentos (Bento, 2006)

Nesse sentido, para aqueles sujeitos que realizam a alteração do nome civil e do sexo biológico nos documentos, surgem outras demandas como o alistamento militar, considerando que é um documento essencial para comprovação do gozo dos direitos políticos.

A obrigação referente ao serviço militar, prevista no artigo 143, da Constituição Federal, é imposta aos brasileiros do sexo masculino e, segundo o Decreto-lei nº 1.187, de 4 de abril de 1939, que dispõe sobre o Serviço Militar, deve ser realizada a partir dos 18 (dezoito) anos e persiste até o ano em que completar 45 (quarenta e cinco) anos. A não apresentação na Junta Militar, resulta no impedimento de prestar concurso público, tirar passaporte,

ingressar em universidade, entre outras penalidades, sendo que a não comprovação da obrigação militar pode gerar multa para os/as empregadores/as que não exigirem tal documentação.

Art. 191. Incorrerão na pena de multa de 100\$0 a 500\$0 aqueles que empregarem indivíduos de 18 a 45 anos de idade, sem exigir a prova de se acharem os mesmos em dia com suas obrigações perante esta lei. (Vide Decreto-lei nº 7.343, de 1945). (Brasil, 1939)

Essa imposição produz efeitos na vida dos sujeitos transgêneros, dentre os quais, inclui-se o receio de serem alvo de críticas e tratados com desrespeito, considerando que o espaço militar é marcado por ser uma instituição cujas dinâmicas estão permanentemente associadas à sustentação da moralidade e da sexualidade viril e possivelmente não estejam preparados para receber um homem com um corpo considerado como anatomicamente feminino.

Segundo Miskolci (2016), este entendimento relacionado com à sustentação da sexualidade viril no serviço militar brasileiro é anterior a Guerra do Paraguai, na qual um médico publicou um manual que pretendia guiar a seleção dos recrutas:

Seu principal conselho era o de selecionar apenas os de “virilidade assaz visível” e recusar os “efeminados”. A seleção era uma triagem que recusava os claramente femininos, o que nunca equivalera a criar um contexto puramente heterossexual. O ambiente das forças armadas visava criar uma masculinidade disciplinada, uma forma culturalizada da branquitude a ser estendida aos homens do povo quer fossem negros, pobres ou mestiços (Miskolci, 2016, p. 37).

Esta lógica associada às Forças Armadas que prediz que os sujeitos que desviam da heteronormatividade não são aptos a permanecerem nos quadros funcionais destas instituições permanece até os dias de hoje. Neste sentido, os elementos colhidos durante a instrução do Inquérito Civil n.º 1.30.001.000522/2014-11, apurou que em quatro casos concretos militares transgêneros,

um do Exército, dois da Marinha e um da Aeronáutica, foram excluídos do serviço ativo das Forças Armadas após manifestarem a intenção de realizar transição de gênero. Nos casos analisados, as Forças Armadas Brasileiras, que compreendem o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, estariam reformando sistematicamente militares por conta da identidade de gênero, sob o fundamento da incapacidade para o serviço militar (Brasil, 2017).

Com relação aos casos apurados, o primeiro objeto de análise do Inquérito Civil nº 1.30.001.000522/2014-11, foi de uma Cabo da Aeronáutica que, após ter realizado cirurgia de mudança de sexo no ano de 2005 e alterado seu registro civil mediante ordem judicial em 2007, teria sido reformada após decisão da Aeronáutica alegando incapacidade para serviço militar: "Incapaz, definitivamente, para o serviço militar. Não é inválido. Não está incapacitado total ou permanentemente para qualquer trabalho. Pode prover os meios de subsistência. Pode exercer atividades civis" (Brasil, 2017). No ano de 2010, o Poder Judiciário reconheceu que a reforma da Cabo em razão da transição de gênero foi ilegal.

No segundo caso, um Capitão-de-Corveta da Marinha do Brasil, após manifestar o seu interesse pela cirurgia de redesignação sexual a seus superiores em 2008, após Inspeção de Saúde da Junta Militar, foi considerada incapaz para o serviço ativo da Marinha e reformada, diante do diagnóstico de CID X F64, ou seja, "Transsexualismo".

Segundo Leite Jr. (2011), a mudança terminológica de "transexualismo" por "transexualidade" possibilitou uma ressignificando uma categoria científica através de sua desvinculação do caráter patológico encontrado no histórico do sufixo "ismo".

No caso da Marinha, alegou-se incompatibilidade entre a atividade militar e o processo de transição pelo qual a Militar pretendia realizar:

Considerando os dados acima esta Junta entende que o quadro é irreversível. Do ponto de vista profissional não há qualquer prejuízo laboral, uma vez que não há patologia psiquiátrica além do transtorno de identidade de gênero evidenciado. Por outro lado, a inaptidão ao Serviço Ativo da Marinha, em se tratando de um Capitão-de-Corveta da Armada, é bastante evidente. Não há previsão de laudo de inaptidão definitiva para o SAM em IS pós-admissionais mas tecnicamente se aplicaria ao caso em questão. Manter o inspecionado na ativa, em um corpo em que lhe seria exigido traje e comportamento estereotipicamente masculinos, seria um retorno à condição de sofrimento emocional evidenciada, além de impedir a manutenção do papel feminino por dois anos, necessário para a autorização para a cirurgia, acordo parecer do CFM. Face ao exposto, esta junta entende que o militar não possui condições de aptidão para o SAM, aplicando-lhe o laudo de incapacidade definitiva por uma questão de pré-formatação (Brasil, 2017).

No terceiro caso, um Terceiro Sargento da Marinha, que integrava o Corpo de Fuzileiros Navais e realizou cirurgia de transgenitalização no ano de 2003. Foi reformada pela Marinha no mesmo ano em decorrência do vírus HIV. Posteriormente, teria ajuizado ação questionando sua reforma por invalidez, que a teria impedido de subir de patente.

No último caso analisado, um Sargento do Exército, realizou cirurgia de transgenitalização em março de 2008 e foi licenciada das Forças Armadas, sendo excluída do serviço ativo do Exército. Em razão do fato, ajuizou ação a fim de que seja reconhecido seu direito à reserva remunerada (Brasil, 2017).

Nos casos concretos analisados durante o inquérito, as mulheres trans foram excluídas do serviço ativo das Forças Armadas por manifestarem a identificação com a transgeneridade. Nas análises do inquérito, a suposta impossibilidade de manutenção destes sujeitos nas Forças Armadas não encontra amparo na legislação, considerando que existem vagas destinadas tanto para homens quanto para mulheres nestas instituições.

Sendo assim, o Ministério Público Federal em 21 de novembro de 2017, notifica o Comando do Exército Brasileiro, e passa a recomendar que:

A) que a transexualidade não seja considerada como motivo determinante para a reforma de militares, nem como forma de incapacidade para o exercício da atividade militar;

B) que sejam estabelecidos programas de reabilitação ou transferência de militares transexuais em funções compatíveis em outros Corpos ou Quadros das Forças Armadas, caso exerçam originalmente funções que não podem ser ocupadas por mulheres;

C) que sejam implementados programas de combate à discriminação, voltados à erradicação da homofobia e transfobia, de modo a não excluir das Forças Armadas as pessoas transgênero ou homossexuais (Brasil, 2017).

Sendo assim, a manifestação recomenda que no caso das vagas ocupadas por esses sujeitos não possam ser exercidas pelos sujeitos do gênero para o qual tenham transitado, as Forças Armadas devem estabelecer programas de transferência para militares trans para funções compatíveis com o gênero do qual se identifiquem. Além disso, recomenda que as Forças Armadas implementem programas de combate à discriminação, voltados à erradicação da homofobia e transfobia, de modo a não excluir das Forças Armadas as pessoas trans.

Da análise da recomendação expedida pelas Forças Armadas, verifica-se que as instituições militares ainda são fortemente marcadas pela lógica da heteronormatividade, modelo no qual todas as pessoas devem “organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas

práticas sexuais heterossexuais ou não” (Colling, 2016, p. 41). Nessa lógica, segundo Colling (2016), a heterossexualidade não é apenas uma forma de viver e expressar a sexualidade, mas um modelo político que organiza as nossas vidas

A análise da Recomendação do Ministério Público Federal faz parte de um movimento político, educacional, social e cultural que têm possibilitado que os sujeitos trans passem ocupar espaços nos quais até pouco tempo eram excluídos, como escolas, mercado de trabalho, espaços políticos e, como discutido nesta pesquisa, os espaços militares. Dessa forma, para o pleno acesso de direitos faz-se pertinente que as conquistas legais sejam efetivadas e, nesse sentido, a alteração do nome e do gênero em documentos legais e a garantia de acesso e permanência de sujeitos trans nas Forças Armadas demonstra-se como uma prática que atua no processo de constituição das subjetividades dos sujeitos transgêneros.

Neste processo de reconhecimento enquanto um sujeito pertencente a um gênero diferente daquele designado no nascimento, estes indivíduos perpassam diferentes instâncias sociais, nas quais padrões normativos buscam condicionar os modos possíveis de se constituir sujeito na sociedade, sendo que, para alguns deles, o ingresso e a permanência nas Forças Armadas pode servir como um marcador social para se legitimarem no gênero pelo qual se identificam.

Portanto, para se constituírem enquanto sujeitos que se reconhecem enquanto homens ou mulheres, estes sujeitos anseiam que o Estado legitime a sua identidade, seja por meio da alteração do nome e do gênero nos documentos ou pelo ingresso ou permanência nas Forças Armadas, considerando que esse reconhecimento social condiciona a formação do sujeito (Butler, 2005). Dessa forma, por meio da recomendação do Ministério Público Federal, este órgão do Estado Brasileiro demonstra que está reconhecendo suas

expressões de gênero, sendo que assim passam a conquistar um reconhecimento social também em outras instancias, como suas famílias e demais espaços de convivência, subjetivando-os enquanto homens ou mulheres.

5. Algumas considerações finais

Surge na vida dos homens transgêneros uma série de demandas após a retificação do nome civil e do gênero nos documentos de identificação, dentre as quais incluem-se a apresentação na Junta Militar com o objetivo de obter o Certificado de Reservista, considerando que é um documento essencial para comprovação do gozo dos direitos políticos. Contudo, o espaço militar é marcado por ser uma instituição cujas dinâmicas estão permanentemente associadas à sustentação da moralidade e da sexualidade viril e possivelmente não estejam preparados para receber um homem com um corpo considerado anatomicamente feminino e uma mulher em um corpo considerado anatomicamente masculino.

Dessa forma, a recomendação expedida pelo Ministério Público Federal, exigindo que as Forças Armadas garantam o acesso e a manutenção desses indivíduos no quadro das Forças Armadas representa um avanço na vida dos sujeitos transgêneros, que está associado com o anseio de uma parcela destes indivíduos trans que pretendem ingressar no espaço militar.

Neste sentido, os documentos observados pretendem possibilitar o ingresso e a permanência de sujeitos transgêneros nas Forças Armadas e recomenda que as instituições estabeleçam funções compatíveis com o gênero do qual esses sujeitos se identificam, bem como recomendam que as formas armadas implementem programas de combate à discriminação em razão do gênero.

Portanto, percebe-se que os movimentos realizados por meio de luta política, pesquisas e atuação profissional, por ativistas sociais, pesquisadores/as, educadores/as e judiciário, vêm possibilitado a atenção as demandas dos sujeitos transgêneros, como o ingresso e a permanência destes sujeitos nas Forças Armadas. Por outro lado, compreende-se que para que estas recomendações sejam efetivamente implementadas e executadas faz-se necessário um conjunto de medidas políticas, sociais e culturais para que sujeitos transgêneros possam ocupar diferentes instâncias sem serem vítimas de discriminação e preconceito.

Como implicações da pesquisa, como continuidade da pesquisa, pretende-se discutir a efetividade das recomendações dos documentos brasileiros e analisar como as Forças Armadas de outros países recepcionam as pessoas trans. Ademais, pretende-se pensar os efeitos das práticas sociais processadas nas diferentes instâncias em que esses sujeitos transitam, visando compreender como os discursos e as práticas atuam na produção de “verdades” sobre esses sujeitos, bem como sua constituição, sendo assim, almeja observar como as Forças Armadas atuam na subjetividade dos homens trans.

Referências

- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Brasil (2019). *Decreto-lei n° 1.187, de 4 de abril de 1939. Dispõe sobre o Serviço Militar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1187-4-abril-1939-349238-publicacaooriginal-72193-pe.html>. Acesso em 14 de julho de 2019.*
- Brasil (2017). Ministério Público Federal. *Inquérito Civil n.º 1.30.001.000522/2014-11*. Disponível em:

- www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/prj/recomendacao-transexuais-forças-armadas. Acesso em: 13 de setembro de 2019.
- Butler, J. (2002). Criticamente subversiva. In R. M. Jiménez, (Org.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria editorial.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan – sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Colling, L. (2016). O que perdemos com os preconceitos? *Revista Cult. Queer: Cultura e subversões das identidades*. Edição Especial. São Paulo: Editora Bregantini.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lanz, L. (2015). *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Curitiba: Transgente.
- Leite Jr., J. (2011). *Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti e “transexual” no discurso científico*. São Paulo: Annablume.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas, Florianópolis*, 9(2), 531-541. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2019.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Miskolci, R. (2016). Uma Outra História da República: Amor, ordem e progresso. *Revista Cult. Queer: Cultura e subversões das identidades*. Edição Especial. São Paulo: Editora Bregantini.
- Miskolci, R. (2013). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto.
- Pereira, P. P. G. (2008). Corpo, Sexo e Subversões: reflexões sobre duas teorias queer. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12(26), 499-512.
- Pino, N. P. (2007). A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu*, 28, 149-174. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/08.pdf>. Acesso em: 26 de junho de 2016.
- Sá-Silva, J. R; Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*, 1 (jul.) 1-15.

Luis Felipe Hatje

Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Brasil

E-mail: lf_hatje@msn.com

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Brasil

E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

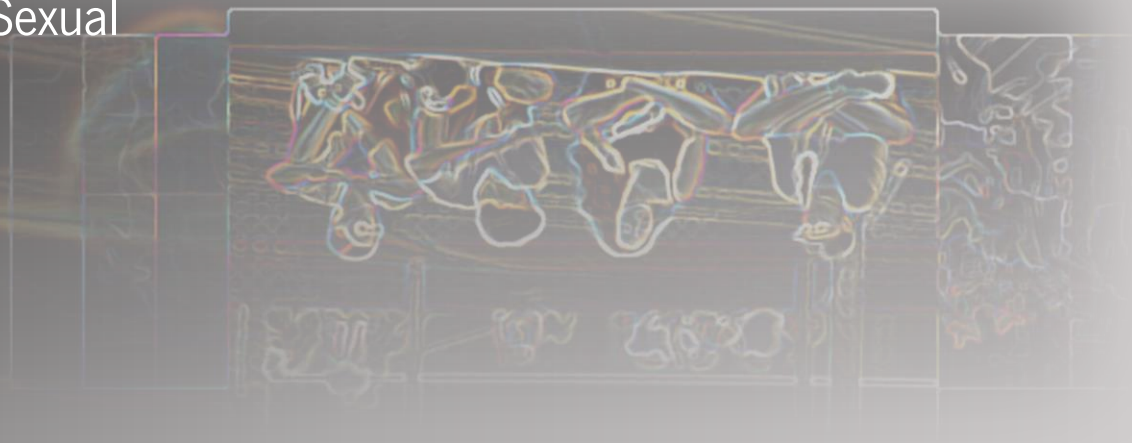
Joanalira Corpes Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande – FURG,
Brasil

E-mail: joanaliramagalhaes@gmail.com



Parte 7
Relatos de Práticas em
Educação Sexual



Formação de estudantes universitárias/os na não-violência: o “porquê”, por detrás de crimes passionais

Judite Zamith-Cruz

Ana Filipa Gomes

Resumo

A agressividade, impulsividade, sentimento de culpa, insegurança no vínculo/afeto e o amor romântico esclarecem-se melhor, desde que Damásio (1994) investigou como se muda a conduta, em ausência de respeito por regras, após lesões cerebrais no córtex pré-frontal, sendo que as localizações e amplitude variam em vários tipos de pessoas violentas, com implicações na cognição social (Amodio & Frith, 2006), após lesões precoces ou tardias. As condutas antissociais são muito potenciadas, quando se junta ser-se portador de uma forma de baixa atividade do gene da monoamina oxidase A (De Caspi et al., 2002), a ambiente hostil, educação negligenciada, experiência de trauma, maus tratos e/ou abusos. Na justiça americana, desde 1994, com a introdução da prova genética (gene da monoamina oxidase A), da neurociência e da imagiologia (para a função nem sempre típica da amígdala), o crime voluntário é rigorosamente avaliado e condenada a pessoa culposa, mesmo quando é dito que o “crime é passional”, para a pena tender a ser “mais leve” (Greely & Farahany, 2019). Todavia, essas novas vias não nos conduzem a uma apreensão existencial ou fenomenológica da relação de intimidade, noção mais alargada do que a de conjugalidade. Também é impossível à neurociência analisar o cérebro de quem esteja a cometer um crime violento e dizer o que nele se passe, em situação. Assim, será apresentado um relato de práticas realizadas no 1º ano de um Curso de Educação, no contexto da unidade curricular de “Introdução à Psicologia da Educação”, no tópico “relacionamento”. Neste tópico a abordagem pedagógica foi assente na troca de argumentos, com o método de comparação permanente entre tipos de amor. Realizam-se exercícios diretos e breves, nomeadamente sobre o (justificado) controlo de impulsos e o “domínio” do outro, como alguém que possa sentir-se “desvalorizado/a”. Na investigação-ação, em sala de aula, gerou-se a análise da perceção pessoal (fenomenologia), em que se focou primeiro a expressão verbal “crime passional” com a ênfase na “paixão”. Durante a prática pedagógica, realizaram-se trabalhos pessoais independentes, com perguntas como “Porque há crimes passionais?”, “Porque muda o amor?”; “Quem é realmente a pessoa amada?” Nos dados analisados, a categoria perda de poder na relação foi a mais identificada como motivo para o homicídio. A análise textual possibilitou a construção tipológica de “criminoso/a” e de “vítimas”, entre outras categorias. As práticas foram bem-sucedidas, mostrando o quanto se ganha ao colocar perguntas e responder, entrevistando colegas e amigos, como é pertinente criar dúvidas sobre crenças, estereótipos e preconceitos, bem como limar o pensamento dicotómico (normalidade-anormalidade), assente na conceção de “desvio da norma”, para “crime passional”, “paranoia” ou “ataque de ciúmes”.

Palavras-chave: tipos de amor; crime voluntário; feminicídio consumado; ocitocina.

1.0 que foi feito?

A prática pedagógica analisada neste relato de prática utiliza um método comparativo constante sobre um tipo de crime, que usa um modo de pensamento que é crítico, por vezes paradoxal, associativo e impactante.

O exemplo é do mundo real, e exige a seleção atenta de informação pertinente nos meios de comunicação social, análise de dados e síntese dos mesmos, raciocínio sobre um fenómeno que nos afeta, inferência sobre como o minorar, conhecimento de classificação nosológica, generalização a outros problemas de violência e criação de heurísticas/novas ideias geradoras com a informação disponível.

O que motivou a opção metodológica foi saber-se que a incerteza estruturada, num contexto flexível (em que as situações sejam pouco evidentes), gera surpresa, interesse, debate e interação entre os alunos. Ao visualizarem-se mais escolhas no modo como percebem o eu, o outro e o mundo, ampliam conjeturas.

Temos um universo mais vasto do que pensamos: a identidade do “eu”/self é fluida e instável, na realidade ambígua em que nos cometemos numa hierarquia de poder (de controlo), em conformidade com o género e com valores humanos e sociais. Todo o equilíbrio é por essência instável. Na fluidez que nos caracteriza, o amor não é uma emoção que vai e vem, mas um comprometimento, em que muitas emoções sucessivas são sentidas, a começar pela alegria. São emoções que se revelam específicas, tanto no contexto sociocultural como no domínio linguístico. Se o amor é uma motivação (drive) (Ekman, 2015; LeDoux, 2012), não é uma emoção que nos compele a agir (Fisher, 2006). Por que agimos como agimos?

Em Portugal, em outubro de 2019, já foram assassinadas quatro mulheres, por relação a um homem. Quando o laço afetivo é muito intenso no homem e não é correspondido pela mulher, ela pode sofrer e ser magoada e assassinada por ele. Segundo De Dreu, Greer, van Kleef, Shalvie Handgraaf (2011), também se sabe que a hormona ocitocina, determinante nos laços sociais (prossociais), pode ter efeitos a nível da socialização, inclusive, tornar-nos mais racistas. Segundo esses investigadores, “o etnocentrismo humano” tem vindo a impor a tendência de ver o próprio grupo como central e superior a outros grupos. Cria preconceitos entre grupos que alimentam a xenofobia e a violência entre grupos” (p. 1262).

O amor, sendo tantas vezes incompreensível nas suas consequências, talvez seja o maior e derradeiro significado da vida. O amor que se perdeu, ou julga ter perdido, pode ser avassalador para a pessoa. Nesse sentido,

perguntou-se aos alunos: “E se, no ‘amor ardente’, a ira for inflamada, rápida, espontânea e impulsiva?”; e “Porque há crimes passionais?” (na terminologia científica anglo-saxónica, crimes of passion).

Neste enquadramento, o que se apresenta é um trabalho colaborativo de uma docente e de uma estudante de um Mestrado de Curso de Educação. Foi realizado um processo de ensino-aprendizagem, em sala de aula, a que se seguiu o procedimento de coligir dados (como “textos”) sobre a questão enunciada e analisada, sendo inquiridas/os 25 estudantes universitárias/os, colegas e amiga/os. Utilizou-se uma abordagem biopsicossocial, seguindo estratégias e metodologias participativas e ativas.

Assim, colocada a prática como base científica, a psicologia evolucionista defende que possuímos um desejo inato em “maximizar a aptidão inclusiva” (Wax, 2019, p. 110), tender a ter mais filhos para estes sobreviverem, e dizer que os homens tendencialmente agressivos possuem um sistema imunitário particularmente forte, atraente, mas perigoso. Neste artigo não se abandona a psicologia “clássica”, na valorização da “vinculação/apego” (attachment) (Bowlby, 1988) e no eros (“amor romântico”) (Lee, 1973). Na ligação estreita de uma pessoa a outra - a pessoa “significativa”, é “conveniente”, ou não. Dessa união pode ter-se a ideia de o amor perdurar na vida, e erradamente, chega-se a acreditar que duas pessoas são uma. É abordada a necessidade extremada e dependente (de forma semelhante à sexualidade), padronizados estilos inseguros no relacionamento (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Ainsworth, 1964). Filhos de “pais distantes, egoístas e negligentes”, aceitam esses atributos como “recompensadores”, vindo a procurá-los em parceiros” (Frazzetto, 2014, pp. 274-275).

1.1. Que população-alvo?

As 25 pessoas participantes frequentam o ensino superior. Com esta abordagem deseja-se que os estudantes tomem melhores decisões nas suas vidas, conhecendo o que os move, sem que o cheguem a aperceber muito bem. Ganha-se em ensinar a refletir mais, com o objetivo de abalar convicções, crenças, desejos, aspirações ou interesses. Com o debate sobre crenças leva-se os estudantes a aprender algo selecionado, a interpretar a percepção, sendo todos nós, seres humanos, afetados por percepções não tão enganadoras como no passado.

Os participantes neste estudo são estudantes no 1º ano de um Curso de Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, entre outros inquiridos, num total de 25 participantes (20 mulheres e 5 homens).

Na admissão à universidade vive-se uma fase de transição, em que se aspira à gratificação, ao amor familiar, namoro ou à aceitação social. Entre os 20 e os 40 anos, salienta-se um contínuo na dimensão “intimidade-isolamento” (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Tal quer dizer que a solidão tende a aumentar depois dos 40 anos, se não foram criados laços intensos. Acresce dizer que a orientação afiliativa desses estudantes leva à vontade explícita de participação sociocultural, voluntariado e pertença a equipas de escuteiros, entre outros movimentos.

Aos 20 anos, a maturidade afetiva não terá sido completamente alcançada, no que envolve a aceitação das próprias limitações, bem como das limitações de outros. Vive-se ainda numa realidade que a todos nós escapa. Não somos todo-poderosos. Observa-se também que esses/as jovens (adultas/os) foram educadas/os em meios tendencialmente semelhantes, fornecendo-se-lhes percursos paralelos em que se aproximam. Como quaisquer outros, alcançaram uma personalidade “aprendida”, “com base em

hábitos bons e maus” (Marina, 2007, pp. 79-80). Essa conceção valorativa (de valores) assenta na ciência psicológica, quando se discrimina que aquela/es, cujos “pais são carinhosos, gentis, dedicados e fiáveis” (seguros), vêm a apreciar mais as pessoas semelhantes aos pais, tendem a “não ter medo de uma separação e ligam-se a pessoas que os amem” (Frazzetto, 2014, pp. 274-275). Essa foi uma posição introduzida pelo multifacetado investigador britânico John Bowlby (1907-1990), tendo afirmado:

Quando um indivíduo está confiante que uma figura afetiva lhe estará disponível sempre que o desejar, essa pessoa terá menor propensão para o medo (quer intenso quer crónico) do que um indivíduo que por qualquer razão não sinta tal confiança. (Bowlby, 1973, p. 235).

Para Bowlby, essa forma de confiança (autoestima e proximidade) é construída até à adolescência, o que veio a ser confirmado no século XXI por neurocientistas (Carola, Frazzetto & Gross, 2006).

1.2. A formulação da questão de feminicídio

Na imprensa são noticiados homicídio de género. Esse crime é designado de “feminicídio consumado”, por violência doméstica e crime contra mulheres. Em outubro de 2019, o Observatório da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR) registou terem sido assassinadas 24 mulheres, ascendendo a 28, as assassinadas, em ano transato, de acordo com o Relatório Anual da União das Mulheres Alternativa e Resposta (2018).

Ao ser colocada a pergunta aos estudantes sobre o motivo (ou motivos) para haver um “crime passionai”, evitou-se intencionalmente usar a palavra “feminicídio”. Essa palavra nem sempre é conhecida, nem alude à problemática da “paixão”, uma explosão neuroquímica. Conhece-se que utilizar a expressão verbal - “crime passionai”, leva a aspirar-se a que a pena tenda a ser “mais leve”. Na justiça

americana, desde 1994, com a introdução da prova genética (forma de baixa atividade do gene promotor da monoamina oxidase A, MAOA), da neurociência (estudada a estrutura e funcionamento cerebral) e da imagiologia (para a função nem sempre típica da amígdala cerebral) levou a que o crime voluntário seja rigorosamente avaliado e condenada a pessoa culpada (Greely & Farahany, 2019). Todavia, essas novas vias e teorias não nos conduzem a uma apreensão existencial ou fenomenológica da relação de intimidade, noção mais alargada do que a de conjugalidade. Também é impossível à neurociência analisar o cérebro de quem esteja a cometer um crime violento e dizer o que nele se passe, em situação, no momento do crime.

A educação psicológica deliberada (Kosslyn & Rosenberg, 2004) abrange o cérebro, mas também a pessoa com os seus valores e a sociedade em que se vive, na ética e na dignidade almejadas.

“Porque há homens que matam mulheres?”

Entre os motivos para haver feminicídio tem-se vindo a colocar uma evidência científica: a hormona ocitocina nem sempre é a maravilhosa hormona do amor. Esse neurotransmissor é o neuropéptido que nos dá a uma confiança maior. Um dia, com um spray nasal, podemos vir a ficar mais confiantes... e, poderemos comprá-lo nas farmácias e supermercados, para sentir o efeito de maior dosagem de ocitocina em circulação. Será bom? Também se pressupõe a criação de uma medicalização para o alívio do desgosto de amor. No amor exacerbado, pode induzir-se um menor número de situações de stalking, depressão, homicídio e suicídio. Portanto, na psicobiologia, evidencia-se que num relacionamento amoroso são alcançados níveis muito excessivos de ocitocina (Insel, 1992, 2010; Zeki, 2007). Por exemplo, nas perturbações de afeto (do humor), Ciobica, Balmus e Padurariu (2016) desenvolveram investigação que mostra como o modulador dos

comportamentos sociais e emocionais, a vasopressina, se encontra em continuada pesquisa em laboratórios, por possível associação a perturbações de neurodesenvolvimento e síndromes psiquiátricas, caracterizadas por disfunção social (ansiedade e autismo, esquizofrenia, anorexia...) (Jones, Barrera, Brothers, Ring, & Wahlestedt, 2017).

Acresce dizer que a agressividade, a impulsividade, o sentimento de culpa e a insegurança no attachment (Bowlby, 1988) já estão explicadas, desde que Damásio, Grabowski, Frank, Galaburda, Damásio (1994) investigaram como se muda a conduta, em ausência de respeito por regras, após lesões cerebrais no córtex pré-frontal, sendo que as localizações e amplitude variam em vários tipos de pessoas violentas, com implicações na cognição social após lesões precoces ou tardias (Amodio & Frith, 2006).

Quando se lê Richard Dawkins (1982), aprende-se que a condição de um gene se manifestar pode depender, em grande medida, de como fomos criados, que alimentação ou educação recebemos e que outros genes possuímos. De acordo com Plomin (1986), também é consensual que as características estáveis do ser humano não são invariavelmente herdadas, nem as personalidades geneticamente influenciadas são necessariamente imutáveis. Seria mais fácil bastar dizer-se que um problema é genético, que há um determinismo congénito que poderia estar implicado no gene MAOA (De Caspi, McClay, Moffitt, Mill, Martin, Craig, et al., 2002). Outra ideia reducionista seria dizer-se que se efetua uma alteração no tsunami de testosterona (a “hormona do desejo”) que, entre os 9 e os 15 anos leva a entrarem em ação os circuitos cerebrais masculinos, em que “o nível de testosterona se multiplica por vinte...” (Brizendine, 2010, p. 57). Tanto a testosterona como as hormonas prolactina e luliberina, nos seus efeitos, afetam o humor ou afeto (Vincent, 1999, p. 242).

Porque não basta também a abordagem genética? O cérebro persegue padrões. Torna-se menos ambíguo o que vemos por causa do contexto envolvente, de simples truques perceptivos (ilusões) e de constatações científicas e de suposições.

Temos o pressuposto científico de que por que se muda a forma como vemos e sentimos o mundo, os genes mudam também. A pós-genómica liga-se hoje à epigenética, à educação e à neuroplasticidade. Sem abandonar a nossa faceta constitucional, pelos termos “epi-genes” e “epigenómica” identificam-se influências externas, que afetam gerações posteriores. Na Era Epigenética, enquadra-se o determinismo estrutural, invariavelmente aliado ao construtivismo adquirido (crucial nos fatores externos).

1.3. Objetivos educativos junto das novas gerações

No nosso tempo, o mundo muda muito. À força do encontro real contrapõe-se o poderoso dispositivo virtual, que requer efetiva imaginação, na ausência de contacto frente a frente; “com o acesso à internet, tende a ser mais facilmente suprimida e substituída a pessoa querida, sem o custo do amor estar nos olhos (face a face) ou no beijo” (Frouard, 2018, p. 50).

Atualmente, assiste-se à forte imersão em “notícias” e à exposição pública da juventude, acalentada em redes sociais. Nelas formam-se opiniões e chega a geração X a preferir a opinião de youtubers e bloggers, mas desde que sejam considerados seus “semelhantes” (Horovitz, 2012). Os professores não são os pares.

Os/As estudantes universitárias/os encontram-se atentas/os as meios de comunicação social. Muitas pessoas tornam-se dependentes de informações incompletas, fabricadas e erróneas, se bem que nem todas tenham a

mesma propensão a adições/dependências do telemóvel, do amor e de contactos virtuais.

Outro objetivo central de se inquirirem jovens sobre o fenómeno de feminicídio passou por se pensar, como Hannah Arendt (1958), que tem que se continuar a refletir sobre o nosso papel nos relacionamentos, tendo em mente as nossas ações e intenções educativas.

Assim, pretende-se ampliar as possibilidades para promover a compreensão sobre os problemas, sujeitos a suposições relacionadas com o amor e violência de género. Pretende-se, ainda, refletir, em sala de aula, dando conta de situações da “vida real”.

Se tivesse havido um maior número de sessões, ter-se-iam concretizado projetos sobre sexualidade, com a participação de estudantes na sua conceção. Noutras Unidades Curriculares os estudantes escolheram os próprios temas ou os problemas a estudar.

Um objetivo não menos pertinente na formação é a prevenção, quando se trata de reconhecer situações de perigo/risco e as bases neurais da conduta, no espectro emocional em que se sublinha a biologia da “paixão” (Vincent, 1999). Reconhecesse que um companheiro pode nem sempre ser bem avaliado, quando seja inflamado o delírio simbólico na paixão (desejo), a partir da neuroquímica do cérebro.

1.4. Metodologias ativas

As aulas teórico-práticas decorreram em quatro fases: explorar ideias expostas pela docente; comunicar o que se pensa, organizar os dados e discriminar neles algo inesperado ou convencional. O domínio concetual a conhecer e a relacionar com outro domínio tendeu a consensualizar-se no grupo.

Foram utilizadas estratégias de aprendizagem ativa, em que se coloca uma variedade de aproximações, por se tornar mais motivador, em que se exige um nível mais alto de atividade,

cujo conteúdo possa ser formado com/pela/o estudante, que aprende a aprender, ajudando a desenvolver: (1) motivação e curiosidade no estudo; (2) capacidade para selecionar e estruturar a informação recolhida; (3) competência para comunicar ideias; (4) tendência a formular perguntas; (5) orientação para expor o pensamento e refinar ideias e conceitos, através da interação com outros; e (6) seguimento dos seus próprios estilos de aprender: no concreto, no modo exploratório junto de outros, no apontamento observador e reflexivo sobre circunstâncias abstratas ou distantes. Para tanto, tiveram-se em conta exemplos, analogias e narrativas que a nossa humanidade apreende, focadas numa abordagem mais qualitativa do que quantitativa.

1.4.1. Faseamento de procedimentos em sala de aula

Na “comunidade de investigação” gerou-se a análise de uma fenomenologia (percepção pessoal), em que se focou a expressão verbal “crime passionais”, primeiro com a ênfase na “paixão”.

Nesta visão educativa, contraria-se a ideia de que o centro é a “lição”, se bem que tenham sido seguidos passos.

O primeiro passo é escutar a docente por mais de metade do tempo da aula. Seguiu-se o trabalho individual de responder à questão colocada, decorrente da análise crítica de um pequeno texto. As outras etapas foram trabalhar em pequenos grupos ou em pares; participar no debate em que a/os discentes comunicam e colocam perguntas uns aos outros sobre o estudo que se realiza.

Assim, primeiro esclareceu-se que o amor intenso pode ser observado como uma “adição/dependência”, analisada a vários níveis: neuroquímico, físico, emocional e comportamental (Fisher, Xu, Aron, & Brown, 2016), em que se sucedem estados

emocionais desordenados como a euforia, o desejo, a tolerância, a dependência, o retraimento e/ou a “recaída”. Se numa parte da população a adição é efetiva, considerada negativa, o amor romântico existe na humanidade e pode ser tanto positivo como negativo. Estudos de imagiologia cerebral mostraram em ambas as condições, a ativação de regiões cerebrais ricas em dopamina, “o transmissor de recompensa” - a área tegmental ventral, entre outras regiões cerebrais. Esse foi o produto do reforço da recompensa (Heath, 1972).

Insiste-se também que a internet cria fantasias e irrealismo, forma redes neuronais e novos mapas cerebrais - áreas de processamento específico (Doidge, 2012, p. 123). Insiste-se em que se reforça uma rede neural, vendo certas imagens repetidas, no que se cria uma adição. “Nessa atividade cerebral compulsiva, liberta-se dopamina, nomeadamente por efeito visual, uma criação do cérebro - a neosexualidade” (Doidge, 2012, p. 126). Foi concluído que “os homens chegam até a apreciar mais imagens pornográficas do que o contacto com a mulher. E será que uma jovem adulta reconhece que o amor recompensa mais, quando recebe um e-mail” (Doidge, 2012, pp. 129-130)?

De acordo com Doidge (2012), quando o ser amado se afasta, basta uma pequena “droga”, para aumentar logo muito a dopamina. É o que acontece, quando se recebe um mensagem curta. Para o prazer apetitivo - excitatório - basta imaginar o que desejamos. A dopamina aumenta essa tensão emocional. No prazer consumatório, “operam as endorfinas, os “opiáceos do cérebro”, para o alcance de uma “alegria tranquila e eufórica”” (p. 122).

Portanto, realizou-se um exercício sobre percepções pessoais. Acentuou, então, o (justificado) controlo de impulsos/autodomínio e a “aceitação positiva incondicional” do outro, uma noção de Carl Rogers (1902-1987), explicada por Kosslyn e Rosenberg (2004), em

que alguém se possa sentir “desvalorizado/a” (não aceite). Para o autoconceito desvalorizado, o eu ideal e a autoimagem ampliam a sua distância, ou seja, o hiato aumenta entre quem se deseja ser e como a pessoa se vê. Com a maior amplitude desses dois fatores conjugados no autoconceito, “baixa” a autoestima/confiança.

Colocadas estas situações, formaram-se grupos de “entrevistadores”. Se a “realidade masculina” diverge da “feminina” (Brizendine, 2010), a construção de uma prática neutra impõe-nos resistência. Desejou-se que os interlocutores de rapazes sejam rapazes e as interlocutoras de raparigas sejam raparigas. Nos inquiridos, as raparigas tendem a ser mais colaborantes. Ao fazer-se o contacto genericado, a realidade não se subjugava aos nossos desejos de igualdade.

No final, dá-se a conhecer uma difundida nosologia psiquiátrica, o Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (APA, DSM-5). Caracteriza, entre outras disfunções, a “perturbação de personalidade antissocial”, explicitada pelo desrespeito e violação dos direitos dos outros” (p. 645), presente na caracterização de um agressor. As condutas não prósociais (antissociais) são muito potenciadas, quando se junta ser-se portador do codificado MAOA (De Caspi, et al., 2002), ambiente hostil, educação negligenciada (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, pp. 370-372), experiência de trauma, maus tratos e/ou abusos.

2. Por que decidimos fazer este ensino numa unidade curricular introdutória?

Nos dois anos transatos, no 1º ano do Curso de Educação, as/os estudantes afirmaram ter apreciado ler e expor extratos do livro “Cá dentro” (Martins, & Pedrosa, 2017), em que é dada particular atenção ao cérebro social. Outra obra escolhida foi “Ser humano” (Wax, 2019), em que se aliam três visões do relacionamento (Wax, 2019, pp. 109-128): “a

da autora, a de um monge budista e a de um neurocientista”.

Decidimos ampliar essa formação na área da sexualidade, na medida em que durante o curso de graduação se desenvolve o estudo da família a par da consciência de si, da compaixão, do respeito mútuo e da autodeterminação. No contexto de “Introdução à Psicologia da Educação” expõe-se como se valoriza o tópico “família e relacionamento”, para a troca de argumentos e de exercícios escritos, breves e diretos, com o recurso ao método de comparação permanente, nomeadamente entre tipos de amor (Lee, 1973; Lewis, 1960).

Nesse âmbito, justifica-se continuar a alargar a tónica familiar. E se, de repente, um homem sofrer um choque de rejeição, tendo laços muito fortes a uma mulher?

Nas famílias as/os estudantes aprendem que há circunstâncias agrestes: pobreza, desemprego, emigração, abandono, falta de escolaridade... Nessa base insegura, o que se entende por exigência? A disciplina e a supervisão de adultos. E por responsividade? O apoio e a aquiescência/consentimento, favorecendo-se a autoafirmação e a individualidade dos mais novos.

Portanto, nas aulas dá-se relevo ao primeiro núcleo de vida, um microssistema. Essa é a maior força de segurança, proteção, afeto, apoio e bem-estar. Mas pode deixar-nos sem âncora e sem arrimo. Se a família não tem apoio interno e tem um estilo negligente, este passa por educação por pais (ou substitutos) que são pouco exigentes e pouco apoiantes?

Pais negligentes tendem a manifestar afeto e envolvimento limitados, bem como poucas regras e criação de limites (na supervisão e no controlo). De acordo com esse padrão, os educadores são pouco presentes nas vidas dos filhos (e ausentes), sem tolerância. Aborrecem-se facilmente (com o choro de bebé, com o

pedido de criança, tendendo a deixá-la “fazer o que queira”). No modelo Papalia e colaboradores (2001) detetam-se famílias “instáveis” (por separações e aproximações, afastamentos e reconciliações...), em que os pais (ou substitutos) também são vistos como respondendo às suas próprias necessidades e não às dos educandos. Os pais tendem a punir ou a controlar exageradamente os mais jovens que chegam ao “limite”, ou que lhes fazem sentir a sua ausência. Nos estudos de investigação, observa-se que as crianças que têm pais negligentes têm piores performances e o rendimento escolar, a confiança, autoestima, proximidade e autoeficácia (competência percebida) foram avaliadas como “baixos”. O estilo explicativo dos pais é observado como propenso ao “pessimismo”.

No mesmo estudo, as crianças, cujas competências sociais foram registadas “muito baixas”, vieram a manifestar, mais tarde, ser um subgrupo com comportamentos antissociais: mentira, furto, agressão, provocando o aborrecimento de outros. Em certas situações, identificou-se atraso global de desenvolvimento, problemas de conduta e afetivos. Os níveis de ansiedade e de depressão eram “elevados”. Em situações de início precoce de relação sexual, associaram-se doenças sexualmente transmissíveis (DTSs) e o consumo de substâncias (álcool e toxicodependência).

Em contraste com este estudo, disse-se, em sala de aula, que o sentimento de permanência e de estabilidade desenvolvem-se na família. Permanência indica que os pais são percebidos como estáveis e se mantêm organizados, mediante rituais e rotinas regulares. A estabilidade reconhece-se na segurança fornecida aos filhos (ou a educandos), sem ocorrerem ruturas de laços, mesmo em situações vividas de tensão emocional e divórcio.

Em suma, insiste-se que numa “psicopedagogia dos sentimentos”, os

conhecimentos do que se vive em sociedade encontram-se “ao serviço das emoções” (Plutchik, 1980, p. 12). Segundo José António Marina (2007), o carácter violento resulta numa conduta continuada que é “aprendida”, logo, pode ser desaprendida. Não sendo casual, imprevisível e/ou incontrolável, na maior parte das situações, os adultos podem mudar. Caso contrário, os maus hábitos (criando dependência) podem causar mudanças permanentes no cérebro (Nestler, 2001). O sistema dopaminérgico ficará com uma lesão permanente. Assim colocado, o carácter muda por aquisição de novos e bons hábitos, fornecidos por outros adultos, ou seja, pessoas que forneçam pautas potencialmente mais estáveis na conduta.

O escritor e ator Gore Vidal (1925-2012) acredita que “umas boa ação nunca sai impune” (Frazzetto, 2014, p. 57); “as pessoas atuam segundo a crença de que ‘as pessoas têm o que merecem’ e merecem o que têm” (Lerner, 1980, como citado em AA.VV., 2012, p. 242). Como explicá-lo?

As pessoas desejam crer que vivem em segurança, de forma estável e num mundo ‘ordeiro’, onde coisas más acontecem a pessoas más e coisas boas acontecem a pessoas boas. As pessoas culpam as vítimas dos seus azares para se protegerem a si mesmas de se sentirem vulneráveis.” (p. 242).

Na matriz familiar, portanto, criam-se as primeiras crenças. A personalidade é “recebida” numa dada circunstância, com base no contexto e na experiência. Na escola, introduzem-se e iniciam-se, controlam-se e dirigem-se novas ações, em que os estudantes se envolvem no existir. A inteligência então se torna aplicada (sem ser estritamente cognitiva), para que nem falhe a autorregulação emocional dos afetos (Sroufe, 1996, p. 192) e nem falhem competências sociais. Se isso acontecer não se darão tantos crimes de género.

Acresce dizer que no feminicídio impõe-se a complexidade poligenética, a estrutura e funcionamento cerebral, e, na conduta violenta,

estão implicados outros fatores. Somente quando um único gene provoca disfunções cerebrais, se incorre numa posição genética determinista. São muitos os “assassinos de mulheres”. Contudo, foi dado a conhecer no cinema Theodore Bundy (1946-1989), que matou mais de 35 mulheres e foi julgado e morto. Bundy tinha a muito rara, mas poderosa variação genética, no gene MAOA. Pode também ter sofrido maus tratos na infância (De Caspi et al., 2002). Esse gene é muito estudado (Sabol, Hu, & Hamer, 1998; Brunner, Nelen, Breakefield, Ropers, & van Oost, 1993; Brunner, Nelen, van Zandvoort, Abeling, van Gennip, Wolters, et al., 1993).

Nesta abordagem, o conhecimento sobre como estar com o outro não é de elucidação e síntese acessíveis, sem abranger vertentes científicas e experiências de intervenção.

3. O que aconteceu?

Realizou-se um processo de ensino aprendizagem, em que se analisam 25 respostas de estudantes (e de outros), para a temática suprarreferida.

Para facetas e contingências do amor, recorreu-se ao método de comparação constante de opiniões (pessoais, de semelhantes, entre outras) baseado num procedimento “participante” e “crítico” (Carr, 1996).

Durante a prática pedagógica, efetuaram-se reflexões pessoais independentes, fora da sala de aula, para a criação de portefólios reflexivos (Sá-Chaves, 2005), onde foram coligidas opiniões sobre as várias questões, justificadas e debatidas: “Porque muda o amor?”; “Quem é realmente a pessoa amada?”; “Adultos que demonstram pelos seus companheiros ciúme excessivo ou a necessidade incomum de proximidade física ou, então, são evitantes de vínculos afetivos íntimos, expressaram padrões de vinculação - inseguros evitantes - na infância?”

4. Que aspetos correram particularmente bem?

As práticas foram bem-sucedidas, nomeadamente no aumento da curiosidade sobre o tema, capacidade para colocar perguntas e responder de forma assertiva, inquirindo colegas e amigos.

A condição favorável foi ter-se pesquisado terminologias científicas e correntes para violência nas relações de intimidade, homicídio de género, feminicídio (consumado), crime passionai, paranoia ou ataque de ciúmes. Tornou-se pertinente a criação de dúvidas sobre crenças, estereótipos e preconceitos, bem como limitar o pensamento dicotómico (normalidade-anormalidade), assente na conceção estatística de “desvio da norma”.

Ainda se aprendeu algo que dificilmente se esquece sobre ocitocina e o ato de amamentar um bebé, quando se ambiciona vir a ter filhos e o que pode ser feito, quando se deixa de amamentar, precocemente. Explicou-se que durante a lactação, se esse fenómeno fisiológico e neuroendócrino (hormonal) falhar, pode dever-se a insuficiência de ocitocina. Essa substância química provoca/induz a lactação (Renfrew, Lang, & Wooldridge, 2000) e é libertada em doses superiores, no parto e no período de amamentação, fortalecendo, também, o vínculo/apego (attachment) (Galbally, Lewis, Lizendoorn, & Permezel, 2011). Quando é necessário introduzir a ocitocina, ela é administrada com o recurso a um fármaco (syntocinon), por via nasal.

A ocitocina afeta mais as mulheres do que os homens, mas estes não estão ilesos. Essa hormona está envolvida nos laços românticos que existem entre pessoas que se amam, atendendo a que há investigações que concluem que a ocitocina não afeta os relacionamentos, quando não existem laços prévios (Scheele, Striepens, Güntürkün, Deutschländer, Maier, Kendrick, et al., 2012).

5. Que dificuldades foram encontradas e como foram ultrapassadas?

As dificuldades encontradas passam pelo tateamento da visão integrativa, da aliança amorosa, rejeição e violência de género.

Escreve-se sobre amor e desamor na poesia, filosofia, sociologia, psicologia, genética, neuroquímica e imagiologia do cérebro. Não se pode dizer “tudo” das fases de paixão romântica. É improvável que Lisa Appignanesi (2011) abarcasse “todas” as suas intrincadas interações e vicissitudes.

Como se observa o mundo mudou imenso. Hélène Frouard (2018) introduziu num seu artigo que o amor se encontra já nas pontas dos dedos (basta clicar). Antigamente, na canção francesa, a mulher, cujo nome artístico foi Barbara (1930-1997), cantou a canção “Du bout des lèvres”, referindo-se a sussurros de lábios. Terá sido com Édith Piaf (1915-1963), outra cantora, que o amor passou a ser localizado, “Au bout du monde” (“no fim do mundo”). Ficaram pontas soltas do relacionamento real, vindo a impor-se o relacionamento virtual. Um amplo leque de concepções de amor encontra-se na internet, como nas antigas agências matrimoniais. Os relacionamentos são ainda mais virtuais na geração Z do que na geração Y (Horovitz, 2012, May 4). Com a imaginação virtual, os efeitos do amor (e da sua ausência) situam-se menos no corpo e na intimidade, mexe menos a reorganização de conexões neurais.

A educação na escola tende a ser esquecida e substituída por autoformação (informal e autodirigida), a forma de aprender dominante para o século XXI. Quando foi perguntado a adolescentes se preferiam viver um mês sem amigos ou sem tecnologia, optaram pela segunda escolha (Alvarez, 2016). Assiste-se à presença assídua das pessoas online, tornando-se os dispositivos extensões da própria pessoa, como próteses. Observa-se desapego nacional, radicalismo,

multiculturalidade ou individualismo. Atualmente nasce-se na Era da globalização, da fragmentação cultural e do desenvolvimento tecnológico acelerado.

Para se ultrapassar o hiato transgeracional, pode explicar-se que não vivemos como antigamente, quando uma geração seguia outra, com uma diferença que tendia a rondar os 25 anos. Na atualidade, os jovens, revolucionaram os relacionamentos, encontrados em sintonia nas redes de relacionamento virtual e na comunicação em tempo real. São os primeiros detentores de maior consumo em smartphones e selfies, além de se envolverem muito nos meios de comunicação de massa (Buettner, 2016). Os estudantes apreciam que lhes digam que “são parte da Geração Y – 1980-1996 – a geração milénio” (Strauss & Howe, 1991, p. 335). Podem assumir maiores riscos e poderá pensar-se terem uma “maior exigência de adrenalina”. Com a apreciada fome de novidade, com base na dopamina, têm energia, mas aguardam oportunidades tantas vezes irrealistas.

Todos avançamos segundo desafios. No entanto, também lhes transmitimos que não há razões sem emoções a guiar-nos para as melhores escolhas, operando com o córtex pré-frontal, no travão ao agir – a autorregulação emocional (Damásio, 1994).

6. Como foi avaliado até que ponto estas práticas foram bem sucedidas?

Fez-se a avaliação da qualidade de textos escritos pelos estudantes a partir do “questionamento”, com uma “codificação aberta” (Strauss & Corbin, 1990), considerando-se categorias a posteriori, nas dimensões identificadas (normalidade-anormalidade) e nos atributos conferidos a pessoas, mediante categorias.

Nos textos, a categoria central “perda de poder na relação” é identificada, em primeiro lugar,

no maior número de textos, sobre o motivo de homicídio.

A análise textual possibilitou uma caracterização de pessoas e situações, em que se salientam outras categorias associadas à categoria central, não exclusivas, retomando palavras utilizadas pelo grupo de estudo (categorias in vivo), nos seus extratos de texto ou unidades de significado: (1) categoria central - “um mundo restrito a dois, com controlo, posse [de objeto] e ciúme de um enorme ego ou de quem tenha um sentimento de superioridade”; (2) “a falha no diálogo de quem não tem confiança em si, no outro e no mundo”; (3) “os piores sentimentos”; (4) “o desequilíbrio psíquico entre razão e emoção: raiva, falha de razão/lucidez e obsessão”; (5) “o crime bárbaro”; (6) a emancipação feminina; (7) terceiros; e (8) a “sociedade competitiva”, que é a “dos dias de hoje”.

Sobre um mundo restrito a dois (categoria 1), a maioria dos participantes, deu o exemplo do/a criminoso/a: “Acha que no mundo só existe a pessoa amada e toda a razão da sua existência se desmoronará se essa pessoa deixa de fazer parte da sua vida... deprime-se e sufoca... rejeitada, essa pessoa toma o impulso em mãos - um ato desesperado”. As relações são “tóxicas”. Retoma-se essa conceção, noutra extrato de texto, que salienta o mundo do criminoso: A outra pessoa “já não o vê como a última pessoa do mundo”. Mas “há muito mundo fora dos limites do relacionamento”. Na circunstância, “o sentimento apodera-se do criminoso e comete um crime bárbaro”. Acrescente-se que a pessoa criminosa foi considerada da seguinte forma:

Tem em mente que controla o outro com quem está, acha que tem ‘poder’ sobre essa pessoa, como se fosse propriedade sua e, quando se encara com a realidade e percebe que não controla as decisões do outro, nem tem um grau de superioridade perante a vítima, comete crimes.

As frases populares multiplicam-se. Pode ser citada a expressão: “Se não és meu/minha,

também não és de mais ninguém!”. Sendo esta ideia muito utilizada, em outro texto pode ler-se o sentido da “posse [de objeto]”, que são “os ciúmes ou o sentimento [?]” a levar à ideia de que “a outra pessoa pertence - sentimento de posse”, também dito que “alguém é um objeto”. Assim é considerado que no casal - ter posse no/a cônjuge - cria um enorme ego”.

Para uma pessoa entrevistada, são crimes “voluntários (obviamente), para acabar o ‘compromisso’ da maneira que a pessoa que os comete quer... Por sentimento de posse, obsessão que, quando se vê sem o outro, enlouquece. O seu amor tem que ser único”. Torna-se o amor “massivo, frustrante e sufocante”. Alguns exigem que o outro seja “contactável” por telemóvel, em continuidade. A “imaturidade” no que toca à “gestão de emoções e sentimentos associados, talvez à impulsividade”, fazem do criminoso uma pessoa infantil. Nele há uma “dependência emocional”. E pensa que “o amor é suposto doer, fazer mal.”

Por outro prisma, na categoria 2 - “a falha no diálogo de quem não tem confiança em si, no outro e no mundo”, o/a criminoso/a não consegue lidar com circunstâncias difíceis na vida, sejam elas por falta de segurança, de confiança em si - e no próximo - e, entre outras possibilidades, não aprendeu a ultrapassar as situações utilizando o diálogo como base para o entendimento (‘a conversar é que a gente se entende’). O criminoso chega a dizer, que na sua cabeça é “amor”: “Eu fiz isto, porque te amo”. Quando há crimes, “quem os comete acha que mais ninguém se pode aproximar, falar, conviver com o outro.

Esses “crimes”, quando cometidos pelos “piores sentimentos do ser humano” (categoria 3), supõem “atos que podem mudar toda a própria vida, porque simplesmente quem os comete não pensa antes de agir pelos impulsos dos seus maus sentimentos, que não são desculpa para atenuar a pena por crime em julgamento”. Nos textos nem se usam as

palavras como “assassino” ou “criminoso”. São muito fortes para o sistema de significado, em que se evitou também a palavra “ódio”.

Passando à categoria 4, esta tem o acento no desequilíbrio psíquico, no “foro psicológico” em que a pessoa “enlouquece”, “age de forma estranha”, “perde o controlo e o limite das suas ações - não tem consciência dos seus comportamentos, encontrando-se psicologicamente desequilibrada”. É a paixão “doentia”, a “crise psicótica”, em que se dão “comportamentos extremos”. Nessa “fase” disfuncional, “nem a própria pessoa se reconhece, perde o equilíbrio entre a razão e a emoção”. Há o “ataque de raiva”. Para o acento “na raiva e na razão”, o/a assassino é alienado/a dessas facetas psíquicas: “consumido/a por uma raiva não controlável e, o descontrolo...” - no seu auge - leva a que “falhem capacidades de raciocínio lógico”. Para a tónica na obsessão súbita subsequente à paixão, ao “não saber lidar com o seu sentimento pela outra pessoa, a pessoa cria uma obsessão desmedida - não consegue imaginar a outra pessoa com alguém e prefere ver essa pessoa morta a viver com outras pessoas”. Acentua-se que “se passa de um estado de paixão para um estado de obsessão: começa-se a fazer de tudo para que não se afaste a/o companheira/o... só que basta algo que a pessoa não goste, para a levar a cometer um crime passional”. Sugere-se ainda que tenha havido “algum trauma passado, que leve a uma carência”, à falta e à suprarreferida “dependência”. As “emoções [alcançam] um elevado grau e, quando o sentimento começa a sobrepor-se à lucidez, leva a que a pessoa cometa crimes, contra outra”. Mas não há “um perfil específico de criminoso”.

Na categoria 5, sobrepõe-se o crime “bárbaro” (passional), por decorrer em “crime em julgado/julgamento”, sendo separados os atos “desculpáveis” dos não desculpáveis, mas evita-se a opinião definitiva que culpa. Neste caso os estudantes dizem: “todos os indivíduos têm as suas virtudes e defeitos”. É desculpável

o “ato desesperado” (ainda “bárbaro”), “sem consciência dos comportamentos”, “não se reconhecendo a pessoa a si mesma”, após um “ato de que não se goste” na “obsessão súbita”, mas não é desculpável o “ato voluntário (para acabar o compromisso)”. Nunca chega a ser utilizada a palavra “ódio” quando o objeto extremado do afeto se afaste e se mata. Minimiza-se o impacto dessa informação, que viola o nosso sistema de significado?

Pode levar-se a resposta de que o “criminoso” realizou um ato voluntário, premeditado. O ódio não é como ter ciúme patológico, ressentimento e ira/raiva. Referiram ter sido pedido o divórcio por uma mulher, que sentiu que a relação terminara. Disseram que não fazia sentido o amor por quem não nos corresponde e que o que se deseja ver numa pessoa muda, lenta ou bruscamente.

Na categoria 6, dá-se conta da emancipação feminina por várias formas: a “evolução da posição da mulher na sociedade” e de leis que a protegem.

A categoria 7 identifica terceiros, nas “suspeitas de traições ou amizades indesejadas” ou os pais do assassino “não terem demonstrado qualquer tipo de afinidade pelo mesmo”.

Por último, a categoria 8, salienta a sociedade “onde há uma grande falta de empatia e de respeito pelo próximo, nos dias de hoje”.

Comparou-se o amor romântico com um outro tipo de amor sem retribuição e em que a relação nem chega a ser de troca/recíproca: a profissão de ajuda (Zamith-Cruz, 2019; Kosslyn & Rosenberg, 2004).

Por fim, reconheceu-se que todos nós temos maus genes e desenvolvemos estilos de attachment, junto de pais ou cuidadores (Ainsworth et al., 1978), em que a educação pode ter um papel reparador. Todas/os

experimentamos que o amor pode abarcar ansiedade, ciúme e ira/raiva, culpa, arrependimento ou ódio. Emoções, como a ira, são biologicamente inatas e tendentes a desenvolver-se. Separam-se de sentimentos, porque as emoções carecem de uma faceta privada, consciente e experiencial, como na culpa sentida (Frazzetto, 2014). Hoje nem o amor é já visto como uma emoção per si (Fisher et al., 2016; Ekman, 2015, LeDoux, 2012), dada a sua força motora (motivacional).

7. O que pode aprender-se com as práticas realizadas?

O psicólogo e neurocientista Dean Burnett (2018) escreveu que “a ocitocina é o que ‘faz o amor’ durante o ato de fazer amor” (p. 24). Dar tanto valor a uma hormona?

Isso não é tão adorável como se pensou. Todos podemos ser críticos e assumir mais as dúvidas, impor a ciência à crença, ao estereótipo, ao preconceito e ao estigma.

Como também foi dito, minorar o pensamento absolutista e dicotómico (normalidade-anormalidade), pode explicar existir uma “normalidade normal”, que resulta de se conseguir travar (autorregular) a impulsividade e a imaginação (sem contraponto no “real”, no quotidiano sem dispositivos).

A atitude/carácter social é a fonte permanente dessa possibilidade de ação (impulsiva) e de ideias mentais (imaginação), vindo do temperamento inato à personalidade alcançada.

Todos os dias lidamos com pessoas com carácter “violento”, não regulado pela imaginação. Torna-se na “conduta aberta” (Salovey & Rothman, 2003), enquanto a fúria e a ira consomem a emoção negativa. Assim colocado, aprende-se que essa atitude não passa de uma forma de hostilidade, nem sempre consumada no ato – a conduta aberta. Afinal, somos “sistemas dirigidos por valores”,

sob o comando de um diretor - a “afetividade” (Marina, 2007), uma configuração da realidade em que se ganha em se ser hedonista. Dito de outro modo, ganha-se em fazer “aparecer”, com frequência, emoções positivas, agradáveis. O oposto é viver com o sofrimento, enquanto única linha de vida.

Aprende-se, por último, a ultrapassar a abordagem psicológica/construção social, como quando interações físicas e sociais criam coisas da (e na) mente. A nível universitário, pode dar-se impacto ao nosso passado ancestral (Fisher, 2005, 1998), ao cérebro social (Damásio, 2017) e à pessoa apaixonada (Ekman, 2015).

Enfim, tem-se o pressuposto didático de que desejo, paixão e amor podem discriminar-se. Por desejo procura-se a novidade, detesta-se a repetição e a consolidação. Entende-se que apaixonar-se não seja similar a uma relação simbólica (como desejar alguém): a paixão não se compara com o vínculo literário romanesco. No entanto, fizeram-nos acreditar que apaixonarmo-nos equivale a desejar e a amar. Apaixonarmo-nos passa antes por submergirmos num delírio simbólico, decorrente de uma intoxicação bioquímica. Amarmos é diferente de nos apaixonarmos, porque “criamos uma realidade [partilhada], quando amarmos uma pessoa” (Zamith-Cruz & Ponte, 2019, p. 1324). Amar é real, no domínio psicossocial. Convive-se pessoalmente, partilham-se interesses e/ou habita-se de forma estável e em permanência numa casa.

Referências

- AA.VV. (2012). *The psychology book*. London: Dorling Kindersley.
- Ainsworth, M. (1964). Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. *Merrill-Palmer Quarterly*, 10(1), 51-58.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A*

- psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alvarez, S. (2016). As gerações Z e Y e o consumo do futuro. *Público*, XXVIII, de 16 de Abril, 48. Consultado em: <https://www.publico.pt/2016/04/16/economia/opiniao/as-geracoes-z-e-y-e-o-consumo-do-futuro-1729154>
- American Psychiatric Association – APA - DSM-5 (2014). *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Psiquiatria - Artmed.
- Amodio, D., & Frith, C. (2006). Meeting of minds: The medial frontal cortex and social cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(4), 268-277. Doi: 10.1038/nrn1884
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Appignanesi, L. (2011). *All about love: Anatomy of an unruly emotion*. London: Virago Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss* (Vol. II). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10.
- Brizendine, L. (2010). *O cérebro masculino*. Lisboa: Alêtheia Editores.
- Brunner, H., Nelan, M., Breakefield, X., Ropers, H., & van Oost, B. (1993). Abnormal behavior associated with a point mutation in the structural gene for monoamine oxidase A. *Science*, 262(5133), 578-580. Doi: 10.1126/science.8211186
- Brunner, H., Nelan, M., van Zandvoort, P., Abeling, N., van Gennip, A., Wolters, E., Kuiper, M., Ropers, H., & Oost, B. (1993). X-linked borderline mental retardation with prominent behavioural disturbance: Phenotype, genetic localization, and evidence for disturbed monoamine metabolism. *American Journal of Human Genetics*, 52(6), 1032-1039.
- Burnett, D. (2018). *O cérebro feliz: A ciência que explica a felicidade*. Lisboa: Presença.
- Carola, V., Frazzetto, G., & Gross, C. (2006). Identifying interactions between genes and early environment in the mouse. *Genes, Brain and Behavior*, 5, 189-199. Doi: 10.1111/j.1601-183X.2005.00152.x <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1601-183X.2005.00152.x>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Ciobica, A., Balmus, I., & Padurariu, M. (2016). Is oxytocin relevant for affective disorders? *Acta Endocrinologica* (Bucharest), 12(1), 65-71. Doi: 10.4183/aeb.2016.65
- Cohen-Scali, V. & Guichard, J. (2008). *L'identité: Perspectives développementales, Orientation scolaire et professionnelles*, [Online], 37(4), 321-345. Récupéré de: <https://journals.openedition.org/osp/1716>
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damásio, H., Grabowski, T. Frank, R., Galaburda, A., & Damásio, A. (1994). The return of Gage: The skull of a famous patient yields clues about brain. *Science*, 264(5162), 1102-1105.
- Dawkins, R. (1982). *The extended phenotype: The gene as the unit of selection*. S. Francisco, CA: Freeman.
- De Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T., Mill, J., Martin, J., Craig, I., Taylor, A., & Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297(5582), 851-854. Doi: 10.1126/science.1072290
- De Dreu, C., Greer, L., van Kleef, G., Shalvi, S., & Handgraaf, M. (2011). Oxitocin

- promotes human ethnocentrism. *Proceedings of the National Academy Science - PNAS*, 108(4), 1262-1266. Retrieved from: <https://doi.org/10.1073/pnas.1015316108>
- Doidge, N. (2012). *O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar as pessoas*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Ekman, P. (2015). *Is love an emotion? Distinguishing emotions from other states*. PaulEkmanGroup, November 11. Retrieved from: <http://www.paulekman.com/psychology/is-love-an-emotion/>
- Fisher, H. (1998). Lust, attraction, and attachment in mammalian reproduction. *Human Nature*, 9(1), 23-52. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s12110-998-1010-5>
- Fisher, H. (2005). *Why we love: The nature and chemistry of romantic love*. New York, NY: Holt Paperbacks.
- Fisher, H. (2006). The drive to love. In R. Sternberg, & K. Weiss (Eds.), *The new psychology of love* (pp. 87-115). New Haven, CT: Yale University Press.
- Fisher, H. (2006). *Why we love, why we cheat?* TED2006, February. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/helen_fisher_tells_us_why_we_love_cheat?language=fr
- Fisher, H., Xu, X., Aron, A., & Brown, L. (2016). Intense, passionate, romantic love: A natural addiction? How the fields that investigate romance and substance abuse can inform each other. [Online] *Frontiers in Psychology*, 10(7), 687. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.00687. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4861725/>
- Frazzetto, G. (2014). *Como sentimos: O que a neurociência pode – ou não – dizer sobre as nossas emoções*. Lisboa: Bertrand.
- Frouard, H. (2018). L'amour en un clic. *Sciences Humaines*, 306, Août-Sept., 50-51.
- Galbally, M., Lewis, A., Lizendoorn, M., & Permezel, M. (2011). The role of oxytocin in mother-infant relations: a systematic review of human studies. *Harvard Review of Psychiatry*, 19(1), 1-14. Doi: 10.3109/10673229.2011.549771.
- Greely, H. & Farahany, N. (2019). Neuroscience and the criminal justice. *Annual Review of Criminology*, 2(1), 451-471. Retrieved from: <https://doi.org/10.1146/annurev-criminol-011518-024433>
- Heath, R. (1972). Pleasure and pain activity in man. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 154(1), 13-18.
- Horovitz, B. (2012). After Gen X, Millennials, what should next generation be? . *USA Today*, May 4. Retrieved from: usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1
- Insel, T. R. (1992). Oxytocin - a neuropeptide for affiliation: Evidence for behavioral receptor autoradiography, and comparative studies. *Psychoneuroendocrinology*, 17(1), 3-35. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/0306-4530\(92\)90073-G](https://doi.org/10.1016/0306-4530(92)90073-G)
- Insel, T. (2010). The challenge of translation in social neuroscience: A review of oxytocin, vasopressin, and affiliation behavior. *Neuron*, 65(6), 768-779. Doi: 10.1016/j.neuron.2010.03.005 Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2847497/>
- Jones, C., Barrera, I., Brothers, S., Ring, R., & Wahlestedt, C. (2017). Oxytocin and social functioning. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 19(2), 193-201. Retrieved from: <https://www.dialogues->

- cns.org/contents-19-2/DialoguesClinNeurosci-19-193/
- Martins, I., & Pedrosa, M. (2017). *Cá dentro*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Nestler, E. (2001). Molecular basis of long-term plasticity underlying addiction. *Nature Reviews Neuroscience*, 2(2), 119-128. Retrieved from: <https://www.nature.com/articles/35053570>
- Kosslyn, S., & Rosenberg, R. (2004). *Psychology: The brain, the person, the world* (2nd Ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73(4), 653-676. Doi: 10.1016/j.neuron.2012.02.004. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.02.004>; [https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273\(12\)00129-8](https://www.cell.com/neuron/fulltext/S0896-6273(12)00129-8)
- Lee, J. (1973). *Colours of love: An exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Lewis, C. (1960). *Os quatro amores*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill de Portugal.
- Plomin, R. (1986). *Development, genetic, and psychology*. Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion, theory, research and experience* (pp. 3-33). London: Academic Press.
- Relatório Anual da União das Mulheres Alternativa e Resposta (2018). *Observatório das mulheres assassinadas: Dados de 2018*. Consultado em http://www.umarfeminismos.org/images/stories/noticias/OMA_FEMICÍDIO_Relatório_2018_em_18_02_2019.pdf
- Renfrew, M., Lang, S., & Wooldridge, M. (2000). Oxytocin for promoting successful lactation. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2, p. Cdo00156. Doi: 10.1002/14651858.CD000156 Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD000156>
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "portefólios" reflexivos também trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Sabol, S., Hu, S., & Hamer, D. (1998). A functional polymorphism in the monoamine oxidase A gene promoter. *Human Genetics*, 103(3), 273-279. Doi: 10.1007/s004390050816 Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs004390050816>
- Salovey, P. & Rothman, A. (2003). *Social psychology of health*. New York, NY: Psychology Press.
- Scheele, D., Striepens, N., Güntürkün, O., Deuschländer, S., Maier, W., Kendrick, K. M., & Hurlemann, R. (2012). Oxytocin modulates the social distance between males and females. *Journal of Neuroscience*, 32(46), 16074-16079. Doi: 10.1523/JNEUROSCI.2755-12.2012 Retrieved from: <https://www.jneurosci.org/content/32/46/16074>
- Sroufe, L. (1996). *Emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The history of america's future, 1584-2069*. New York, NY: Harper Perennial.
- Vincent, J.-D. (1999). *Biologie des passions*. Paris: Odile Jacob.
- Wax, R. (2018). *Ser humano: Manual de instruções*. Lisboa: Nascente.
- Zamith-Cruz, J. (2019). Formação psicológica de professores: Recriar o passado, mudar o futuro. In M. J. Costa et al. (Eds), *Atas CNaPPES'18 - V Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 30-35). Braga:

IDEA-UMinho – Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Universidade do Minho.

Zeki, S. (2007). The neurobiology of love. *FEBS Letters*, 581, 2575-2579. <https://doi.org/10.1016/j.febslet.2007.03.094> Retrieved from: <https://febs.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1016/j.febslet.2007.03.094>

Judite Zamith-Cruz

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

E-mail: juditezc@ie.uminho.pt

Ana Filipa Gomes

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

E-mail: afilepasilva10@gmail.com

JUDITE ZAMITH-CRUZ, & ANA FILIPA GOMES

Formação de Estudantes Universitária/os na Não-Violência: O "Porquê", por Detrás de Crimes Passionais

Sexualidade e deficiência: Um olhar para a educação sexual em contexto institucional

Isabel Oliveira Florindo

Resumo

Compreende-se, a partir da literatura, que a sexualidade se faz existente durante toda a vida dos indivíduos, e independentemente da ausência de deficiências. Deste modo, a educação sexual é entendida como forma de garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, sendo a falta de informação, os mitos e os estereótipos, exemplos de barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no que tange à sexualidade. Este relato em questão visa apresentar percepções relativas à educação sexual por psicóloga em uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1965, que atualmente oferece atendimento especializado à aproximadamente 430 pessoas com deficiência física, intelectual ou múltipla, através das áreas Educacional e Terapêutica. Tal atuação na instituição iniciou-se em 2017 com o projeto “Orientações sobre a sexualidade das pessoas com deficiências”, aprovado por um Fundo Municipal que financia projetos na perspectiva dos direitos da criança e do adolescente, no qual objetivou-se abordar a temática da sexualidade de modo informativo, emancipatório, desestigmatizador e conscientizador. No referido ano, realizaram-se encontros mensais com cerca de 300 crianças, adolescentes e adultos com deficiência, atendidos na área Educacional, divididos em grupos com atividades elaboradas de acordo com a faixa etária e compreensão dos(as) participantes, abordando temáticas tais quais: corpo humano; transformações da puberdade; prática de higiene e autocuidado; reprodução e saúde sexual; Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST’s) e prevenção; gravidez na adolescência; violência sexual; gênero; diversidade de gênero; projeto de vida. Concomitantemente, a fim de instrumentalizar profissionais (professoras, auxiliares, fisioterapeutas, fonoaudiólogas e terapeutas ocupacionais) e familiares para promover educação sexual intencional no cotidiano dos matriculados, realizou-se grupos mensais, abordando temáticas relacionadas aos objetivos do projeto e às demandas levantadas nos encontros, sendo: sexualidade e deficiência; mitos; violência sexual; violência de gênero; formas de manejo com manifestações da sexualidade; gênero e diversidade sexual. A demanda pela temática mostrou-se evidente no que se refere a todo o público do projeto, perceptível em atuações que envolveram desde a acolhida de angústias e dúvidas até em intervenções e esclarecimentos que explicitam a evidente defasagem de informação adequada. O interesse e o envolvimento dos(as) participantes permitiu que as temáticas propostas fossem abordadas de forma satisfatória. Entretanto, destaca-se que para se alcançar efetivamente os objetivos propostos e construir uma educação sexual intencional de qualidade, o trabalho deve ser contínuo. O projeto em questão não foi renovado, mas a educação sexual se fez acoplada nos grupos de adolescentes de forma ampla, sendo o enfoque atual na autogestão, reconhecimento de direitos e autodefensoria. Realizou-se também alguns grupos pontuais sobre educação sexual com familiares por solicitação destes. Além disso, começaram a surgir demandas de acompanhamento da Psicologia em atendimentos também na área Terapêutica da instituição, posto que adolescentes trouxeram a temática da sexualidade em contraponto com suas limitações físicas. Dessa forma, a sexualidade e a educação sexual tem se feito presente nas discussões de caso em equipe, nos atendimentos e orientações familiares, nos grupos de adolescentes, passando paulatinamente a ser compreendida – a nível institucional – como importante aspecto da garantia de direitos. Ao longo de 2018 e 2019 manteve-se a busca por orientação da Psicologia quanto à sexualidade. No que tange às famílias, faz-se constante queixas relativas desde ao processo de desenvolvimento saudável permeado por tabus da deficiência (masturbação, relacionamento sexual e afetivo), até situações graves de violações de direitos como violência sexual e violência doméstica. Quanto à questão dos tabus, os discursos parecem indicar que a possibilidade de pessoas com deficiência intelectual desfrutarem de vida afetiva e sexual em sua plenitude ainda não foram totalmente desmistificadas. Contudo, faz-se notável que as famílias têm buscado mais informações e formas de manejo, demonstrando-se abertas às orientações. No que se refere à violações de direitos apresentadas nos discursos de familiares e adolescentes, nota-se a forte manutenção de relacionamentos abusivos, baseadas em relações desiguais de gênero, dentro das famílias. Nesses casos, além de diálogos buscando o acolhimento e desmistificação da educação e relações sexistas, trabalha-se em articulação com a rede sociassistencial do Município, a qual oferece atendimento e condutas cabíveis. De modo geral, concebe-se a necessidade de constante abordagem da temática e promoção de espaço de escuta, acolhimento e orientação, de modo a estimular o empoderamento dos sujeitos.

Palavras-chave: sexualidade, deficiência, educação sexual

1. O que foi feito?

Ao longo da história, através das culturas, religiões e sociedades, múltiplas foram as

formas de compreender e vivenciar a sexualidade. Como resgatam Marola, Sanches e Cardoso (2011), na história da sexualidade

ocidental, partiu-se desde a vivência da liberdade sexual na antiguidade grega e romana até a moralidade e castidade a partir da ascensão do Cristianismo, sendo paulatinamente superadas por estudos freudianos e da medicina.

Em consonância com as proposições das autoras, destaca-se as contribuições do movimento feminista que a partir de meados da década de 1970 ganhou espaço sobretudo na esfera política, culminando em diversas transformações sociais, sobretudo na conquista do exercício dos direitos sexuais e reprodutivos. Os direitos sexuais e reprodutivos passaram a ser reconhecidos como direitos humanos incluídos na legislação; a temática da sexualidade passou a estar presente nos currículos educacionais; programas e serviços passam a ser criados para garantia dos direitos das ditas minorias como mulheres, homossexuais, transsexuais.

Concorda-se que, atualmente, a sexualidade humana vem sendo compreendida enquanto “dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, no qual o sujeito se encontra inserido” (Carvalho, Rodrigues & Medrado, 2005 como citado em Marola, Sanches & Cardoso, 2011, p. 96). Deste modo, a constituição da identidade, as formas como os sujeitos se relacionam, se comportam, como educam e são educados sexualmente, são construídos e reconstruídos de acordo com o contexto social e o tempo histórico em que vivem, o que experienciam.

O desenvolvimento da sexualidade está vinculado ao desenvolvimento integral do indivíduo, sendo considerado um elemento constitutivo da personalidade, transcendendo sua base biológica e estando predominantemente demarcada por valores socioculturais (Basso, 1991 como citado em Bastos & Deslandes, 2005, p. 393).

Compreende-se, a partir da literatura, que a sexualidade se faz existente durante toda a vida dos indivíduos, e independe da ausência de deficiências. O conceito de sexualidade deve ser compreendido de forma ampla, pois refere-

se não apenas à práticas sexuais, mas à afetividade, emoções, gênero, ou seja, tem seu caráter histórico e cultural.

Do mesmo modo como a sexualidade, a deficiência é um fenômeno socialmente construído na medida em que o julgamento sobre a diferença impregnada ao corpo do deficiente dependerá do momento histórico e cultural e, em geral, a avaliação social que se tem da deficiência é a de que ela explicita um corpo não funcional e imperfeito e daí impõe ao sujeito uma desvantagem social. (Maia, & Ribeiro, 2010, p.161-162).

A partir das problematizações das referências acima citadas, compreende-se que as limitações sexuais que possam existir em decorrência da deficiência se tornam problemas quando atribuem-se a elas representações inadequadas ou preconceituosas. Na realidade, muito do que é apontado como problemas na esfera da sexualidade não são decorrentes da deficiência, mas da inabilidade social por falta de uma educação sexual adequada, uma vez que as pessoas com deficiência muitas vezes são vistas como “assexuadas” ou “hipersexuadas”.

Parte-se da concepção da deficiência enquanto “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei n. 13.146, 2015). Deste modo, compreende-se, aqui, a educação sexual como forma de garantia dos direitos sexuais e reprodutivos de pessoas com deficiência, sendo a falta de informação, os mitos e estereótipos, exemplos de barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no que tange à sexualidade.

Assim, como bem pontuado em Marola, Sanches e Cardoso (2011), “a educação sexual tem um papel importante na evolução da construção histórica” (p. 97), problematizando e apresentando conhecimentos para a diminuição de crenças, preconceitos e

informações equivocadas a respeito da sexualidade.

O trabalho em questão visa apresentar as percepções relativas à educação sexual por psicóloga em exercício em instituição especializada de atendimento à pessoas com deficiência sediada no interior do estado de São Paulo, Brasil. O Centro de Reabilitação Piracicaba (CRP), fundado em 1965, é uma organização da sociedade civil com fins não econômicos que atualmente oferece atendimento especializado a 430 pessoas com deficiência física, intelectual ou múltipla, através das áreas Educacional e Terapêutica.

A área Educacional constitui-se como escola especial reconhecida e subvencionada pela Secretaria Estadual de Educação, que oferece ensino especializado e individualizado em Ensino Fundamental (Fase I e Fase II) à alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla de 08 à 29 anos. Conta com uma diretora escolar, uma orientadora pedagógica, por professores especializados, auxiliares de classe, psicólogos, e assistentes sociais. As aulas objetivam também a convivência social e aprendizagem de habilidades de atividades de vida diária e vida prática (AVD's/ AVP's), sendo o currículo enriquecido com aulas de Educação Física, Capoeira, Música e Informática, além das Oficinas como de Artesanato e Culinária.

A área Terapêutica oferece atendimento à um público com atraso no desenvolvimento e/ou prematuridade (situação de risco) em bebês recém nascidos no setor de Estimulação Precoce, até pessoas com 18 anos, com deficiência física, intelectual ou múltipla, buscando estimular todas as áreas do desenvolvimento psicomotor. Dispõe de profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, estimulação precoce, psicologia, serviço social e médicos nas especialidades de neurologia, ortopedia, pediatria e gastroenterologia.

No ano de 2017 minha atuação profissional no Centro de Reabilitação Piracicaba iniciou-se através do Projeto intitulado “Orientações sobre a sexualidade das pessoas com deficiências” aprovado pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUMDECA) que financia projetos com atuação na garantia da promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. O projeto em questão objetivou abordar a temática da sexualidade humana, sobretudo relacionada à pessoa com deficiência, de forma informativa, emancipatória, desestigmatizadora e conscientizadora, visando a combater preconceitos e promover práticas saudáveis. E somando a isso, capacitar os profissionais e familiares para estarem aptos a promover a educação sexual intencional no cotidiano das crianças e adolescentes matriculados na instituição.

2. Por que o decidimos fazer?

Considera-se uma significativa abertura de uma instituição direcionar o olhar para a sexualidade das pessoas com deficiência, sobretudo a se considerar que, historicamente, como bem pontuam Denari (2011), as políticas públicas [e aqui inclui-se instituições, serviços e programas] têm sido ancoradas à um cenário tradicional e patologizante das diferenças, orientando suas ações de forma discriminatória, nas quais sobretudo a sexualidade tem sido calcadas pela omissão.

Quando se trata de entender as manifestações sexuais de jovens com deficiências, aceitá-las, responder a estas reivindicações e orientar condutas de vida saudável e prazerosa, assiste-se a um Estado que age igualmente por omissão. Exemplo disto é a inexistência de uma educação sexual em meio escolar, comum ou especial ou a ausência de qualquer referência jurídica às especificidades desta manifestação. Estão em evidência aqui, questões relativas à vulnerabilidade que caracteriza essa população, notadamente aquelas pessoas com deficiência mental mais severa; e a decorrente vitimização, quer por violência, quer por abuso e, tão grave quanto, pela negação da sexualidade (Denari, 2011).

Partindo da percepção de Bastos e Deslandes (2005) de que as pessoas com deficiência, com destaque à deficiência intelectual, não tem seus direitos fundamentais respeitados, sobretudo os direitos sexuais e, a se considerar que a infância e a adolescência como importantes períodos para o movimento de garantia desses direitos, torna-se salutar trabalhar a educação sexual em perspectiva emancipatória, visando combater preconceitos e discriminações e contribuir para a autonomia dos sujeitos no que se refere a sua sexualidade.

3.0 que aconteceu?

Desta forma, no ano referido, realizaram-se grupos mensais com crianças, adolescentes e adultos com deficiência da área Educacional da instituição (no período em questão havia pouco menos que 300 matriculados na referida escola especial) com atividades previamente elaboradas, considerando as formas de comunicação/ compreensão dos(as) atendidos(as), e faixa etária dos mesmos, abordando temáticas, tais quais: corpo humano (auto percepção, auto imagem, estimulação sensorial, reconhecimento corporal, nomeação e funções das partes do corpo); transformações da puberdade; prática de higiene e autocuidado; reprodução e saúde sexual; Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e prevenção; gravidez na adolescência; prevenção de violência sexual; gênero; diversidade de gênero; educação não sexista; projeto de vida. As principais ferramentas utilizadas foram dinâmicas de grupo, vídeos,

músicas, documentários, jogos, atividades lúdicas, bonecos anatômicos, figuras ilustrativas, atividades de colagem, roda de conversa, caixa de dúvidas, dentre outros

Centro de Reabilitação Piracicaba

Educação sexual

Projeto viabilizado pelo Fumdeca oferece aulas de educação sexual a 267 crianças

MARCELO ROCHA
Da Gazeta de Piracicaba
marcelo.rocha@gazetadepiracicaba.com.br

O Centro de Reabilitação Piracicaba desenvolve, desde meados do primeiro trimestre, um projeto educacional ligado à sexualidade. O programa - viabilizado por meio de recursos oriundos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fumdeca) - atende 267 alunos (com idades entre 6 e 18 anos) da Escola de Educação Especial João Guindotti, que funciona na instituição.

A responsável pelo projeto Orientações Sobre a Sexualidade da Pessoa com Deficiência é Isabela Florindo, 23 anos, psicóloga do Centro de Reabilitação. Ela conta que, além das aulas dadas às crianças portadoras de deficiências, o programa é extensivo aos familiares e à equipe multidisciplinar da instituição (professores, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e outros profissionais).

“Com os professores e pais a gente discute temas sobre a sexualidade, dúvidas que podem



A psicóloga Isabela Florindo conduz aula sobre educação sexual para jovens do Centro de Reabilitação

aparecer em sala de aula, ou durante uma terapia, formas de manifestação da sexualidade, por exemplo, a masturbação, além da complicada questão da violência sexual e como identificar os seus sinais”, declara Isabela.

Os alunos têm aulas uma vez por mês. “Porque são 25 turmas/salas, separadas em níveis, totalizando 267 alunos”, explica a psicóloga. “Com os menores, costumo trabalhar temas como a concepção do corpo humano

e as diferenças anatômicas entre homem e mulher. Já com os maiores eu trabalho a questão da reprodução humana, o corpo humano, a questão do consentimento para prevenir abusos, o namoro, a gravidez

na adolescência. E também surgem as dúvidas deles, por exemplo, como os bebês crescem dentro da barriga ou por que a gente deve usar a camisinha”, comenta a psicóloga.

A jovem Ana Paula Braz, que frequenta as aulas, disse que está aprendendo bastante coisa sobre sexo. “Apreendi como se faz sexo e como um neném é produzido”, relata. O colega de sala Lucas Alessandro de Oliveira também aprovou o curso sobre orientação sexual. “A gente deve sempre se prevenir antes de fazer sexo, a gente tem que usar a camisinha para não pegar doenças”, afirma.

De acordo com a psicóloga, existem muitos mitos de que a pessoa com deficiência não tem sexualidade, ou que é muito exagerada. “Então, a gente desmistifica isso. Na verdade, o que muitos deles não têm é o filtro social, por exemplo, alguns se masturbam em público”, diz a psicóloga que utiliza bonecos, desenhos, vídeos, dinâmicas de grupo e jogos de tabuleiro como material pedagógico. “Tudo depende da turma e do tema”, fala.

Fonte: Recuperado de Rocha, M. (2017, agosto 03). Educação sexual. Gazeta de Piracicaba, C-7

Figura 1. Grupos com adolescentes na instituição divulgado em mídia impressa local

Os encontros foram organizados de modo a atender as demandas de cada grupo, os quais ocorreram mensalmente, totalizando uma média de 25 grupos ao mês com o público-alvo em questão.

4. Que aspectos correram particularmente bem?

Participação ativa dos jovens

De modo geral, notou-se o interesse e participação ativa dos jovens, os quais constantemente apresentavam demanda espontânea de dúvidas e atividades de interesse. Alguns dos materiais produzidos pelos participantes nos encontros foram expostos aos familiares em reunião no final do ano letivo.

Interação com as famílias

Faz-se importante salientar que a Psicologia atua a partir da compreensão do indivíduo enquanto ser histórico e social. Desta forma, a criança/adolescente é compreendida como sujeito em processo de formação, de desenvolvimento. Assim, cabe aos familiares e à todos os profissionais que trabalham com esse público, colocarem-se como responsáveis para que este processo, qual seja, o da transição do mundo privado (família) para o público (sociedade), ocorra da melhor maneira possível, promovendo maior autonomia e auto aceitação no decorrer de seu amadurecimento e melhor enfrentamento dos desafios que surgirem.

Além de considerar que a família e os profissionais envolvidos no ensino e atendimento terapêutico têm papel primordial no desenvolvimento saudável dos alunos/atendidos como sujeitos autônomos e dotados de direitos, enfatiza-se que são esses adultos que lidam direta e frequentemente com manifestações da sexualidade das crianças/adolescentes (como beijos, exploração do próprio corpo ou do colega, jogos sexuais).

Compreende-se que a educação sexual ocorre todos os dias de forma direta e indireta nas relações humanas, através da forma como os familiares, profissionais, sociedade e mídia tratam questões relativas à temática da sexualidade (por exemplo, ditando como deve se vestir/ se comportar, como deve ser seu corpo, namoro, reações à práticas masturbatórias, etc.). Contudo, muitas das informações transmitidas não promovem reflexão e são carregadas de preconceitos e estereótipos, por isso, destaca-se a importância de um planejamento voltado à educação sexual intencional, que possua informações coerentes visando o rompimento de práticas que reproduzem posturas banalizadoras, naturalizantes e estigmatizadoras da sexualidade.

A partir de tais pressupostos, concomitantemente aos grupos com os alunos/atendidos da instituição, realizou-se grupos mensais com familiares e encontros também de frequência mensal com profissionais que atuam diretamente com os estes (professoras, auxiliares de classe, fisioterapeutas, fonoaudiólogas e terapeutas ocupacionais), abordando temáticas relacionadas aos objetivos do projeto e a partir de demandas apresentadas nos encontros, sendo as temáticas: sexualidade e deficiência; mitos relacionados à sexualidade das pessoas com deficiências; prevenção à violência sexual; violência de gênero; formas de manejo com manifestações da sexualidade; gênero e diversidade sexual. Como ferramentas utilizou-se de slides previamente elaborados, vídeos, dinâmicas de grupo e roda de conversa.

Nos grupos em questão, nos quais os encontros ocorreram com frequência mensal, notou-se declarada demanda de orientação sobre a temática por parte dos familiares e professoras. Ao contrário do que supunha-se pela gestão da instituição, não notou-se nenhuma resistência por parte dos familiares. E, apesar de quantitativamente (em comparação ao número de matriculados), a adesão dos responsáveis ser baixa, qualitativamente se fez significativa. As profissionais da área educacional da instituição constantemente evidenciaram a importância de tal formação para a atuação profissional.

5. Que dificuldades foram encontradas?

Em contrapartida não houve considerável interesse pela temática por parte dos terapeutas e os encontros não tiveram a mesma frequência na área em questão.

6. O que pode aprender-se com as práticas realizadas?

Possibilitar espaço para reflexão e fomentar discussão embasada em informações

coerentes sobre sexualidade se faz importante para contribuir com a mudança nas concepções, percepções e ações frente à temática. De acordo com Bastos e Deslandes (2005) nota-se mudanças nas representações e comportamento sexual ocidental no decorrer dos anos, como concepções mais libertárias sobre virgindade e práticas masturbatórias, por exemplo. Contudo, segundo as autoras, tais modificações não atingiram igualmente a todos os indivíduos, ficando as pessoas com deficiência intelectual enquanto grupo à margem daqueles beneficiados por tais alterações, tendo sua sexualidade ainda permeada por atitudes e percepções repressoras e discriminatórias.

Na literatura da área, destaca-se que há um imaginário social de que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual ora é tida como ausente, ora como exacerbada, culminando em condutas socialmente inadequadas, caso essa sexualidade não seja controlada (Bastos & Deslandes, 2005; Morales & Batista, 2010). Estes preconceitos e estereótipos, segundo os autores, demonstram o desconhecimento sobre o desenvolvimento e os direitos das pessoas com deficiência e dificultam o reconhecimento dos mesmos. Desta forma, torna-se essencial ações de educação sexual intencional que abordem e desmistifiquem tais questões.

Durante o desenvolvimento do projeto a demanda relacionada à temática mostrou-se evidente no que se refere a todo o público atingido (crianças/adolescentes, profissionais e familiares), perceptível em atuações que demandam desde a acolhida de angústias e dúvidas até em intervenções e esclarecimentos que explicitam a evidente defasagem de informação adequada relacionada à sexualidade de forma desmistificadora e não pautada em estereótipos e preconceitos. O interesse e o envolvimento dos participantes permitiu que as temáticas propostas fossem abordadas de forma satisfatória. Entretanto, destaca-se que para se alcançar efetivamente

os objetivos propostos e construir uma educação sexual intencional de qualidade, o trabalho deve ser contínuo.

Nos anos seguintes, a instituição iniciou uma transição de paradigma, com a reestruturação de sua atuação, sua visão, missão e valores, partindo para o modelo social, o qual compreende a deficiência não enquanto um problema individual, mas como decorrente da estrutura social. A partir de então, focou-se em projetos e atividades voltadas à autonomia e autodefensoria na busca da garantia de direitos. Deste modo, o projeto específico à temática da sexualidade não foi reescrito para ser renovado nos anos seguintes, mas a educação sexual se fez acoplada nos grupos de adolescentes de forma ampla; realizou-se alguns grupos pontuais sobre educação sexual com familiares por demanda dos mesmos, abordando dúvidas cotidianas quanto ao desenvolvimento sexual e afetivo dos adolescentes. Além disso, começaram a surgir demanda de acompanhamento da Psicologia em atendimentos também na área Terapêutica na instituição, posto que adolescentes trouxeram questões da sexualidade em contraponto com suas limitações físicas. Dessa forma, a sexualidade e a educação sexual tem se feito presente nas discussões de caso em equipe, nos atendimentos e orientações familiares, nos grupos de adolescentes, nas mediações de conflitos, passando paulatinamente a ser compreendido – a nível institucional – como importante aspecto da garantia de direitos.

O vínculo com os atendidos e suas famílias e a compreensão da sexualidade enquanto inerente à todo ser humano permitiu com que ao longo de 2018 e 2019 adolescentes e adultos atendidos e suas famílias continuam buscando orientação e/ou suporte da Psicologia por questões relativas à sexualidade. No que tange às famílias, faz-se constante queixas relativas desde ao processo de desenvolvimento saudável permeado por tabus da deficiência (masturbação, relacionamento

sexual e afetivo), até situações graves de violações de direitos como violência sexual e violência doméstica baseada em relações sexistas e de gênero. Quanto à questão dos tabus, os discursos parecem indicar que a possibilidade de pessoas com deficiência intelectual, sobretudo adolescentes, desfrutarem de vida afetiva e sexual em sua plenitude, ainda não foram totalmente desmistificadas. Contudo, faz-se notável que as familiares – em sua maioria mães – tem buscado mais informações e formas de manejo, pontuando compreender, de modo geral, que reprimir os filhos(as) não é a escolha ideal, demonstrando-se abertas às orientações.

No que se refere à violações de direitos como violência física e sexual apresentadas nos discursos de familiares e adolescentes, nota-se a forte manutenção de relacionamentos abusivos, baseadas em relações desiguais de gênero, dentro das famílias. Nesses casos, além de diálogos buscando o acolhimento e desmistificação da educação e relações sexistas, trabalha-se em articulação com a rede sociassistencial do Município, a qual oferece atendimento e condutas cabíveis em tais casos.

Referências

- Bastos, O. M., & Deslandes, S. F. (2005). Sexualidade e o adolescente com deficiência mental: uma revisão bibliográfica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 389-397. Recuperado em 03 set. 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a17v10n2>
- Denari, F. (2011). Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(1), 44-52. Recuperado em 19 set. 2019 de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberamericana/article/view/3491>
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Recuperado em 02 ago. 2019 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Maia, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 159-176. Recuperado em 02 ago. 2019 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200002&script=sci_abstract&lng=pt
- Marola, C. A. G. Sanches, C. S. M. & Cardoso, L. M. (2011). Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. *Psicologia da Educação*, (33), 95-118. Recuperado em 02 ago. 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200006&lng=pt&lng=pt.
- Morales, A. S. & Batista, C. G. (2010). Compreensão da Sexualidade por Jovens com Diagnóstico de Deficiência Intelectual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 235-244. Recuperado em 19 set. 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a05v26n2>
- Rocha, M. (2017, agosto 03). Educação sexual. *Gazeta de Piracicaba*, C-7.

Isabel Oliveira Florindo

CRP, Brasil

E-mail: isabelaoliveira.florindo@gmail.com

ISABEL OLIVEIRA FLORINDO

Sexualidade e Deficiência: Um Olhar para a Educação Sexual em Contexto Institucional

Produção de vídeos figurativos de dilemas que inquietam os jovens e seu papel na cocriação de bem-estar ao nível da sexualidade e igualdade de género

Ana Cunha

Resumo

O que foi feito? Orientados pelos professores de cada conselho de turma, os alunos debatem temas/ problemas que mais os inquietam relativos ao seu bem-estar físico, social e mental. A súmula final de um trabalho realizado ao longo de cada ano letivo é traduzida na produção de pequenos vídeos para divulgar durante o Seminário Juvenil (apresentação pública de trabalhos do Projeto de Educação para a Saúde -PES), aberto à comunidade local, com periodicidade anual. Por que o decidimos fazer? Segundo o Referencial de Educação para a Saúde (Direção-Geral da Educação), a Escola, enquanto organização empenhada em desenvolver a aquisição de competências pessoais, cognitivas e socioemocionais é o espaço por excelência onde, individualmente e em grupo, as crianças e jovens aprendem a gerir eficazmente a sua saúde e a agir sobre fatores que a influenciam. A promoção da educação para a saúde orientada para a ação é um dos pilares das Escolas Promotoras de Saúde. O que aconteceu? É realizado um diagnóstico dos dilemas que mais inquietam os jovens deste agrupamento, através de um debate com o coordenador do PES de cada uma das turmas envolvidas. Cada turma seleciona a temática mais adequada ao seu contexto para ser trabalhada ao longo de cada ano letivo. Os problemas abordados são retratados em vídeo e divulgados durante o Seminário Juvenil aberto à comunidade local. Que aspetos correram particularmente bem? Os alunos, intervenientes diretos no PES, têm revelado muito interesse e empenho na dinamização desta atividade. A qualidade e os temas abordados têm revelado muita qualidade. Tem-se denotado uma abertura, sucessivamente maior, por parte dos alunos, para partilhar os problemas que mais os preocupam. Que dificuldades foram encontradas e como foram ultrapassadas? Esta atividade está direcionada, particularmente, aos alunos do ensino secundário. Este ciclo de ensino está muito focado na preparação académica para os exames nacionais. Este aspeto tem dificultado a gestão de tempo, por parte de alunos e professores, no sentido de se disponibilizarem e envolverem efetivamente no Projeto de Educação para a Saúde da Escola. Contudo, esta prática, iniciada há nove anos, tem perdurado no tempo e revelado um aumento de qualidade, graças ao sentido prático e à envolvimento direta dos jovens no PES. Como foi avaliado até que ponto estas práticas foram bem sucedidas? Esta prática tem sido avaliada com base no número de discentes e docentes envolvidos, no empenho dos alunos e na qualidade dos trabalhos produzidos. O que pode aprender-se com as práticas realizadas? O Projeto de Educação para a Saúde é uma realidade nesta escola, porque os alunos são envolvidos diretamente na enunciação do problema a abordar e na produção de trabalhos (vídeos) para debater o tema e apresentar possíveis soluções. Denota-se que o facto de existir uma participação direta dos discentes no PES, há uma maior abertura dos mesmos para exporem problemas e procurarem apoio, na escola, para a respetiva resolução.

Palavras-chave: educação para a saúde, sexualidade, escola.

◆

1. O que foi feito?

A Organização Mundial de Saúde em 2009 definiu como Escola Promotora da Saúde (EPS) uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente saudável para a aprendizagem. A EPS corresponde a um espaço em que todos os membros da comunidade escolar trabalham, em conjunto,

para proporcionar experiências que promovam e protejam a saúde (Direção-Geral da Educação, 2014).

As escolas devem corresponder a lugares mais apetecíveis para aprender, ensinar e trabalhar. Uma escola promotora de saúde deverá implementar planos estruturados e sistematizados tendo em conta o bem-estar e a saúde, um desenvolvimento social para os

ANA CUNHA

Produção de Vídeos Figurativos de Dilemas que Inquietam os Jovens e seu Papel na CoCriação de Bem-Estar ou Nível da Sexualidade e Igualdade de Género

alunos, pessoal docente e não docente. Há evidência que as escolas promotoras de saúde contribuem para a melhoria do bem-estar de toda a comunidade escolar (Ministério da Educação, 2009).

A EB/S Vieira de Araújo (SEDE) está localizada na freguesia de Cantelães, junto da sede do concelho de Vieira do Minho. É alimentada por uma população escolar de todo o concelho. Os alunos deslocam-se, na maioria, em transportes escolares, saindo de casa muito cedo e regressando bastante tarde, devido à distância entre a sede de concelho e as algumas das freguesias. Esta população é oriunda, genericamente, da classe operária, agricultores e filhos de emigrantes (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo).

O Projeto de Educação para a Saúde, em geral, é implementado com todos os alunos deste agrupamento de escolas, contudo, habitualmente, apenas os alunos do Ensino Secundário têm desenvolvido projetos específicos direcionados à apresentação pública de trabalhos do Projeto de Educação para a Saúde (PES) – Seminário Juvenil – aberto à comunidade local, com periodicidade anual.

É no contexto supracitado que se integra a dinâmica descrita neste artigo, em que, orientados pelos professores de cada conselho de turma, os alunos debatem temas/problemas que mais os inquietam relativos ao seu bem-estar físico, social e mental. A súmula final de um trabalho realizado ao longo de cada ano letivo é traduzida na produção de pequenos vídeos para divulgar durante o Seminário Juvenil.

2. Por que o decidimos fazer?

Segundo o Referencial de Educação para a Saúde (Direção-Geral da Educação), a Escola, enquanto organização empenhada em desenvolver a aquisição de competências

pessoais, cognitivas e socioemocionais é o espaço por excelência onde, individualmente e em grupo, as crianças e jovens aprendem a gerir eficazmente a sua saúde e a agir sobre fatores que a influenciam. Uma Escola Promotora da Saúde deverá criar condições para envolver os jovens diretamente nos Projetos PES. A promoção da Educação para a Saúde orientada para a ação é um dos pilares das Escolas Promotoras de Saúde.

Segundo as diretrizes para promover a saúde em meio escolar (DGE, 2009) uma escola promotora de saúde:

- Promove a saúde e o bem-estar dos alunos.
- Melhora os resultados escolares.
- Defende os princípios de justiça social e equidade.
- Fornece um ambiente seguro e de apoio.
- Fomenta a participação dos alunos e desenvolve as suas competências (empowerment).
- Articula as questões e os sistemas da saúde e da educação.
- Aborda as questões de saúde e bem-estar de todo o pessoal da escola.
- Colabora com os pais dos alunos e com a comunidade.
- Integra a saúde nas atividades correntes da escola, no programa escolar e nos critérios de avaliação.
- Estabelece objetivos realistas com base em dados precisos e com sólidas evidências científicas.
- Procura uma melhoria constante através de uma supervisão e a avaliação contínua.(s.p.)

Quando as atividades puxam ativamente os grupos-alvo para dentro do processo, é desenvolvido um sentimento de posse sobre o projeto ou área de investigação. Este sentimento de posse aumenta a probabilidade de as atividades deixarem marcas no grupo-alvo, sob a forma de mudança de práticas, comportamento ou ação. Este envolvimento dos alunos tem, ainda, benefícios potenciais para a democracia e para uma educação liberal, além das considerações éticas relacionadas com a obrigação de envolver os participantes num processo, que está centralmente relacionado com as suas próprias vidas.

Na educação para a saúde neste Agrupamento defendemos a aquisição pelos alunos do conhecimento orientado para a ação, que envolve quatro dimensões: (1) causas do problema; (2) efeitos (3) estratégias de mudança; e (4) visões. De acordo com Vilaça (2016), a metodologia do processo de ensino/aprendizagem que trabalha o conhecimento orientado para a ação é a abordagem S – IVAM de Bjarne Bruun Jensen (Seleção do problema – Investigação, Visão, Ação & Mudança). De acordo com a autora, esta abordagem inclui nove perspectivas para serem tratadas nos projetos: (1) com que temas se deverá trabalhar; (2) Com que problemas dentro do tema em questão deveremos trabalhar; (3) quais são as causas desse problema; (4) porque é que isto se tornou um problema; (5) que alternativas se podem imaginar; (6) que planos de ação existem para obter essas alternativas; (7) que barreiras surgirão ao longo dessas ações; (8) que ações serão iniciadas; e (9) como vamos escolher avaliar essas ações.

O princípio de incluir os alunos como parceiros ativos e participativos no processo de ensino/aprendizagem orientado para a ação baseia-se no pressuposto de que a participação é um pré-requisito para desenvolver a competência de ação nos alunos e um resultado desse processo (Vilaça, 2006).

3.0 que aconteceu?

Formação de professores

Para tornar possível a aplicação da Educação para a Saúde em contexto escolar, de forma transversal e contínua, foi fundamental apostar, neste Agrupamento, na formação dos professores e professoras das diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. Só assim, foi possível, a qualquer professor ganhar a confiança necessária à concretização de um projeto neste âmbito, pois, tal como é referido por Sampaio, Baptista, Matos e Silva (2007), a Educação para a Saúde só obterá resultados expressivos se for

integrada no quotidiano escolar, deixando de ser apenas uma atividade de certos professores ou de algumas organizações exteriores à escola.

As ações de formação foram dinamizadas diretamente pela coordenadora do projeto de educação para a saúde do agrupamento. O ponto de partida foi a implementação do programa PRESSE, relativo à temática da sexualidade, seguindo-se posteriormente uma ação de formação mais genérica de modo a englobar os temas propostos pelo Referencial da Educação para a Saúde (2017): Saúde Mental (de modo transversal a todos os temas) e Prevenção da Violência; Educação Alimentar; Atividade Física; Comportamentos Aditivos e Dependências; Afetos e Educação para a Sexualidade.

A formação, desenvolvida neste agrupamento, tem funcionado como motivação para um envolvimento efetivo de professoras e professores no Projeto de Educação para a Saúde (PES).

Embora, esta dinâmica de projeto tenha por base a abordagem S-IVAM, há aspetos específicos inerentes a um trabalho assente fundamentalmente na prática, que vai sendo enriquecido com a experiência dos professores envolvidos e a vivência dos próprios alunos, nomeadamente, durante a partilha dos trabalhos que ocorre, durante o Seminário Juvenil, com periodicidade anual.

Metodologia de trabalho, em cada uma das turmas envolvidas

Todas as turmas seguiram a mesma metodologia na educação para a saúde, que consistiu nas seguintes etapas:

Etapa 1. Envolvimento direto dos alunos na ação através da participação ativa no diagnóstico do problema a resolver / abordar – através de um debate com o coordenador do PES de cada uma das turmas envolvidas, os alunos

procedem ao diagnóstico dos dilemas que mais inquietam os jovens.

Etapa 2. Seleção do tema a abordar - cada turma seleciona a temática mais adequada ao seu contexto, para ser trabalhada ao longo do ano letivo.

Etapa 3. Os problemas abordados são retratados em vídeo e divulgados durante o Seminário Juvenil aberto à comunidade local.

Etapa 4. Avaliação dos projetos com base na qualidade dos vídeos produzidos e no número/ nível de motivação de alunos e professores envolvidos.

4. Que aspetos correram particularmente bem?

Os alunos, intervenientes diretos no PES, têm revelado muito interesse e empenho na dinamização desta atividade.

Têm sido apresentados no Seminário Juvenil, aberto à comunidade local, diversos temas com muito sucesso, tal como se enumera em seguida:

- Testemunhos intergeracionais; gravidez não desejada (2011)
- Ciclo menstrual; prevenção das aproximações abusivas (2012)
- Gravidez não desejada; métodos contraceptivos; Aborto – problemas éticos e legais; Imagem corporal (2013)
- Bullying; Riscos do tabagismo; Reprodução medicamente assistida; Estética e gerações; Infecções sexualmente transmissíveis; Namoro virtual (2014)
- As primeiras experiências sexuais; Sexualidade e deficiência; Identidade sexual e discriminação; Violência no namoro (2015)
- Os sentimentos amorosos (primeiro amor, homem e mulher ideal); autoestima; discriminação; identidade sexual e discriminação; igualdade de género (2016)
- Saúde mental/ adolescência; tabagismo; comportamentos obsessivos no namoro

(2017)

- Inclusão; distúrbios alimentares; relações interpessoais; pressão no ensino secundário; orientação sexual (2018)
- Assédio sexual; sexting (2019).

5. Como foi avaliado até que ponto estas práticas foram bem sucedidas?

Esta prática tem sido avaliada com base no número de discentes e docentes envolvidos, no empenho dos alunos e na qualidade dos trabalhos produzidos.

6.0 que pode aprender-se com as práticas realizadas?

Os temas abordados têm revelado muita qualidade. Tem-se denotado uma abertura, sucessivamente maior, por parte dos alunos, para partilhar os problemas que mais os preocupam.

Esta atividade está direcionada, particularmente, aos alunos do ensino secundário. Este ciclo de ensino está muito focado na preparação académica para os exames nacionais. Este aspeto tem dificultado a gestão de tempo, por parte de alunos e professores, no sentido de se disponibilizarem e envolverem efetivamente no Projeto de Educação para a Saúde da Escola. Contudo, esta prática, iniciada há nove anos, tem perdurado no tempo e revelado um aumento de qualidade, graças ao sentido prático e à envolvimento direta dos jovens no PES.

O Projeto de Educação para a Saúde é uma realidade nesta escola, porque os alunos são envolvidos diretamente na enunciação do problema a abordar e na produção de trabalhos (vídeos) para debater o tema e apresentar possíveis soluções. Denota-se que o facto de existir uma participação direta dos discentes no PES, há uma maior abertura dos mesmos para exporem problemas e procurarem apoio, na escola, para a respetiva resolução.

Referências

- Direção – Geral de Educação (2014). *Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES)*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/papes_doc.pdf (2019/10/20)
- Ministério da Educação (2009). *Declaração de Vilnius*. Disponível em: <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/saude-escolar/ficheiros-externos/resolucao-de-vilnius-pdf.aspx> (2019/10/15)
- Vilaça (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6465/1/TD_TVilaca05Dez.pdf (2019/10/12)
- International Union for health promotion and education (2009). *Construindo escolas promotoras de saúde: directrizes para promover a saúde em meio escolar* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/iuhpe_hps_guidelines_i_2009_portuguese.pdf (2019/10/17)

Ana Cunha

Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo
E-mail: anacunha2001@hotmail.com

ANA CUNHA

Produção de Vídeos Figurativos de Dilemas que Inquietam os Jovens e seu Papel na CoCriação de Bem-Estar ou Nível da Sexualidade e Igualdade de Género

Análise textual: Porque há pessoas que gostam de experienciar algo desagradável, como sexo agressivo?

Judite Zamith-Cruz

Ana Filipa Gomes

Resumo

Diariamente divulgam-se crenças, sendo que a crença pode ser mais poderosa do que o conhecimento científico, apesar das associações poderem ser ambíguas ou erradas. Justifica-se “aprender” a não tomar algo por garantido, na medida em que na base da crença se encontra a estrutura social em que vivemos. Em contexto ficcional, nomeadamente sexual, o sofrimento psíquico em atores não é esbatido (num alerta?) nos processos complexos: psicofisiológicos, sensoriais, emocionais e cognitivos. A percepção subjetiva de dor desenrola uma mudança reativa na conduta. Numa visão biopsicossocial, considera-se o cérebro, a pessoa e a sociedade. Na Unidade Curricular de Psicologia do Adulto, do Mestrado de Educação, da área de especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho, colocam-se perguntas sobre o modo como as pessoas sentem, pensam e agem e responde-se a essas perguntas usando o conhecimento científico. Numa vertente de ensino-aprendizagem, dá-se a criação de uma “comunidade científica”, em que num Módulo se decompõe, emocional e cognitivamente, “o afeto negativo”. O problema centra-se no “desagradável”, que significa o que “causa desconforto, infelicidade ou repulsa”, pelo que se visa explicitar que não estaremos felizes, quando sentimos algo desagradável. O alvo de intervenção é um grupo de 23 estudantes universitária/os, 15 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos. Para um modelo de comparação constante, seguem-se passos ilustrativos, que esclarecem a instrumentalização de um domínio de estudo: “o que é a linguagem?”, seguido de “o que é a sexualidade?” O argumento ocorreu em quatro fases: expressar o que se acredita e pensa; comunicar por escrito; organizar os dados; e conhecer abordagens distintas. Num questionário breve, identificaram-se quatro perguntas: (1) Porque é que algo doloroso – como sexo agressivo - pode ser percecionado como agradável?; (2) Sabe o que significa gore?; (3) Conhece alguém, que “adora” filmes de terror? Porque gostará desse género de filmes?; e (4) Afinal, porque é que há pessoas que gostam de experienciar coisas que são desagradáveis? Nos resultados esperados antecipou-se que a/os formandos conhecessem noções de sexualidade e de saúde psicológica, desenvolvendo competências investigativas, o que se justifica pela natureza do Curso de Educação. Em última instância, o principal valor desta prática pedagógica é que os estudantes compreendem as suas práticas e os acontecimentos com os quais se veem confrontados: “os seus sistemas de valores e as suas referências, as suas interpretações de situações conflituais, além das leituras que fazem das suas experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

Palavras-chave: afeto negativo, sexualidade, saúde psicológica, sexo agressivo.

1.0 que foi feito?

Na Unidade Curricular de Psicologia do Adulto, do Mestrado de Educação, da área de especialização de Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, da Universidade do Minho, colocam-se perguntas sobre o modo como as pessoas sentem, pensam e agem e responde-se a essas perguntas utilizando o

conhecimento científico. Na “comunidade científica” que é a sala de aula, decompõe-se o currículo das dimensões emocional e cognitiva e reflete-se criticamente sobre o afeto (negativo). Educamos esses futuros profissionais sobre sexualidades, dilemas, dependências/adições sexuais, abstinências, amores e êxtases românticos.

Neste contexto, identifica-se um “problema”, quando há um obstáculo (como a estrutura

social em que vivemos, o desconhecimento, a informação em redes sociais...) que deve ser superado para alcançar-se um alvo ou meta – educar com ciência. Atende-se à visão integrada da interação cérebro, pessoa e sociedade, visando a *psicoeducação*: “um processo de educação sobre as descobertas de investigação, que se ligam a problemas” (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p.633).

O que se faz pretende agilizar a aprendizagem de estudantes universitários sobre o que nem sempre sabem, sobre o que os afeta ou sobre o que conhecem afetar os outros: sexualidade. Como será explorado quando se vivem hoje (*neo*)sexualidades, quando se vê pornografia *hardcore*?

Utilizou-se uma forma de trabalho que é a metodologia de investigação qualitativa. Na teoria e método “fundamentado” (*Grounded Theory*) (Strauss & Corbin, 1990), defende-se que “as ações humanas se assemelham ao modo como um texto escrito se coloca ao leitor” (Tesch, 1990, p. 37). Acentua-se que a *teoria* se constrói partindo de uma amostra de textos (dados) e de categorias *a posteriori*. Portanto, recorreu-se a uma análise por “codificação aberta” para análise dos resultados obtidos com a implementação desta abordagem pedagógica que visou: “quebrar, examinar, comparar, conceber, codificar os dados” (Tesch, 1990, pp. 61-74).

Por “questionamento” de jovens adulta/os, identificam-se as dimensões do estudo – afeto *negativo* e sexo *agressivo* - e os atributos ou características conferidas pela/os participantes às mesmas. Outros exemplos fornecidos de afeto desagradável foram a praxe e os maus tratos. A codificação aberta permite fazer proliferar conceções sobre os quotidianos de pessoas, em que se “deixem os dados falar por si” (Tesch, 1990, p. 23). Como na Análise de Discurso (Rueda, 2007), recorre-se a perceções, opiniões e atitudes de pessoas cujas posições são diversas, sendo de se

confiar no que as pessoas dizem espontaneamente, no quotidiano.

No trabalho colaborativo das autoras, uma é docente e outra discente do Mestrado de Educação, onde se efetuou o procedimento de coligir dados e a sua análise. Ambas entendem que, diariamente, se divulgam crenças em redes sociais, sendo que a crença pode ser mais poderosa do que o conhecimento científico, podendo ser erradas ou ambíguas as associações entre o que se acredita e os saberes em educação. Assim, justifica-se “aprender” a não tomar algo por garantido, na medida em que na base da crença se encontra a estrutura social em que vivemos, segundo dadas normas.

2. Porque o decidimos fazer?

Tivemos como finalidade ir além da vontade da forma mais simples de educar, a extrinsecamente motivada.

O objetivo desta pesquisa qualitativa contraria o pensamento “clássico”, quando defendemos que é o motivo, a aquisição de conhecimento neuropsicológico e social, que arrasta a *nossa* vontade de educar, não o inverso. Logo, um aspeto subjacente/intrinseco à docência é o sentido de intencionalidade educativa, que vem arrastada por um motivo de contínua atualização científica, com tempo para nos informarmos melhor sobre experiências algo desagradáveis, nomeadamente formas de violência cometidas contra mulheres, do que o que conseguimos fazer com a informação obtida apenas através dos meios de comunicação de massa.

Numa investigação nesse âmbito, realizada nos Estados Unidos da América, Hatzenbuehler, Phelan e Link (2013) fundamentaram o quanto o “estigma”, por exemplo, as “preferências sexuais atípicas”, atinge as pessoas que se afastam da “norma”, o que pode conduzir a diferenças em termos de bem-estar subjetivo e de saúde física. Outros estigmas elucidados

reportam-se à doença mental ou à SIDA (síndrome da imunodeficiência adquirida).

Outro ponto de partida foi a leitura de uma obra de divulgação científica dedicada à forma como o cérebro regista “felicidade”, em que se aliou à investigação neurocientífica entrevistas de pessoas *felizes*, por terem, por exemplo, riqueza, amizade, amor. O autor, o neurocientista britânico, jornalista e *blogger* Dean Burnett (2018) inquiriu uma escritora, anónima, *Girl on the Net*, sobre amor e sexo. Debateram o conceito de sexo *agressivo*, evitando a participante dizer *Bondage* – “disciplina, dominância-submissão/sadomasoquismo” (BDSM) ou S&M (sadomasoquismo)” (Burnett, 2018, pp. 160-166). A interlocutora clarificou antes noutra resposta o que entendia por sexo *agressivo*: “Julgo que é muito mais uma questão de antecipação. Construí um cenário na minha cabeça, estou tão nervosa que, quando acontece, a dor é quase catártica, a sua intensidade parece quase natural” (p.162). Na *catarse*, uma sensação de libertação segue uma situação opressora.

3. O que aconteceu?

Num Mestrado de Educação de Adultos, decidimos levar a questão do sexo *agressivo*, acentuando que estavam presentes fatores antecedentes e fatores consequentes, sem abstrair que existem condições contingentes e aleatórias. O tema foi inesperado e conflitual, propiciou mudanças nas práticas de vida, não alheadas das atividades das comunidades escolares e familiares. No questionamento constante, o instrumento é a nossa linguagem, tendo por base a máxima *piagetiana* que “pesquisar é para se compreender”.

Compreende-se que, tratando-se de cultura, os “gostos adquiridos” são aprendidos, por oposição aos “gostos” inatos, como o distingue Norman Doidge (2012). Como criamos “gostos sexuais aprendidos”

(desagradáveis), distintos dos gostos sexuais (agradáveis), instintivos, inatos na espécie?

Pretende-se abarcar essas percepções na nossa cultura, utilizando uma metodologia de investigação que é a fenomenológica. Como método fundamentado, a investigação fenomenológica afasta-se da técnica de análise de conteúdo, que se relaciona com a comunicação, diferente de cultura.

Para esse efeito, como Burnett (2018), também o historiador Yuval Harari (2018) acentuou que o cérebro *aprecia* o que é “simples”, logo *pede-nos* maior “sofisticação” do trato relacional à manipulação simbólica da palavra. A nossa ferramenta por excelência é a linguagem. Tornou-se acessível compreender que “os seres humanos pensam através de narrativas e não de factos, números ou equações” (Harari, 2018, p. 23).

Nas narrativas dos estudantes que se seguiram, houve inúmeras crenças sexuais, nem sempre certas, que se transmitem entre pessoas e grupos (Zamith-Cruz, 2010). De forma coloquial, em sala de aula, *contaram-se histórias*, extensíveis a exemplos, comparações e analogias, com vista a tornar compreensíveis os assuntos sexuais.

Seguiu-se a apresentação das perspetivas *narrativas* de Jerome Bruner (1991) a António Damásio (2017), no alicerce “comum” da psicologia. Dito de outro modo, comprometemo-nos com um “sistema pelo qual as pessoas organizam a sua experiência no mundo social, o seu conhecimento acerca disso e as transações com o mesmo” (Bruner, 1991, p. 45). Contudo, a psicologia narrativa (e/ou discursiva) afasta-se das neurociências, por ferramentas linguísticas sobre condutas intrincadas:

A Psicologia Discursiva associa-se mas não é redutível a qualquer das neurociências. Nada mais existe no universo humano senão cérebros ativos e manipulações simbólicas. Os cérebros, as mãos, as raquetas de ténis e as canetas, encontram-se entre os

instrumentos que as pessoas utilizam para trazerem *para fora* as suas intenções e projetos quotidianos. (Harré & Stearns, 1995, p. 2).

Utilizámos um questionário breve (Amado, 2013, pp. 271-274), junto dos participantes, em que sobressai a palavra “afeto”. Essa é uma prática que temos vindo a desenvolver no Curso de Educação (Zamith-Cruz, 2019), com vista a ampliar o conhecimento informado e a incutir a mudança de conceções erróneas: o afeto (prazer e desprazer) não se confunde com emoção (a nossa resposta corporal automática a estímulos externos, como ver um cão no lixo) e com sentimento (as interpretações do nosso cérebro a essa resposta).

3.1. Enquadramento teórico e objetivos

A integração de conhecimentos prende-se com a discriminação de códigos linguísticos e sociais, que ultrapassam a simples *etiqueta* “violência”. Trata-se da psicologia da motivação (*drive sexual*). A sexualidade é uma motivação complexa, “secundária” e instintiva, pelo que resiste à mudança. Todavia, na sexualidade há “gostos adquiridos”, como o interesse até maior por “roteiros sexuais complexos” (Doidge, 2012, p. 109) do que por pessoas. Interpretam-se papéis, envolvendo parafilias, no que combinam sadismo, masoquismo, voyeurismo e exibicionismo.

Há então comportamentos sexuais que têm incluídas facetas da história de vida, mas sem se saber que têm essas facetas. O estudo da sexualidade conduz a querer saber mais. Se numa pessoa se motiva a aprender sobre sexualidade, o seu cérebro reage de forma plástica no hipocampo, zona da memória. A neuroplasticidade justifica até que o propósito reprodutivo tenha mudado o seu foco da sexualidade para o prazer.

Quando ocorre prazer, uma recompensa, o cérebro segrega neurotransmissores, que são substâncias químicas do cérebro: dopamina e acetilcolina, em especial. A dopamina e a

acetilcolina favorecem a mudança nos mapas cerebrais, que são zonas de processamento específico. Quando os mapas cerebrais são complexos, como os relativos a relacionamentos sexuais, seguem-se, ainda assim, regras plásticas simples, para os córtices sensorial, motor e da linguagem (Doidge, 2012).

Atualmente, a motivação para aprender sobre assuntos sexuais “insólitos” tem-se manifestado, e são as tecnologias interativas mediadas por computador a “informar-nos” sobre elas. Sobre a coação e o sexo sem consentimento, neste ano de 2019, assistimos em Portugal a grandes mudanças. Anteriormente, registaram-se leituras jurisprudenciais distintas de situações de violação, em que não existe consentimento no relacionamento e, ainda assim, não foi considerado violência, nem constrangimento. Em Gaia, tiveram a pena suspensa dois homens, por decisão do Tribunal de Relação do Porto, que tinham sido condenados por abuso sexual de uma mulher inconsciente. Os juizes consideraram que a “culpa dos arguidos situa-se na mediania”, confirmando a decisão em primeira instância (Jornal Económico com Lusa, 2018, 4 Out.). Neste ano, em 11 de janeiro, em respeito pela Convenção de Istambul (2011), foram aprovados na Assembleia da República, projetos de lei para que a coação e o sexo sem consentimento fossem considerados crime de violação.

A violação pode decorrer da necessidade de uma maior descarga sexual para sentir prazer, (por exemplo, quando há diminuição da resposta sexual ou há necessidade do aumento de relacionamentos sexuais para manter um prazer fugidio), o que é suplementado pela agressividade libertada, o que é visível na internet onde estão tão misturadas a sexualidade e a agressividade (pornografia *hardcore*).

Nesse sentido, tem-se vindo a conhecer a estimulação da amígdala no cérebro

(geralmente, usa-se o singular, mas temos duas amígdalas), que é muito ativa em encontros sexuais agressivos e está associada à emoção *negativa* e à ansiedade (stresse, angústia), ao medo e ao aborrecimento. O impacto do seu significado emocional também se liga à amígdala, tanto a nível do estímulo como da “recompensa” (no sistema mesolímbico dopaminérgico, com outras estruturas como o septo).

Robert Heath (1972) evidenciou que para a satisfação, ao “dispararem” os centros de prazer, os centros de dor e aversão são mais difíceis de “agitar”. Logo, o agradável impõe-se, por oposição ao sentido inverso de ativação (desagradável). Há inibição recíproca entre dor e prazer. Aliás, o mais pesquisado na psicofisiologia, depois na neurociência e ciências cognitivas, foi a recompensa (Damásio, Grabowski, Frank, Galaburda, & Damásio, 1994; Guyton & Hall, 2006), aliada ao prazer e à gratificação, mediada nos seus efeitos pela dopamina. A punição, associada a desgosto e a aversão (Guyton & Hall, 2006; Bear, Connors, & Paradiso, 2002), segue distintos circuitos encefálicos e outras redes neurais – um “sistema de emoções” (Berridge, 2004, p. 179). Mas o perigo da dopamina em demasia é criar adição/dependência. Para níveis também elevados, as endorfinas, conotadas com a “eliminação de dores do corpo”, tornam a pessoa eufórica e, ainda assim, extremamente relaxada. Temos afinal dois sistemas de recompensa, um *excitatório* (dopamina) (Crenshaw, 1996, p. 135) e outro *consumatório* (endorfinas).

Os mapas cerebrais da sexualidade e da agressividade estão separados, mas podem unir-se na adição sexual, embora se ganhe na sua separação, por eliminação de imagens sexuais e de imaginações, em que a pornografia ativa a dopamina, sistema apetitivo do prazer. Por conseguinte, no sexo *agressivo*, o comportamento afetivo é mediado por processos neuronais que têm por base sistemas cerebrais, como o sistema límbico,

região muito ligada ao processamento da emoção, em que se integra a amígdala. O sistema límbico evoluiu para nos conduzir e nos adaptarmos melhor.

O que acontece também, é que nos processos biopsicossociais evidencia-se um conjunto de reações das pessoas que caracterizam emoção e sentimento, de que decorre o preconceito (individual), o estereótipo (reação cultural) e o estigma (marcas corporais ou raciais, observadas negativamente). Observa-se que não existe um consenso alargado quando se defende que o sexo *agressivo* é “psicologicamente seguro” e se entende que é uma “manifestação de sanidade, desde que seja consensual”. O mesmo se diz acerca do BDSM ou do S&M. Um estigma coloca a barreira na conduta “típica”. No *Manual*-APA, de acordo com Lucena e Abdo (2014), nestas situações há um sofrimento (e a ameaça física ou psicológica) disfuncional, que se provoca a si mesmo ou a *outro*, que é contra o bem-estar da pessoa. Nesse tratado, desdobra-se uma terminologia, que acentua o não normativo na “disfunção” ou “perturbação”, em três cambiantes de sofrimento, humilhação e submissão:

- (1) [A pessoa] sente angústia sobre o seu interesse sexual, não apenas pelo sofrimento resultante da desaprovação da sociedade;
- (2) [A pessoa] deseja ou tem um comportamento sexual, que envolve o sofrimento psicológico, lesões ou morte de outra/s pessoa/s; ou
- (3) [A pessoa] tem um comportamento sexual, que envolve pessoas que não querem ou que são incapazes de dar o seu consentimento legal (Lucena & Abdo, 2014, p 95).

A nossa proposta para a abordagem pedagógica nesta Unidade Curricular enquadra-se nesta base teórica, orientada por finalidades exequíveis na pesquisa de construção de teoria, orientada por objetivos:

- (1) Aquisição da noção de prevenção (primária) nos relacionamentos, por

- apoio ao desenvolvimento de cada um em ecossistemas instáveis;
- (2) Recurso a perguntas breves, dirigidas a outros, colegas e amigos;
 - (3) Domínio de conceitos científicos, nomeadamente afeto, afeto negativo, prática sexual e agressividade (sexo agressivo), coação e sexo com/sem consentimento; e
 - (4) Aquisição de uma postura favorável à escuta, abertura e atendimento, para a melhoria das condições de vida e promoção de bem-estar psicossocial na população.

Explicitou-se aos alunos a posição desenvolvimental de que somos fruto das nossas infâncias, mesmo que queiramos viver “para diante” no contexto inovador e arriscado de “intervir” na sociedade.

3.2. Metodologia fundamentada no contexto educativo

Para ultrapassar crenças, justifica-se utilizar em continuidade a metodologia de comparações constantes. A par de se valorizar o que se vê e lê, o que *revalorizar* no quotidiano estudantil?

Os conhecimentos científicos, por comparação com as crenças, visam minorar as anomalias do nosso conhecimento, onde a dúvida sobre as crenças (*lay theories*) se coloca no domínio psicológico. As crenças nem sempre favorecem a compreensão de “como *as coisas* funcionam” (um “modelo dinâmico mental”). Se as crenças forem desmentidas por evidências científicas, podem reduzir-se as incertezas contraditórias e ideias absurdas. Quando se diz crenças, pode-se estar a referir os preconceitos, superstições e estigmas, visíveis ou não.

Além de se argumentar com os estudantes sobre o “desagradável”, pede-se-lhes deliberadamente que escrevam o seu próprio

ponto de vista e o seu ponto de vista sobre o ponto de vista de outro. O terceiro ponto de vista é psicoeducativo. É central forjar asserções, ideias, conjeturas e (anti)teorias, em que os estudantes são sensíveis a exemplos e a razões registadas no papel. As intervenções mais eficazes na psicologia possibilitam que as pessoas alcancem novas crenças e competências de autorregulação (autonomia e responsabilidade), tendentes a “se ir além de um presente problemático e a pensar construtivamente sobre, assim como trabalhar para, um futuro *melhor*” (Bradberry, 2017, s. p.).

A investigação é qualitativa. Com a ênfase fenomenológica do Método “Fundamentado” (no contexto) se diverge da Investigação Etnográfica, pela convicção colocada no indivíduo e na experiência subjetiva, quando o mundo aparece à sua consciência (Bullington & Karlson, 1984). Ao contrário da Pesquisa Naturalista, na fenomenologia pressupõe-se que “se ponha o que se sabe (ou se julga saber) entre parêntesis” e “se quebrem os dados” (*bracketing*)” (Tesch, 1990, p. 92), para se intervir e compreender (*verstehen*), analisando-se com rigor um conjunto de “textos”.

3.2.1. Grupo de estudo

Os participantes foram um conjunto de 23 estudantes universitária/os (15 raparigas e 8 rapazes), com idades compreendidas entre 20 e 40 anos. Com os seus textos podem-se equacionar repertórios interpretativos, regimes generificados de práticas sexuais e estereótipos de género.

3.2.2. Instrumentos

No questionário breve (Amado, 2013), identificaram-se quatro maneiras de aprofundar o problema: (1) Porque é que algo doloroso – como *sexo agressivo* - pode ser percecionado como agradável?; (2) Sabe o que

significa *gore*?; (3) Conhece alguém, que “adora” filmes de terror? Porque gostará desse gênero de filmes?; (4) Afinal, porque é que há pessoas que gostam de experienciar coisas que são desagradáveis?

3.2.3. Procedimento

No modelo de comparação constante, primeiro seguem-se passos ilustrativos que esclarecem a instrumentalização de um domínio de estudo: “o que é a linguagem?”, seguido de “o que é a sexualidade?” Primeiro, enfatiza-se que a linguagem serve para “discutir...”. “Servir para” é relativo ao que se pode fazer com a linguagem. Pode-se perguntar-se a um linguista o que é a linguagem. Na sua resposta pode registrar-se: “Linguagem é o que nos permite falar, pensar (linguagem interna) e compreender melhor o que nos rodeia.” É algo que faz parte da nossa natureza, mesmo que nos calemos ou que tenhamos impeditivos para falar.

E o que é o sexo? Não é o que “pode fazer-se”.

O que *pode fazer-se* é relativo a vários domínios do agir: (1) comunicar, trocar afeto e prazer (do inglês *petting*, amimar, dar carinho) e expressar afetividade; (2) desenvolver a descoberta do *eu-outro*; (3) relacionar-se sexualmente, de forma completa ou não, como no coito *reservatus* (retardado, para evitar o orgasmo); e (4) reproduzir-se.

Na sexologia aprende-se com Valerie Tasso (2013), que o sexo será o que somos, na nossa condição de seres sexuados. Será natural reproduzirmo-nos; criar seres humanos e cidadãos é parte da cultura. Portanto, discrimina-se entre *o fazer* e *o ser* sexuado.

A argumentação científica subsequente coloca-se em quatro fases sucessivas: expressar o que acredita e pensa; comunicar por escrito; organizar os dados; e conhecer abordagens distintas.

Sobre as respostas ao questionário breve, antecipou-se que as/os formandos/as conhecessem noções de sexualidade e de saúde psicológica, podendo desenvolver competências investigativas, o que se justifica pela natureza do Curso de Educação. Portanto, na metodologia qualitativa propriamente dita, para um “problema/fenómeno” (Strauss & Corbin, 1990, p. 96), como o “desagradável tomado por agradável”, concebeu-se o questionar, com vista à descrição-interpretação de atributos/qualidades de pessoas, de acordo com (sub)categorias interligadas (Strauss & Corbin, 1990).

Registados os dados sociodemográficos e os *dados como textos*, expõe-se adiante a análise “de palavras, frases e parágrafos” (Strauss & Corbin, 1990, pp. 81-84), fruto do trabalho de leitura linha-a-linha dos textos e de recolha de expressões coloquiais.

Essa análise foi precedida e seguida, como o enunciado, do uso de “técnicas para estabelecer comparações”. Nessas comparações retrata-se, de acordo com Strauss e Corbin (1990), o vaivém de um tipo de fenómenos como a “bandeira vermelha”, relacionada com o não se incitar a ser dito algo sobre “uma vez em que senti algo como desagradável em termos sexuais” (ou “...pessoas que te fazem sentir sexualmente afetada/o”) (Strauss & Corbin, 1990, pp. 91-93).

Evitaram-se enviesamentos devido sobretudo ao número reduzido de participantes, que variam muito na idade (20-40 anos) e sexo. Os seus comentários, conhecimentos, experiências e competências não mostram uma regularidade. Por esse motivo não se utilizaram outros procedimentos referidos por Strauss e Corbin (1990), tais como os seguintes: (1) análise de fenómenos próximos (por aproximação de textos), como nos entendimentos comuns, no nível etário ou gênero; e (2) análise de fenómenos distantes, diferenciadas as visões nos textos.

3.2.4. Resultados principais

Em primeiro lugar, foi explicitado o exemplo fornecido de "sexo *agressivo*", quando foi escrito o seguinte, com alusão a fetiche, indevidamente conotado com agressividade:

Muitas das pessoas sexualmente ativas possuem um certo fetiche pela agressividade, por diversos motivos pessoais (retirado da pornografia, ou interpretando o ato em si como um ato de demonstração de amor), que diverge do sentimento e interpretação de cada um, no que diz respeito a ser um ato 'sexual agressivo'".

O que é um fetiche?

Um fetiche é um objeto que conta uma história. Como nas parafilias, "os/as fetichistas podem repetir detalhes subtis de cenas que vão recuperar, como um *espelho* de infâncias" (Doidge, 2012, p. 143). No *Manual* APA - DSM 5 (APA, 2014) especifica-se a "perturbação de travestismo", por presença de "fetichismo", tanto em mulheres como em homens, homossexuais e heterossexuais. O fetiche implica desejo por objetos inanimados, usando a roupa de outro sexo. Sem ser relevante enquanto "disfunção sexual", pode ser uma conduta atípica. No fetiche, um sapato ou a representação de um sapato torna-se "um estímulo condicionado para a excitação sexual" (Kosslyn & Rosenberg, 2004, p. 431).

Noutras respostas dos estudantes, também se acentua que práticas sexuais *agressivas* podem ser aceites. Sem ser referido, as pessoas "diferentes" mudaram os centros de prazer para os ligarem a centros cerebrais de dor e aversão: "Certos atos sexuais que dão alguma dor e, ao mesmo tempo prazer, revelam ser para muitas pessoas um fetiche e um desejo."

Um/a pessoa fetichista pode eliminar a ansiedade, normalmente desagradável e torna-lo em algo agradável. Produz-se um rearranjo dos referidos centros de prazer. Domina o

medo e até a dor física se torna prazerosa. Uma outra pessoa, com muita ansiedade, pode libertar endorfinas que a deixam eufórica. E então ser atraído pela dor não é entorpecê-la. Será que basta pensar que somos todos únicos/diferentes? Se assim fosse, "*isso* não tem problema..." Pode acrescentar-se "... *paz e amor para todos*"?

Dois extratos de texto dos estudantes fornecem exemplos, apesar de não dizerem que se trata de "perturbação de sadismo sexual" (excitação sexual por dor e/ou humilhação de coprotagonista) (APA - DSM 5, 2014) ou de "perturbação masoquista sexual". Os textos dos estudantes dizem o seguinte:

"No filme *das cinquenta sombras de Grey*, onde o prazer da personagem principal era ver a companheira a sofrer, durante os seus momentos íntimos...";

"No sexo *agressivo*, há prazer por serem 'possuídas' e [elas serem] objeto de alguém, que gosta de as ter e sentem-se então amadas". São as mulheres as visadas.

É fornecido outro argumento, ao referir a praxe académica pela faceta desagradável. Apesar do estudante não ter assumido uma opinião pessoal, acentuou-se na resposta o "contexto", além da ideia de subjetividade:

para contextos diferentes, pode ser considerada muito agradável ou muito desagradável, dependendo apenas da interpretação da pessoa sobre o que é a 'praxe'.

De forma sistemática, seguindo a *Grounded Analysis*, passa-se a apresentar uma codificação, de acordo com categorias e subcategorias (em itálico), não exclusivas, registadas por vários prismas.

A categoria #1 divide em dois tipos de afeto *negativo*: "na dor física e no sofrimento psicológico (estado emocional)". A categoria #2 - "prazer" – identificou-se, quando foi dito ser um *sentimento de satisfação plena e gozo*. Todavia, pode também ler-se nos textos dos estudantes que:

Prazer tem o significado que cada pessoa lhe atribui, porque para algumas pessoas o masoquismo é uma espécie de terapia (como pessoas maltratadas...).

estimulação dos sentidos, da adrenalina que sente necessária e proporciona a sensação de prazer e corte da rotina), pelo que se entra em jogos de poder - relações de dominância apresentam um desafio e estímulo.

Mais uma vez, o significado tende a assumir uma relevância partilhada: é plural. Mas, pensar o relacionamento sexual com carga *psicointimista* é uma psicoterapia?

Considera-se que há outro resultado principal no texto dos estudantes: a distinção num texto entre “masoquismo” e “perturbação de masoquismo sexual”. No masoquismo, a prática é atípica mas consensual, de acordo com o *Manual APA – DSM 5*, que integra a disfunção nas “perturbações parafilicas”.

O “prazer” (categoria #2), implicou a divisão em duas subcategorias: “prazer na dor” (rearranjo dos referidos centros de prazer) e “prazer nos sentimentos derivados da dor” (visão de ganho/*benefício* - secundário, *no prazer, depois da dor/sofrimento*). Esse benefício foi separado no texto em dois níveis: *peçoal* e *social*.

Na subcategoria “prazer na dor” foi elucidada a forma *destrutiva, mais física, através da dor, para alívio de dor*. Foi abrangido o prazer *emocional* na dor, mas associado ao *sentimento de superação e domínio*, onde o prazer é proveniente ou originado na dor. Nesse mal-estar (transgressivo), infringido e infligido (a si mesmo/a, arrastando *outro* na *curiosidade*), está o [lado] *psicológico* da pessoa sublinhado. Passará ao extremo de *fazer algo diferente* e *transmitir a curiosidade de o fazer*.

No extrato de um texto é dado um exemplo, não introduzido na pergunta: *um tipo de religião, onde se vê pessoas a magoarem-se a si próprias e a terem prazer de o fazer*. Noutra situação lê-se o seguinte, “esquecido” o potencial da dopamina, na busca da novidade:

[A pessoa tem] a necessidade de viver constantemente emoções e sentimentos fortes (e evitando o aborrecimento, na procura da

A adrenalina é a substância química mais nomeada. Foi associada à momentânea “necessidade” pessoal. Então, a pessoa cuja imposição exigente é *viver constantemente emoções e sentimentos fortes*, será como a personalidade conotada por *sensation seeking* (Caspi, Begg, Dickson, Harrington, Langley, Moffitt, et al., 1997; Zuckerman, 1979). Pode ter tido um temperamento “difícil”, desde a infância (Thomas, Chess, & Birch, 1968).

Com base em evidências científicas, no século passado conotou-se o temperamento com a expressividade emocional (o que se mostra de emoção) e a capacidade de resposta adequada à estimulação (a reação à excitação). Na idade adulta, o temperamento que foi dito “difícil” em criança (Thomas et al., 1968) associa-se a outras características comportamentais, tais como as seguintes (Zuckerman, et al., 1979): (1) comportamentos de risco (sexo não seguro; tendência alcoólica, crime violento; condução perigosa; *thrill seekers* (Caspi, et al., 1997); (2) outros comportamentos com riscos excessivos, em que a pessoa tem maior número de acidentes de carro e viola regras de trânsito; (3) busca de *sensações fortíssimas* (*sensation seeking*) e *thrill seekers* (participante em corridas de carros, *snowboarding*, esqui/ski alpino...); e (4) manifesta “extroversão”, busca de novidade, em situações altamente estimulantes (excesso de consumo de álcool e de outras substâncias, atividade profissional ligada a emergências, em trabalho hospitalar...).

Mais recentemente, identifica-se a “personalidade adicta/dependente em adrenalina” (Ulrich-Lai, Christiansen, Ostrander, Jones, Jones, & Croi, et al., 2010), em que a pessoa tem, geneticamente, menos vias de recompensa reativas do que a maioria

e, por isso, pode *precisar* de emoções mais intensas para ter o mesmo prazer.

Ainda na subcategoria “prazer na dor”, para a expressão verbal *jogos de poder*, são aludidas, numa resposta, *outras sensações em si mesmas (por meio da dor, para se chegar a sensações tidas por agradáveis)*. Não se descarta o erro do corpo, que confunde dor com prazer. Estará em causa a reorientação de vias cerebrais.

Passando à subcategoria “prazer em sentimentos derivados da dor”, noutro trecho isolado do texto de um aluno, realça-se a *dor a superar* e a vontade em se *transcender um limite*, no que dê o poder de autodomínio e dê bem-estar (prazeroso). Acresce a dor encontrar-se na capacidade de *reportar* [ou transportar a pessoa] *a sensações positivas, estados de espírito agradáveis e, até mesmo, memórias nostálgicas, que valem a pena recordar*.

É na subcategoria #2, “prazer em sentimentos derivados da dor”, que está identificado o prazer no *mal-estar de outros* - provocar/ver outros em situações dolorosas (... *a pessoa rebaixada...*). Sabe-se hoje que as interações em que melhoramos o estatuto em relação a outra pessoa, chegam a ser *mais recompensadoras* do que as meras interações compensadoras (Gil, Nguyen, McDonald, & Albers, 2013).

Por último, há a categoria #3 – “tipologia de pessoas”, em que se separam três subcategorias: “nós”; “o observador/agressor” e a “vítima”, sendo que “nós” somos encarados como um grupo maioritário, que segue a norma/ regra típica.

Sem discriminação normal (típico ou atípico), na psicopatologia, esclarece-se que o prazer na dor deriva duma *desordem física e psíquica*, decorrente de *maus tratos*, de *masoquismo (na mutilação e autoflagelação)* e de *problemas mentais (psicopatas, por*

ausência total de empatia e a quem importa atingir o seu objetivo/vitória/prazer). Sem remorso/culpa, é como se a *desordem física e psíquica* tenha um padrão explicitado:

[Há a] desordem a nível hormonal ou cerebral; hormonas que sejam libertadas em situações desse género (doloroso); um ADN (ácido desoxirribonucleico) – vem já na pessoa um estímulo positivo, em que reage a esses acontecimentos e que lhe dá - de certa forma - um prazer momentâneo, ao presenciar esses momentos de sofrimento de outra - gente alheia.

É no menor número de vias de recompensa reativas, que se passa por uma alteração hormonal. Além da implicada estrutura e do funcionamento cerebral, foi focado o ADN, nos cromossomas, dentro do núcleo celular, sede da informação genética, podendo existir alterações genéticas (v. gene MAOA).

Também nas “perturbações disruptiva, do controlo de impulsos e da conduta” (APA, 2014, pp. 461-480) evidencia-se uma explicação neurológica viável, sem excluir outros fatores específicos das situações. Noutra resposta, sublinham os *maus tratos* como algo *habitualmente o normal* (considerado muito frequente), *dentro de uma anormalidade, que são os maus tratos*. Globalmente são caracterizados dois tipos de pessoas. Nem se discriminam observadores nem comportamentos normais atípicos, por consentimento. Os agressores possuem um atributo: *Há o que vem num tipo de pessoas, sentimento de superioridade... no que afeta a vítima*. Outro texto alude a um *sentimento de superioridade* em relação ao *outro*, no que incorre em *humilhá-lo* ou em *magoá-lo/dor*. Nos textos, as vítimas têm o maior número de atributos listados:

”[É] a pessoa rebaixada.”

”[É] sujeita a complexo de inferioridade e procura conforto, através da violência, subjugação e dominância, numa relação de obediência, onde encontra o seu propósito – finalidade.”

”[Possui] o sentimento de dever sofrer, associada a dor a algo merecido.”

" [Assume uma] baixa capacidade emocional, só conseguindo portanto canalizar emoções/sentimentos positivos de afeto, que provoquem a si emoções/sentimentos dolorosos."

" [Encontra-se dominada por] habituação."

" [É levada a] sujeição (para benefício/prazer) a algum tipo de dor por se apresentar num estado de submissão, passividade, medo de consequências negativas, receio de não ser (bem) aceite (não se manifesta e nem mostra desagrado perante a situação, porque apesar de ter receio, também obtém um benefício – o prazer – que é muitas vezes o que motiva as pessoas a continuar a sujeitar-se à dor."

" [Possui] geralmente baixa autoestima."

Em particular, a baixa capacidade emocional (a diminuição no controlo de impulsos) é reportada tanto à *infância* como ao *percurso de vida, com muitos momentos de dor e [a vítima] só reconhece esta emoção/sentimento (desprazer), sendo que a "pessoa é educada com maus tratos, que existem na família"*.

Por seu lado, num texto de um jovem estudante, trabalhador no domínio do apoio psicossocial, explora-se uma *forma de intervenção psicoterapêutica*, em que se participou num *jogo de papéis* ("jogo de interpretação de papéis" ou "jogo de representação", do termo inglês *role-playing game*):

Há jogos de poder – em dominância, um desafio e estímulo que procuram certas pessoas, recuperado [na intervenção] em jogo de papéis/*roleplaying*, em que muitas vezes se acaba por observar um outro nível de dominância - a parte teatral desaparece e entra uma relação de dominância, por vezes muito prejudicial (a vítima pode apresentar, entre outras características, um *complexo de inferioridade* e procura conforto, através da violência, subjugação e dominância na relação de obediência, onde encontra o seu propósito).

Se a parte teatral desaparece, se evidencia a vitimização passada? Afinal, o que ocorre na luta pela subida na hierarquia (de poder)?

Se busca a dominância. Nessa conduta mudam-se fisicamente regiões subcorticais,

instintivas (cérebro profundo) e determinantes no funcionamento cerebral, nomeadamente, a amígdala, o hipotálamo e o tronco encefálico (Utevsky & Platt, 2014). Todavia, podem ativar-se outras zonas do lobo temporal e córtex pré-frontal (Costandi, 2017). Tal ocorre quando entram em atividade aspetos mais cognitivos do que instintivos, para a hierarquia social. Num "jogo de representação", essas zonas do cérebro ligam-se a planear, executar objetivos e assumir condutas de aceitação do *outro*.

Outras explicitações residuais presentes nos textos dos estudantes focam tanto a *visão do mundo como dor e sofrimento da vida, com sofrido merecimento e masoquismo* (não hedonismo), como a *visão negativa do mundo atual* (muito competitivo), em que *passar por cima de alguém* tem o valor de *sentimento de superioridade*. Mais grave é que se fizermos parte de um grupo e quisermos "subir", haverá a tendência para esse grupo unificado ficar progressivamente polarizado, em dois extremos. Segundo Scheepers e colaboradores (2013), a nossa identidade/consciência de si predispõe-nos para que *saibamos* a nossa posição num grupo. No final, acentua-se uma *superioridade da espécie humana frente a outras espécies*. Na humanidade coloca-se a tónica da *superioridade, pelo mal feito a outro*.

4. Que aspetos correram particularmente bem?

O primeiro aspeto a apontar foi termos elaborado e podermos transmitir uma visão alargada de que, em última instância, se pretende compreender o sentido sobre o que os participantes "entendem das suas práticas e dos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores e as suas referências, as suas interpretações de situações conflituais, além das leituras que fazem das suas experiências, etc." (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 193).

O que se passa quando as pessoas apreciam o desagradável?

Um exemplo ainda a explorar será a pessoa que sente prazer com o que a assusta, acreditando-se em algo sem base racional, como no *gore*, que passa pelo horror e pelo sobrenatural. O cérebro não é 100% racional. Igualmente significativo é compreender-se o que levará a pessoa a ter atos agressivos no futuro.

É muito satisfatório termos formulado essas ideias a explorar. No entanto, entre outras formas de agressividade, concluímos que o sexo *agressivo* tem um *efeito catártico*, libertador do medo, quando é dito que a pessoa o controla. Afinal, nem se torna a pessoa *má*, no alívio do sofrimento. São os *maus* a terem “o que merecem”. Acredita-se, então, num “mundo justo” (Lerner, 1980): “Nós” saímos do sofrimento, dominado o susto; nada acontece, porque somos *bons*?

Podemos dizer, com prontidão, que não é a *nossa* percepção subjetiva a reconhecer como “agradável” o que não o é. A grande maioria de estudantes defendeu a crença de que “a cada um cabe a sua ideia e forma de vida”. Mas não basta aludir à subjetividade ou à temática científica, em que nem toda a ciência tem qualidade, em particular sobre o sexo *agressivo*. Podemos fazer mais nas escolas. Para os desafios educativos em tempos incertos, cometem-se erros na educação sexual.

Em seguida, tornou-se possível esclarecer os gostos ou preferências (sexuais), a fisiologia sexual e apoiarmo-nos no que os estudantes conhecem dos filmes e séries.

Primeiro, a percepção do gosto varia muito na pessoa (e entre pessoas) num exemplo que pode passar pelo picante. Inicialmente se desgosta, mas com a continuação passa-se a gostar de alimento picante. Também variam as preferências (sexuais), mas de situação para

situação, como sejam os fatores de gosto decorrentes de experiências precoces, cultura, entre outras circunstâncias como os nossos genes e o nosso ambiente social, influentes na criação do nosso cérebro.

Em segundo lugar, o que acontece no sexo *agressivo*, a partir da fisiologia sexual? Em particular, na mulher, sabe-se que umas zonas cerebrais, envolvidas no processamento da dor (substância/matéria cinzenta periaquedutal), estão muito ativas durante o ato sexual (Levin & Riley, 2007). Regista-se que a dopamina circula na matéria cinzenta periaquedutal, o que constitui como que um analgésico na dor. Aí também interagem *opioides do cérebro* (endógenos ou fisiológicos), para acalmarem a dor. Desses analgésicos fisiológicos salientam-se as endorfinas. As endorfinas têm que ser mais conhecidas, porque atuam do controlo do apetite à melhoria de bem-estar. Quando a pessoa se sente deprimida e/ou ansiosa, pode realizar uma corrida de 30 minutos. As endorfinas, transportadas pelo sangue, vão atuar nas células nervosas e sentimo-nos melhor.

Em terceiro lugar, os estudantes nomeiam, sem um filtro, “As cinquenta sombras de Grey”, de E. L. James. Houve quem assumisse até que a questão teria uma “ratoeira”. Prioriza-se a curiosidade e a abertura ao inesperado, inusual, podendo ser conflitual, quando se vê um filme que apela a estados mentais fraturantes, à visão do corpo maltratado e sofrido, à visão da parafilia com humilhação. Uma *ratoeira*?

As críticas ao filme não passaram tanto pelo caráter sadomasoquista das ficções e fetiches sexuais, mas pela *facilidade* com que o enredo cai. No cinema, o desagradável pode ser extensivo ao tabu, como o *gore* (Erdinch, 2017), explorado nos filmes de David Cronenberg, como no “controverso” *Crash*, de 1996. O tema tabu do filme *Crash* retrata um grupo de pessoas (*auto fetichistas*), cujas

“condutas parafilicas envolvem a excitação sexual por verem acidentes de carro”.

Que filme foi mais visto pelos estudantes?

O filme mais visto foi o *Instinto fatal*, um filme de 1992. É a obra de outro maestro de terror corporal, o cineasta Paul Verhoven. Recentemente, a televisão apresentou outra das suas realizações, *Elle*, de 2016.

Tratando-se da estética da violência em filmes de culto, encontra-se na pesquisa científica esses temas de relacionamento amoroso, doloroso e fetiche (Hébert & Weaver, 2015; Langdridge & Barker, 2013). As/os jovens adultas/os mostraram desconhecer o que é ser “parafilico” ou “fetichista”.

A educação sexual contribui para uma vivência mais informada, mais gratificante da sexualidade, mais autónoma e, portanto, mais responsável e livre.

5. Que dificuldades foram encontradas e como foram ultrapassadas?

Não realizámos um trabalho em idades precoces e perguntámo-nos como trazer implicações para outros níveis de ensino. Mais recentemente, pensamos poder ter uma resposta. Pode efetuar-se um trabalho mais adequado, junto de crianças e junto de adolescentes.

A palavra “afeto” é muito utilizada em qualquer idade. Pode dar-se a conhecer o seu significado em prazer e desprazer. Quando se sente prazer, acentua-se o bem-estar subjetivo, a satisfação de necessidades básicas de contacto físico, segurança e conforto. Desprazer, por oposição, alude a estados emocionais como ansiedade e angústia, sofrimento, além da ausência de satisfação daquelas necessidades elementares. Por sua vez, é preciso dizer-se que o desenvolvimento humano sexual constitui uma dimensão básica

da vida que extravasa a aprendizagem na escola. Toda a educação é sexual, se bem que a “consciencialização” raramente mude ações ou condutas. Implicitamente, a questão sexual está colocada, desde o nascimento, no que se observa na família, na amizade, no amor, na ficção.

Outra palavra a explicitar, de várias maneiras, é desejo. Significa anseio, vontade, cobiça, apetite ou aspiração. Considera-se muito relevante operar-se com eficácia comparações. Todavia, um modelo de comparação permanente é limitado pela experiência de “etiquetas/rótulos” (nomes, categorias, dados...) que temos e pelas escolhas que façamos. Assim colocado, os novos conhecimentos podem ser alcançados desde a infância. Apreendem-se implicações da infância na idade adulta, quando as experiências não foram *felizes*.

A criança não é isolável. É no *estilo* de apego/vínculo (*attachment*), que se aproxima (ou não) de mãe e de pai. Estes ou os seus substitutos são pessoas “seguras”?

Mais tarde, os adultos dão, ou não, apoio à expressão sexual de adolescentes. Num estudo, em França (Potard, Courtois, Réveillère, Bréchon, & Courtois, 2017), além dos pais, evidenciou-se a intervenção da escola nas ocorrências juvenis ou posteriores, para relacionamentos sexuais típicos, atípicos e *desviantes*, como os enunciados no *Manual APA*, em três capítulos (APA - DSM 5, 2014): “disfunções sexuais” (pp. 423-450), “disforia de género” (pp. 451-460) e “disfunções parafilicas” (pp. 685-706).

Um fenómeno de dor física e sofrimento conduz a questões dirigidas a crianças e adolescentes, como a seguir se colocam: efeito placebo, efeito picante e hipnose.

As crianças podem saber que basta fazer crer a um doente que toma um analgésico - tratando-se de uma solução salina - para que

o seu cérebro produza moléculas com efeitos contra a dor (efeito placebo), comparáveis aos efeitos produzidos por um medicamento.

E junto de adolescentes? Os adolescentes podem conhecer que, na dor, a secreção de dopamina é ativada no circuito da recompensa do cérebro, o que veio a evidenciar novas áreas. Em relação ao efeito placebo não se conhecem os mecanismos que o possibilitam (Jacquet, 2017). No entanto, tal efeito placebo age inicialmente sobre uma parte do córtex pré-frontal, com a função implicada na atenção, entre outras. A crença na eficácia desse "tratamento" permite a deslocação da atenção da dor para o seu evitamento. Essa descoberta é já antiga na medicina. Pela primeira vez, foram Guess, Kleinman, Kusek e Engel (2002) a provarem o seu efeito. Posteriormente, foi retomada a pesquisa por Oken (2008). Este já utilizou a imagem cerebral, por ressonância magnética funcional (com a sigla fMRI, do inglês functional magnetic resonance imaging) e por tomografia por emissão de positrões (com a sigla inglesa PET).

Os estudantes pré-universitários ganham em perceber noções de avanços científicos na comparação do prazer e da dor, como pode ser enunciado para o picante. Esclarece-se os estudantes que o picante vem num alimento, em que pimentas e substâncias semelhantes contém uma substância química (capsicina), que ativa os recetores da dor (McQuaid, 2014). Portanto, haverá pessoas que colocam picante nos alimentos e se habitua e gostam. No que concerne à habituação, o desenvolvimento na infância explica-se por essa via, quando se dorme com ou sem barulho. O recém-nascido é avaliado pelo seu primeiro reflexo e, batendo-se palmas, o estímulo, o recém-nascido reage; "é a primeira forma de aprendizagem não associativa do bebé" (Atkinson, Nolen-Hoeksema, Smith, & Atkinson, 2002, p. 275). Quando o bebé não reaje, depreende-se que pode existir um problema neurológico.

Atualmente desenvolvem-se novos estudos sobre habituação, nomeadamente associados à dependência/adição. Com a habituação, diminui uma resposta referente a um estímulo novo. Dito de outro modo, o ser humano tende a acostumar-se a esse estímulo, e deixando de ser novo, passa a ignorá-lo. Oposta à habituação, a deshabituação dá-se por recuperação de uma resposta de hábito, que sucede como resultado da mudança no estímulo, que a provoca.

Em terceiro lugar, gosta-se de conhecer a hipnose, que chega a ser "mais potente do que a dor" (Hancock, 2017, p. 53). Na hipnose é induzido um sono acordado, caracterizado por uma modificação do nível de vigília/atenção, da consciência do meio e de si mesmo: um relaxamento. Desde 2006 que se realiza a hipnose em França, para o diagnóstico e a operação em hospitais públicos, recorrendo-se à anestesia local, ou dela se prescindindo: uma hipnossedação. Essa prática se verifica na endoscopia, na ablação da tiroide, na mastectomia. O que ocorre é que a componente emocional da dor, o sofrimento, é comandada por uma zona do cérebro – o córtex cingulado anterior. No efeito da hipnose, atuam certas funções dessa região cerebral, conhecida no papel de regulação da pressão arterial e da frequência cardíaca. Todavia, o córtex cingulado anterior, a nível cerebral superior, chega a afetar até a ética e a moralidade. Multifacetado, também se liga ao aumento de atividade na atenção dirigida a algo, doloroso, antecipação de recompensa, tomada de decisão, controlo de impulsos na monitorização de desempenho e deteção de erros e, sobretudo, liga-se à emoção. Quando foram investigados os benefícios da hipnose, em ensaios clínicos, os pacientes precisavam de menor quantidade de analgésicos, ou deles prescindiam, provando-se com neuroimagem que, com hipnose, a frequência das ondas cerebrais diminui e a atividade do córtex cingulado anterior aumenta. Com eficácia na cirurgia, a hipnose nem beneficia outras dores (cuidados dentários ou nascimento), sendo

que doentes ou parturientes que realizaram uma prévia sessão de hipnoterapia, referem recordar de forma menos negativa a dor. Por conseguinte, não pensar na dor é já sofrer menos.

6. Como foi avaliado o processo de ensino aprendizagem e até que ponto estas práticas foram bem-sucedidas?

Na psicologia, entende-se que não se avaliam valores, assim, não cabe à psicóloga ou ao psicólogo dizer que um tipo de ser humano se encontra num desenvolvimento *melhor* do que outro, ou mesmo que a capacidade de descobrir significado pessoal é necessariamente algo "bom". Todavia, a busca de conhecimento para *o ser* (e *o ser* com outros) conjuga-se com a aquisição formal de esquemas conceituais sobre "como o mundo funciona".

Na avaliação mista, ao lado formativo e informativo, regista-se a avaliação sumativa, destacada na anotação da compreensão de conceitos e das suas relações. Foram aplicados exercícios e feita a síntese escrita de respostas para as questões abertas e as questões fechadas, observação direta, registo escrito e apreciação da qualidade de oralidade. Avaliou-se então a fluência (número de linhas de texto escrito), mas sobretudo a originalidade (invulgaridade) e a elaboração (nos detalhes e ideias expressas). Acresce que a análise avaliativa contou com a estrutura e o conteúdo de portefólios reflexivos, com maior número de atividades. Procurou-se que a avaliação tivesse o controlo de enviesamentos devidos a idade e sexo de estudantes, cujos comentários, conhecimento, experiência e competência variam.

7. O que pode aprender-se com as práticas realizadas?

Uma objecção pode estar presente, quando não se pretende instruir. O que é "bem feito na vida" não se coloca na natureza da prática em

psicologia. Não se depreende serem as psicólogas ou os psicólogos a deter o saber do que *deve ser* moralmente correto – a sexualidade não é de excluir. Na ciência psicológica não se confronta alguém com o que é *pior* ou *melhor*. Não se conduz ao que uma pessoa poderia ter sido ou ao que deverá ser. Mas cabe à psicologia dizer que ter saúde psicológica implica ser livre, numa vida "escolhida", em que as reações socioemocionais deixam de estar sujeitas à *tiranía do dever* e dos acontecimentos ("azares"). A seu modo, a pessoa observa e procura significado na sua vida e na vida dos que a rodeiam. Nesse movimento, nem se tenderá a autopunir, nem sentirá autocomiseração. Pode dizer-se que se emancipa quem se entende e se aproxima mais de outros.

Afinal, a curiosidade e a atitude de pesquisa são inestimáveis. Nem todos os estudantes possuem recursos pessoais (genéticos e de aprendizagem) para o que poucos apreendem. Um exemplo nomeado é a segurança em se ser acolhida/o por pessoas empáticas e cuidadores atentos. Nem todos possuímos recursos internos. Mas o capital educativo floresce com recursos externos, sendo inestimáveis as forças motivacionais de interações de professores e estudantes.

Referências

- Amado, J. (2013). Questionários abertos e "composições". In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 271-274). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association - APA (2014). *Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª Ed.) - DSM-5. Porto Alegre: Associação Brasileira de Psiquiatria - Artmed e American Psychiatric Publishing.
- Atkinson, R., Nolen-Hoeksema, S., Smith, E., & Atkinson, R. (2002). *Introdução à*

- psicologia de Hilgard* (13ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bear, M., Connors, B., & Paradiso, M. (2002). *Neurociências: Desvendando o sistema nervoso* (2ª Ed.). Porto: Artmed.
- Berridge, K. C. (2004). Motivation concepts in behavioral neuroscience. *Physiology & Behavior*, 81(2), 179-209. Doi: 10.1016/j.physbeh.2004.02.004
- Blaszczynski, A. & Nower, L. (2002). A pathways model of problema and pathological gambling. *Addictions*, 97(5), 487-499.
- Bradberry, T. (2017). Here's why your attitude is more important than your intelligence. *World Economic Forum*, 9 Aug., 2017. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2017/08/heres-why-your-attitude-is-more-important-than-your-intelligence/>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bullington, J., & Karlsson, G. (1984). Introduction to phenomenological psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(1), 51-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1984.tb01000.x>
- Burnett, D. (2018). *O cérebro feliz: A ciência que explica a felicidade*. Lisboa: Presença.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Caspi, A., Begg, D., Dickson, N., Harrington, H., Langley, J., Moffitt, T., & Silva, P. (1997). Personality differences predict health-risk behaviors in young adulthood: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1052-1063. Doi: 10.1037//0022-3514.73.5.1052
- Crenshaw, T. (1996). *The alchemy of love and lust*. New York, NY: G. P. Putnam's Sons.
- Convenção do Conselho da Europa para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e a violência doméstica (2011). Istambul: 11 de maio de 2011. Consultado em <https://rm.coe.int/168046253d>
- Costandi, M. (2017). The brain boasts its social network. *Scientific American*, 20 April. Retrieved from: <https://www.scientificamerican.com/article/the-brain-boasts-its-own-social-network/>
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damásio, H., Grabowski, T. Frank, R., Galaburda, A., & Damásio, A. (1994). The return of Gage: The skull of a famous patient yields cues about brain. *Science*, 264, 1102-1105.
- Doidge, N. (2012). *O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar as pessoas*. Rio de Janeiro: Record.
- Erdinch, Y. (2017). Master of Gore: Exploring the cinematic canon of David Cronenberg. *Culture Trip*, 7 April. Retrieved from: <https://theculturetrip.com/north-america/canada/articles/master-of-gore-exploring-the-cinematic-canon-of-david-cronenberg/>
- Gil, M., Nguyen, N., McDonald, M. & Albers, H. (2013). Social reward: interactions with social status, social communication, aggression, and associated neural activation in the ventral tegmental área. *European Journal of Neuroscience*, 38(2), 2308-2318.
- Guess, H., Kleinman, A., Kusek, J., & Engel, L. (2002) (Eds.), *The science of placebo*. London: BMJ Books.
- Guyton, A. C., & Hall, J. E. (2006). *Tratado de fisiologia médica* (11ª Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Hancock, C. (2017). L'hypnose est-elle plus forte que la douleur? *Science et Vie*, 22(1-3), 53.

- Harari, Y. (2018). *21 lições para o século XXI*. Lisboa: Elsinore.
- Harré, R. & Stearns, P. (1995). *Discursive psychology in practice*. London: Sage.
- Hatzenbuehler, M., Phelan, J., & Link, B. (2013). Stigma as a fundamental cause of population health inequalities. *American Journal of Public Health, 103*(5), 813-821. Doi: 10.2105/AJPH.2012.301069
- Heath, R. (1972). Pleasure and pain activity in man. *Journal of Nervous and Mental Disease, 154*(1), 13-18.
- Hébert, A., & Weaver, A. (2015). Perks, problems, and the people who play: A qualitative exploration of dominant and submissive BDSM roles. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 24*(1), 49-62. Doi: 10.3138/cjhs.2467
- Jacquet, K. (2017). L'effet placebo permet de guérir ou de faire semblant... *Science et Vie, 22* (1-3), 52.
- Jornal Económico com Lusa (2018, 4 Out.). *Crime de violação no Código Penal pode sofrer alterações*. Consultado em <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/crime-de-violacao-no-codigo-penal-pode-sofrer-alteracoes-362245>
- Kosslyn, S. M., & Rosenberg, R. S. (2004). *Psychology: The brain, the person, the world* (2nd Ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Langdrige, D., & Barker, M.-J. (Eds.). (2013). *Safe, sane, and consensual: Contemporary perspectives on sadomasochism*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental desilusion*. New York, NY: Plenum.
- Levin, R., & Riley, A. (2007). The physiology of human sex function. *Psychiatry, 6*(3), 90-94.
- Lucena, B. & Abdo, C. (2014). Transtorno parafilico: O que mudou com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5). *Diagnóstico e Tratamento, 19*(2), 94-96.
- McQuaid, J. (2014). Why we love the pain of spicy food. *Wall Street Journal*, Dec. 31. Retrieved from: <https://www.wsj.com/articles/why-we-love-the-pain-of-spicy-food-1420053009>
- Oken, (2008). Placebo effects: clinical aspects and neurobiology. *Brain, 131*(11), 2812-1823.
- Potard, C., Courtois, R., Réveillère, Ch., Bréchon, G., & Courtois, A. (2017). The relationship between parental attachment and sexuality in early adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth, 22*(1), 47-56. Doi: 10.1080/02673843.2013.873065
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London: Sage.
- Rueda, L. (2007). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (2ª Ed.). Barcelona: EDIUOC.
- Scheepers, D., Derks, B., Nieuwenhuis, S., Lelieveld, G.-J., Van Nunspeet, F., Rombouts, S., et al. (2013). The neural correlates of in-group and self-face perception: Is there a overlap for high identifiers? *Frontiers in Human Neuroscience, 7*, 528 Doi: 10.3389/fnhum.2013.00528
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Tasso, V. (2013). *El método Valérie*. Barcelona: Plaza Janes.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types & software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York, NY: New York University Press.

Ulrich-Lai, Y. Christiansen, A., Ostrander, M., Jones, A., Jones, K., & Croi, D. et al., (2010). Pleasurable behaviours reduce stress via brain reward pathways. *Proceedings of the National Academy Sciences of the United States of America*, 107(47), 20529-20534. Retrieved from: <https://doi.org/10.1073/pnas.1007740107>

Utevsky, A. V. & Platt, M. L. (2014). Status and brain. *PLOS Biology*, 12(9), p. e1001941. Retrieved from: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001941>

Zamith-Cruz, J. (2010). *Sexualidade e educação: Ciência, história, mito e arte*. Braga: Cadernos Escola e Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga / Sul.

Zamith-Cruz, J. (2019). Formação psicológica de professores: Recriar o passado, mudar o futuro. In M. J. Costa et al.

(Eds), Atas *CNaPPES'18-V Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 30-35). Braga: IDEA-UMinho – Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Universidade do Minho.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Judite Zamith-Cruz

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

E-mail: juditezc@ie.uminho.pt

Ana Filipa Gomes

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

E-mail: afilipasilva10@gmail.com

“A Descoberta Do Ser...” Educação para a saúde e sexualidade

Vera Abecasis

Ana Lourenço

Anabela Reis

Inês Agostinho

Melanie Tavares

Resumo

“A Descoberta do Ser...” é um projeto de prevenção primária que visa promover a saúde, prevenir a doença e prevenir e modificar comportamentos de risco, encarando a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consistindo somente na ausência de uma doença ou enfermidade” (OMS). Sendo a escola um espaço de convivência social e um dos locais privilegiados no que respeita a aprendizagem, a troca de saberes e a vivência de experiências significativas entre pares, o projeto não poderia deixar de considerar os Estabelecimentos de Educação como espaços de referência face à sua concretização e eficácia. O projeto surgiu também pouco antes da Educação Sexual se tornar obrigatória nas escolas com a intenção de colmatar lacunas na formação de profissionais de educação e se constituir como referência no apoio a estes profissionais. Após o projeto ter vivido um ano zero de experimentação da metodologia (2008) num agrupamento de escolas do distrito de Lisboa, delineou-se um esquema formativo cujo objetivo geral é capacitar os profissionais de educação para uma abordagem integrada da sexualidade em contexto de sala de aula. Privilegia-se assim não a intervenção direta com crianças e jovens, focando a intervenção na passagem da metodologia aos profissionais de educação que diariamente convivem com as crianças e jovens e que são assim stakeholders cruciais na prevenção e promoção da saúde. Contudo, verificamos dos contactos efetuados nestes últimos 10 anos que os profissionais de educação se mantêm reticentes quanto à abordagem de temas relacionados com a sexualidade e é-lhes mais confortável que seja uma entidade externa a abordar a temática. Assim, tivemos e demos resposta a várias solicitações de intervenção direta com crianças e jovens, nomeadamente nos distritos de Setúbal, Braga e Lisboa. Nesta intervenção direta, o esforço é para que sejam realizadas sessões que vão ao encontro de cada grupo turma, em particular, e assim realizamos 3 sessões com cada turma, partindo de uma primeira cuja metodologia serve de avaliação de necessidades. O projeto está pensado para todos os ciclos de ensino (1º ciclo ao secundário). Todas as ações foram alvo de avaliação através de um inquérito especificamente construído para o efeito, aplicado aos adultos e às crianças. As médias das avaliações dos adultos das últimas ações da Descoberta do Ser oscilaram entre 3,6 e 3,9, o que significa que as ações tiveram uma avaliação extremamente positiva, alcançando quase a pontuação máxima possível (4). Relativamente à avaliação das crianças, a grande maioria dos alunos refere ter gostado das ações (95%). 97% dos alunos refere que a ação foi importante ou muito importante. Os alunos, quando questionados sobre o que gostaram mais referem, de uma forma geral, a importância do debate de ideias, o facto de haver espaço para tirar dúvidas, a abordagem dos temas da sexualidade que ainda é um tabu para muitos jovens e que, na opinião dos alunos, foi bastante bem abordado e explicado. Mencionam ainda que gostaram da interação que houve entre as formadoras e os alunos e da forma como as formadoras conduziram a ação de formação. Como ponto negativo, é referido o facto de terem sido apenas três sessões, apelando para que fossem feitas mais sessões.

Palavras-chave: educação para a saúde, prevenção, sexualidade, capacitação de professores.

1. Por que se decidiu fazer o projeto?

O Instituto de Apoio à Criança (IAC) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social

portuguesa sem fins lucrativos, fundada em 1983, com o objetivo de defender e promover os direitos a Criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Desde a sua criação em 1989, o Sector da Humanização dos Serviços de Atendimento à Criança promove a humanização no atendimento à criança, desenvolve estratégias de intervenção e apoia ações no âmbito da defesa dos direitos da criança na área da saúde. Os principais destinatários da intervenção do Setor são os técnicos que trabalham com crianças e o público em geral.

O projeto que de seguida se apresenta conta igualmente com a participação de técnicos do Setor da Actividade Lúdica do IAC. Em funcionamento desde 1983, este sector tem como principal objetivo a defesa do Direito de Brincar e a promoção da educação não formal como forma de intervenção educativa e sociocultural. Tendo em consideração o trabalho desenvolvido por este sector na definição de estratégias educativas não formais com recurso a materiais e atividades lúdicas inovadores, considera-se que a colaboração neste projeto constitui uma mais-valia na implementação de modelos de intervenção de carácter lúdico.

Na maioria dos casos as linhas orientadoras do trabalho desenvolvido pelo Sector da Humanização não incluem uma intervenção direta com as crianças e jovens, assentando em intervenções dirigidas aos profissionais no âmbito da defesa dos direitos da criança da humanização dos serviços prestados à criança.

No entanto, dada a relevância do Projeto e com o intuito de promover comportamentos saudáveis, o modelo proposto implica que, para além da intervenção com os profissionais, se realizem ações com crianças e jovens e, simultaneamente, se trabalhe com pais e agentes educativos, iniciou-se o Projeto “A Descoberta do Ser...”. Este é um projeto de prevenção primária que visa promover a saúde, prevenir a doença e prevenir e modificar comportamentos de risco, encarando a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consistindo somente na

ausência de uma doença ou enfermidade” (OMS, 2002).

A prevenção primária assenta em processos contínuos que incluem a ação sobre valores, atitudes e comportamentos (tanto dos adultos como das crianças e jovens) cuja consolidação é apenas possível a longo prazo.

Tendo como princípio que a Educação é um processo contínuo de adaptação e desenvolvimento de crenças, atitudes e valores face à realidade envolvente, a educação para a saúde constitui-se como o treino de competências pessoais e sociais com base na “combinação de experiências de aprendizagem participativas que procuram desenvolver conhecimentos, atitudes e especialmente (as) competências para promover estilos de vida saudáveis” (Fountain & Gillespie, 2003).

Sendo a escola um espaço de convivência social e um dos locais privilegiados no que respeita a aprendizagem, a troca de saberes e a vivência de experiências significativas entre pares, o projeto não poderia deixar de considerar os Estabelecimentos de Educação como espaços de referência face à sua concretização e eficácia. O projeto surgiu também pouco antes da Educação Sexual se tornar obrigatória nas escolas com a intenção de colmatar lacunas na formação de profissionais de educação e se constituir como referência no apoio a estes profissionais.

Nesta perspetiva, e numa visão holística, a Educação e a Promoção da Saúde contemplam dimensões tão diversas como as biológica, psicológica, cultural e social, que, assentando em processos de comunicação, aquisição de competências, pensamento crítico, tomadas de decisão e favorecem o acesso a formas saudáveis de afirmação pessoal e social. “As experiências desenvolvidas no âmbito da prevenção demonstram que a simples transmissão de informação não é suficiente para a alteração de atitudes e comportamentos,” pelo que se torna

necessário promover conhecimentos adaptados às características de cada um (Coordinación SIDA, 2003).

2.0 que foi feito no projeto?

Em 2008 lançou-se então o Projeto Piloto de “A Descoberta do Ser...” num Agrupamento de Escolas da Grande Lisboa que consistia numa intervenção sistemática com 3 grupos-alvo: 706 crianças (1º ciclo) e respetivas famílias e 40 profissionais de educação. Sendo este financiado pela, agora extinta, Comissão Nacional para a Infecção do VIH/Sida, contou-se com a presença de 12 técnicos em exclusivo para este projeto. A intervenção consistia em sessões semanais com as crianças e ainda sessões mensais com os pais/encarregados de educação e sessões mensais com os professores titulares de turma das crianças que constituíam o grupo de intervenção.

O objetivo geral deste projeto é estimular e promover a autoestima inerente ao bem-estar físico, mental e social de crianças e jovens. O projeto utiliza uma metodologia de Investigação-Ação que inclui três vertentes: a ação, que pretende alcançar uma mudança social num determinado contexto; a investigação, que procura fazer evoluir os fundamentos teóricos iniciais a partir do estudo da ação no Projeto “A Descoberta do Ser...”; e a formação, que visa mobilizar as capacidades cognitivas, funcionais e sociais dos vários atores, de acordo com os objetivos do projeto. Esta metodologia não se limita a uma investigação em que a utilidade se esgota em si mesma, mas visa, desde o primeiro momento, a mudança.

Em geral são utilizadas as seguintes estratégias e técnicas de intervenção junto dos grupos alvo primários:

- ✓ Implementação de dinâmicas de grupo (debates, chuva de ideias), estratégias que permitam aos diferentes grupos-alvo refletir, partilhar

e defender as suas opiniões, trabalhar em grupo, saber aceitar e respeitar opiniões diferentes das suas, etc.;

- ✓ Ludicidade como meio de intervenção, permitindo motivar a população alvo a participar na ação e trabalhar os conteúdos;
- ✓ Divulgação do projeto à comunidade envolvente como forma de sensibilização e de incentivo à participação na solução dos problemas que envolvem os jovens das suas áreas de residência;
- ✓ Articulação e parceria com outras entidades da comunidade.

Os grupos alvo secundários são constituídos pelos professores e pais/encarregados de educação e são fundamentais para o sucesso do projeto e para a sua sustentabilidade futura. Para estes grupos, estão previstas atividades de formação e participação específicas, assim como processos de monitorização e avaliação. Ao implementar ações com os educadores e pais, pretende-se que estes adquiram competências e conhecimentos que os ajudem a tornar-se agentes ativos no processo de mudança das crianças, numa perspetiva de que estas desenvolvam capacidades para a vida que lhes permitam reduzir, senão eliminar, comportamentos de risco com impacto negativo na sua saúde mental, física e social.

Por questões financeiras e acreditando que desta forma se conseguiria uma abrangência maior de público após este ano zero de experimentação da metodologia (2008) delineou-se um novo esquema formativo cujo objetivo geral é capacitar os profissionais de educação para uma abordagem integrada da sexualidade em contexto de sala de aula. Privilegia-se assim não a intervenção direta com crianças e jovens, focando a intervenção na passagem da metodologia aos profissionais de educação que diariamente convivem com as crianças e jovens e que são assim *stakeholders* cruciais na prevenção e promoção da saúde.

Nesta modalidade formámos nestes últimos 10 anos 135 professores/educadores.

Contudo, verificamos nestes contactos que os profissionais de educação se mantêm reticentes quanto à abordagem de temas relacionados com a sexualidade, por constrangimentos religiosos, de idade e até mesmo de personalidade, sendo mais confortável que seja uma entidade externa a abordar a temática.

Assim, e tendo tido inúmeras solicitações, acabámos por manter, dentro das possibilidades dos recursos humanos existentes, a intervenção direta com crianças e jovens, nomeadamente nos distritos de Setúbal, Braga e Lisboa. Nesta intervenção direta optamos por realizar 3 sessões em que a 1ª serve de diagnóstico para que as seguintes sejam adaptadas a cada grupo turma. A metodologia adotada na intervenção direta passa por jogos e dinâmicas que estimulam o envolvimento das crianças e jovens e criam um ambiente descontraído e que acolhe todas as questões que possam existir. Nesta modalidade formámos nos últimos anos mais de 500 crianças e jovens.

Em qualquer uma das modalidades, que prevalecem até aos dias de hoje, o projeto está pensado para todos os ciclos de ensino (1º ciclo ao secundário) e contempla os seguintes objetivos específicos consoante a faixa etária:

1º ciclo:

- ✓ Estimular a expressão de sentimentos;
- ✓ Promover o reconhecimento e a aceitação da imagem corporal;
- ✓ Promover o reconhecimento das diferenças e semelhanças, aceitando-as como positivas e naturais;
- ✓ Promover a compreensão do crescimento como um processo de mudança e transformações corporais e pessoais;
- ✓ Estimular a aceitação e valorização da diferença;

- ✓ Facilitar o reconhecimento da importância da comunicação, do afeto e da responsabilidade nas relações interpessoais;
- ✓ Estimular a capacidade de dizer sim ou não, pedir ajuda e saber identificar situações de risco;
- ✓ Promover a reflexão sobre a necessidade de adotar hábitos saudáveis e de acordo com as mudanças do corpo.

2º ciclo:

- ✓ Promover o reconhecimento e aceitação das mudanças do corpo como naturais e positivas;
- ✓ Estimular a aceitação de novos sentimentos;
- ✓ Incentivar o respeito pela diferença;
- ✓ Promover o reconhecimento de diferentes tipos de relações afetivas – familiares, de amizade e amorosas;
- ✓ Promover uma comunicação assertiva e adequada nos diferentes grupos a que se pertence;
- ✓ Promover comportamentos protetores: higiene, consumo de substâncias, infeções sexualmente transmissíveis.

3º ciclo:

- ✓ Promover o reconhecimento e aceitação das mudanças do corpo como naturais e positivas;
- ✓ Estimular a aceitação de novos sentimentos;
- ✓ Promover a autonomia e a tomada de decisão com responsabilidade;
- ✓ Incentivar o respeito pela diferença;
- ✓ Promover o reconhecimento de diferentes tipos de relações afetivas – familiares, de amizade e amorosas;
- ✓ Promover a compreensão da sexualidade como intrínseca ao ser humano;
- ✓ Promover uma comunicação assertiva e adequada nos diferentes grupos a que se pertence;

- ✓ Promover comportamentos protetores: higiene, consumo de substâncias, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos;
- ✓ Prevenir situações de violência, designadamente violência sexual e no namoro;
- ✓ Prevenir a gravidez na adolescência.

- Secundário:

- ✓ Promover a autonomia e a tomada de decisão com responsabilidade;
- ✓ Incentivar o reconhecimento e respeito do espaço interpessoal;
- ✓ Promover a compreensão da sexualidade como intrínseca ao ser humano;
- ✓ Promover uma comunicação assertiva e adequada nos diferentes grupos a que se pertence;
- ✓ Promover a importância da responsabilidade, dos afetos e do respeito nas relações amorosas e na sexualidade;
- ✓ Promover comportamentos protetores: consumo de substâncias, violência, infecções sexualmente transmissíveis;
- ✓ Prevenir situações de violência, designadamente violência sexual e no namoro;
- ✓ Prevenir a gravidez na adolescência.

3. Até que ponto o projeto foi bem sucedido?

Todas as ações foram alvo de avaliação através de um inquérito de satisfação especificamente construído para o efeito, aplicado aos adultos e às crianças, em formatos diferentes (ver apêndice 1 e apêndice 2).

A partir dos questionários de satisfação recolhidos no final das ações com profissionais (apêndice 2) apresentam-se de seguida os resultados (em percentagem) dos últimos anos, por ciclo de ensino.

Desta forma, quando se perguntou “A ação correspondeu às suas expectativas?”, observou-se, 72,7% das pessoas do primeiro ciclo ficaram completamente satisfeitas face às expectativas, seguindo-se as do 2º Ciclo (52,6%) (Gráfico 1).

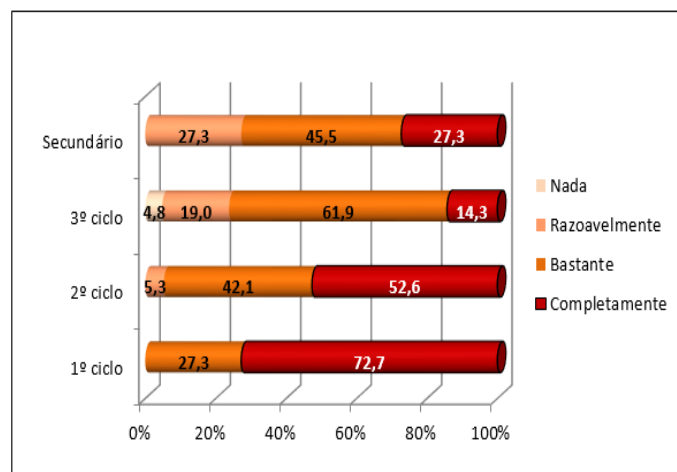


Gráfico 1. A ação correspondeu às suas expectativas? (%)

No Ensino Secundário e no 3º Ciclo a avaliação foi igualmente positiva, uma vez que a maioria das respostas se situa no ponto “Bastante”. Relativamente à questão “Os conteúdos foram adequados?” a avaliação distribui-se da forma representada no gráfico 2.

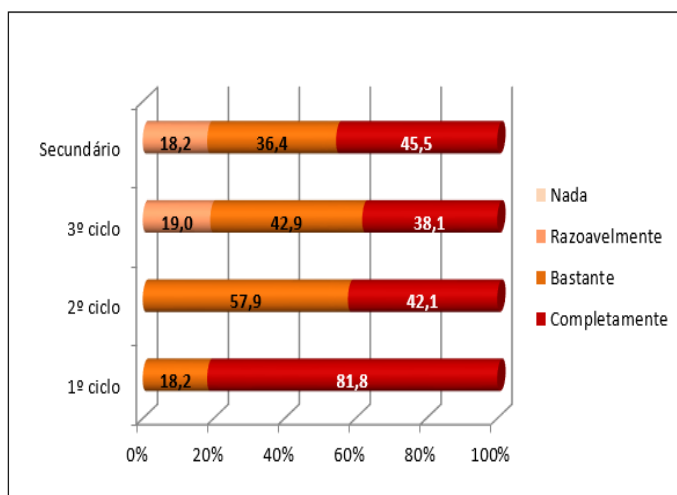


Gráfico 2. Os conteúdos foram adequados? (%)

Mais uma vez, as repostas mais positivas encontram-se ao nível do 1º Ciclo de ensino, com 81,8% das respostas situadas no “completamente”. Segue-se o Ensino

Secundário com 45,5%, embora o 2º Ciclo detenha a totalidade de respostas no “bastante” e “completamente”.

No gráfico 3 apresentam-se as respostas à questão “Os materiais e dinâmicas foram adequados?”

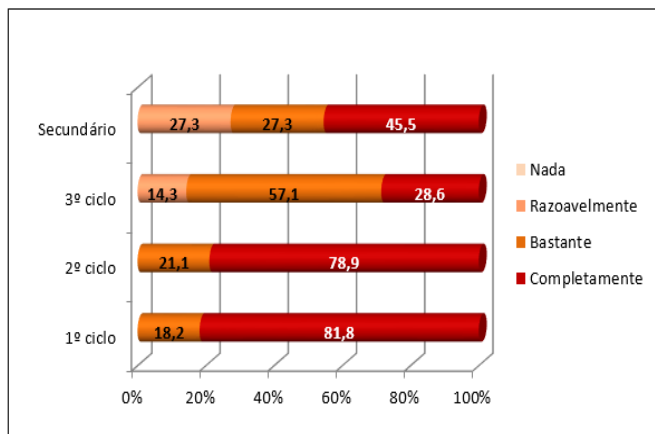


Gráfico 3. Os materiais e as dinâmicas foram adequados? (%)

À semelhança das situações anteriores, o 1º Ciclo apresenta uma maior percentagem de participantes “completamente” satisfeitos. Neste caso específico segue-se o 2º Ciclo com apenas menos dois pontos percentuais. Ao nível do Ensino Secundário notam-se algumas respostas (27,3%) de professores “razoavelmente” satisfeitos.

Quando questionados acerca da carga horária da ação, os professores não foram tão positivos, nem tampouco unânimes (Gráfico 4).

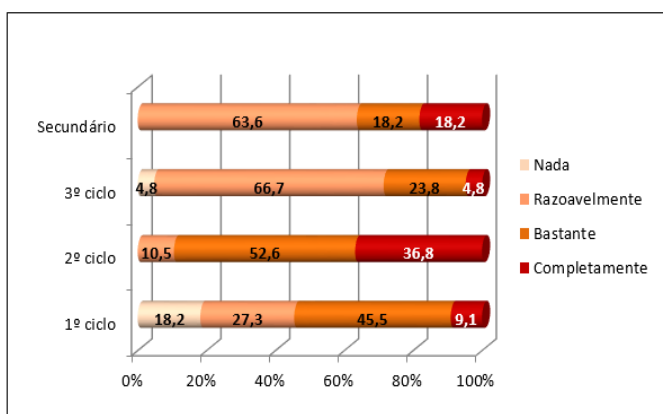


Gráfico 4. A carga horária foi adequada? (%)

Neste aspeto, os professores consideram, na sua maioria, que a carga horária não foi adequada. Este aspeto é mais notável ao nível do Ensino Secundário e 3º Ciclo, em que a maioria das respostas se situa nos pontos “nada” e “razoavelmente” satisfeitos. Esta avaliação prende-se com o facto dos profissionais pretenderem uma ação mais longa.

Quanto à questão “Os conhecimentos adquiridos têm aplicabilidade na sua prática profissional?”, as respostas foram discrepantes, tal como se observa no gráfico 5.

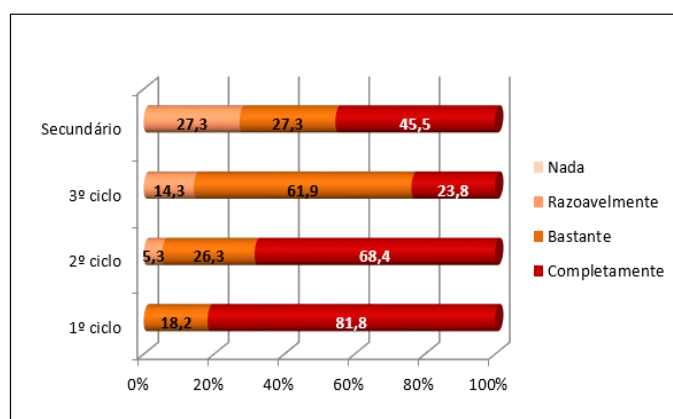


Gráfico 5. Os conhecimentos adquiridos têm aplicabilidade na sua prática profissional? (%)

No que diz respeito ao 1º e 2º Ciclo de ensino, as respostas foram bastante positivas, isto é, na maioria dos casos, os participantes consideram que os conhecimentos adquiridos têm total aplicabilidade na prática profissional. Embora à primeira vista as respostas do 3º Ciclo e Secundário pareçam mais negativas, há que salientar que a maioria delas se encontram nos pontos “bastante” e “completamente”.

A primeira questão relativa à avaliação das formadoras diz respeito à planificação e dinâmica. Tal como se observa no gráfico 6, esta avaliação foi maioritariamente positiva, embora este facto seja mais claro no 2º Ciclo e Secundário em que as respostas se encontram apenas no “bastante satisfatório” e “extremamente satisfatório”.

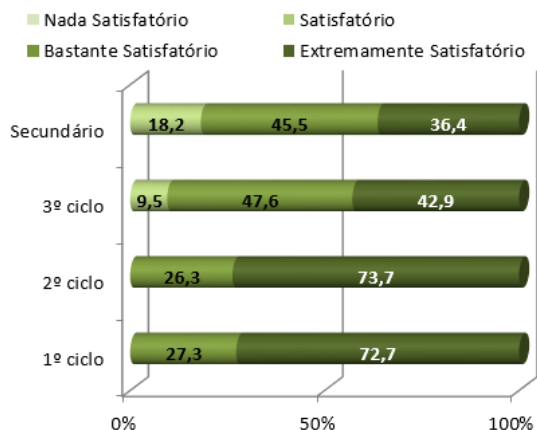


Gráfico 6. Planificação e dinâmica (%)

A questão seguinte refere-se à metodologia utilizada durante a formação (Gráfico 7).

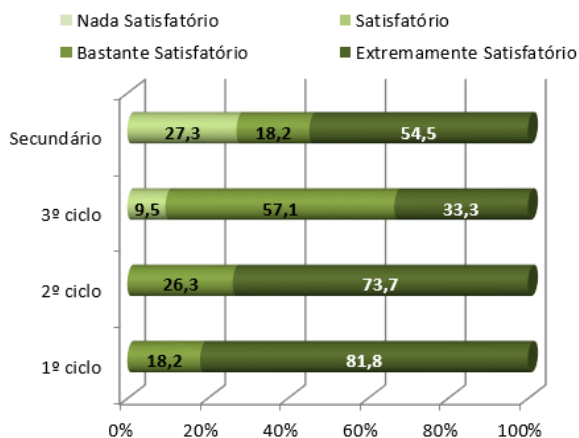


Gráfico 7. Metodologia utilizada (%)

Tal como pode observar-se pelo gráfico acima apresentado a avaliação também foi positiva, embora menos acentuada no caso do Ensino Secundário, onde 27,3% das respostas se encontram no “satisfatório”.

Quanto à transmissão de conhecimentos por parte das formadoras, apresenta-se o gráfico 8.

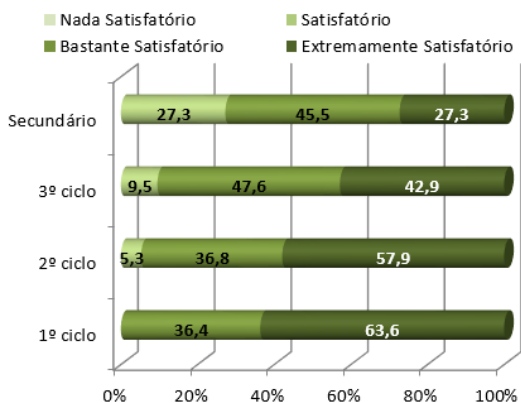


Gráfico 8. Transmissão de conhecimentos (%)

A grande maioria dos professores considera que as formadoras transmitiram de forma bastante satisfatória os conhecimentos. No Ensino Secundário, 27,3% dos professores consideram que as formadoras estão no nível satisfatório.

A última questão desta parte do questionário diz respeito à oportunidade de participação dos formandos na ação (Gráfico 9).

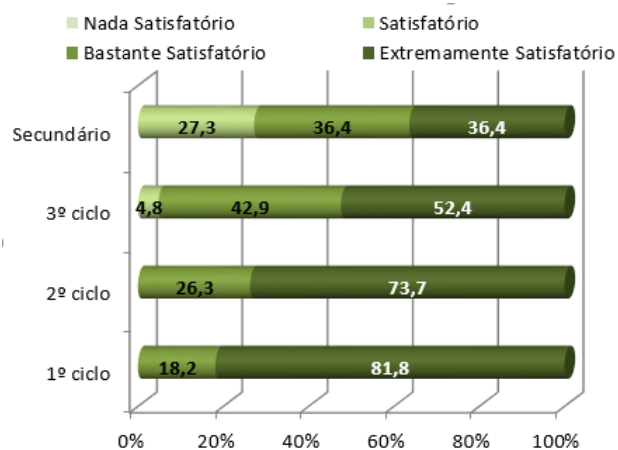


Gráfico 9. Oportunidade de participação (%)

Como se pode observar pelo gráfico, também neste campo a avaliação se mostra positiva, sobretudo no 1º e 2º Ciclo.

A partir dos questionários de satisfação recolhidos no final da ação com crianças (apêndice 1) apresentam-se de seguida os resultados (em percentagem) dos últimos anos. A quase totalidade dos alunos que assistiram às ações desenvolvidas gostou da ação (Gráfico 10).



Gráfico 10. Gostaste da ação (%)

A maioria dos alunos (58,1%) considerou as ações como “muito importantes” (Gráfico 11).

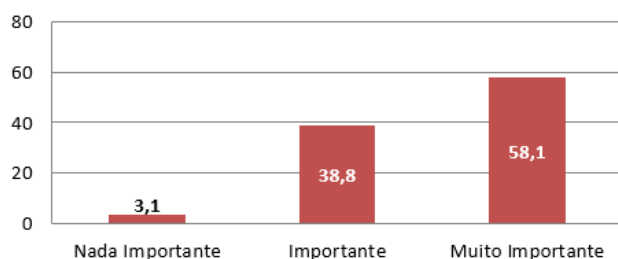


Gráfico 11. A ação foi importante para ti? (%)

Quando questionados sobre o que gostaram mais, vários alunos destacaram a troca de opiniões e a forma como os temas foram abordados.

4. Considerações finais

“A Descoberta do Ser”, projeto a entrar na fase da pré-adolescência, continua a ser uma ação muito solicitada e com boa receptividade nos diferentes públicos-alvo. Demonstra a importância das colaborações entre as escolas e as instituições do setor social e as mais-valias da cooperação entre entidades naquele que se mantém um tema de difícil gestão.

Como pontos a melhorar, a equipa encontra-se a delinear uma forma de avaliar o impacto que estas ações têm na mudança efetiva de comportamentos dos alunos que foram alvo do projeto e daqueles cujos professores foram capacitados.

Referências

- Coordinación SIDA / Secretaria de Salud, Dirección de currícula / Secretaria de Educación (2003). *Salud, sexualidad y VIH-sida*. Buenos Aires. Disponível em: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/sida/publicaciones/manual_sida.pdf
- Fountain, S. e Gillespie, A. (2003). *Assessment Strategies for Skills-based Health*

Education with a focus on HIV prevention and related issues. New York. Disponível em: <http://www.unicef.org/lifeskills/files/AssessmentFinal2003.doc>

Organização Mundial de Saúde (2002). *Relatório Mundial da Saúde – Saúde Mental: nova concepção, nova esperança*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.

Vera Abecasis

Instituto de Apoio à Criança, Portugal
E-mail: vera_abecasis@hotmail.com

Ana Lourenço

Instituto de Apoio à Criança, Portugal
E-mail: a_mrl@hotmail.com

Anabela Reis

Instituto de Apoio à Criança, Portugal
E-mail: adfonseca@gmail.com

Inês Agostinho

Instituto de Apoio à Criança, Portugal
E-mail: sa.ines@hotmail.com

Melanie Tavares

Instituto de Apoio à Criança, Portugal
E-mail: psicologamvt@gmail.com

Apêndice 1

IAC – Setor da Humanização

Tema _____ Local _____ Data _____

1-Gostaste da ação? Sim Não

2-Foi importante para ti? Nada importante Muito importante

3-O que gostaste mais?

4-O que gostas menos?

Muito obrigada pela colaboração!

Apêndice 2

Tema: _____ Data: _____

Questionário de Avaliação da Formação

Estando o Instituto de Apoio à Criança interessado na avaliação das ações que promove, solicita a sua colaboração através do preenchimento deste questionário.

Muito obrigada pela sua colaboração!

I – Grau de satisfação em relação à presente Ação

1.1. Que motivações o/a levaram a participar nesta ação?

2– Por favor, mostre a sua opinião **sobre a formação** em que participou, utilizando para cada afirmação abaixo a seguinte escala: 1-Nada; 2-Razoavelmente; 3-Bastante e 4-Completamente.

	1- Nada	2- Razoavelmente	3- Bastante	4- Completamente
A acção correspondeu às suas expectativas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conteúdos foram adequados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os materiais e as dinâmicas foram adequados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A carga horária foi adequada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os conhecimentos adquiridos têm aplicabilidade na sua prática profissional?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3– Na questão seguinte, gostaríamos que desse a sua opinião sobre **os formadores**, utilizando para cada afirmação abaixo a seguinte escala: 1-Nada satisfatório; 2-Razoavelmente; 3-Bastante e 4-Completamente.

	1- Nada	2- Satisfatório	3-Bastante satisfatório	4-Completamente satisfatório
Planificação e Dinâmica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodologia utilizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmissão de conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oportunidade de participação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4- Sugestões e Outros Comentários:

Para fins puramente estatísticos, por favor responda:

Idade: _____ Sexo: _____

As questões de género na atividade lúdica das crianças

Ana Lourenço

Anabela Reis

Vera Abecasis

Inês Agostinho

Melanie Tavares

Resumo

A sociedade está cada vez mais comprometida com a defesa e promoção da igualdade de direitos entre homens e mulheres, mas o que verificamos no nosso dia-a-dia é que as crianças são “inundadas” desde cedo com brinquedos que potenciam os homens como heróis e as mulheres como cuidadoras, que mostram os homens como cientistas e as mulheres como ícones de beleza: com papéis de género estereotipados. Esta questão é especialmente pertinente quando verificamos que existem crianças a serem discriminadas por optarem por brinquedos tipicamente atribuídos ao género oposto: falamos, por exemplo, das marias rapaz ou, “pior ainda”, dos rapazes que brincam com bonecas. Falamos, por exemplo, de crianças transgénero, que se identificam com o sexo oposto ao que lhes foi atribuído à nascença ou de crianças que desempenham papéis de género diversos dos socialmente esperados. No âmbito do trabalho em escola e da colaboração com outras entidades nacionais ligadas à área LGBTI+, fomos apercebendo desta realidade hoje já mais falada, mas que há 5/10 anos permanecia na penumbra. Assim, desde 2014 que o Instituto de Apoio à Criança (IAC) tem sido parceiro de uma série de iniciativas em prol de tornar a vida das crianças e das famílias mais feliz e segura. A primeira necessidade foi criar algo específico que desse resposta formativa e informativa não só a estas crianças, mas também a quem as rodeia (famílias, professores e outros profissionais). Assim nasceu o “Espelho Eu”, página onde são publicadas notícias, textos, vídeos, entrevistas nacionais e internacionais entre outros conteúdos relacionados com o género na infância. Ainda nesta vertente formativa e informativa, serão lançados brevemente guias específicos para famílias e profissionais que abordam as questões de género na infância, o que se constitui enquanto marco fundamental do nosso trabalho nesta área. Esta comunicação pretende partilhar estes e outros projetos dando o mote à reflexão e discussão sobre esta problemática com os diferentes atores (professores, educadores, psicólogos, outros técnicos), o que, a par do trabalho com as famílias e com a estratégia de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre este assunto, pode, passo a passo, combater esta pressão do género generalizada mas que face aos brinquedos, nada mais é que a pressão do marketing. Pode impulsionar mudanças nas empresas de brinquedos, como acontece já em alguns países, em que por exemplo os brinquedos não estão organizados conforme o género, mas sim conforme a atividade lúdica predominante (e.g. construção, faz-de-conta, jogos de regras...). Pode levar a que se comece a trabalhar, desde cedo, a igualdade entre homens e mulheres, de forma natural e espontânea, passando ideias fundamentais como as noções de liberdade, igualdade e respeito. Pode levar a uma sociedade futura onde se caminhe efetivamente para a igualdade de oportunidades quer para homens quer para mulheres.

Palavras-chave: igualdade, direito a brincar, brinquedos, género, infância.

1. Por que se decidiu fazer esta intervenção no Instituto de Apoio à Criança (IAC)?

Um rapazinho que chorava disfarçado de coelho cor-de-rosa e cuja educadora, ainda que convicta

de que a razão de tal birra nascia da efeminada cor do disfarce – herança da irmã, pensava! – solicitou à criança a justificação de tamanho sofrimento. Foi então que descobriu a vontade dele em disfarçar-se de fada (que voava) e não de coelho, já que em sua opinião o coelho não sabia fazer nada de importante!

(Cardona, 2015, p.63)

Brincar tem sido um tema amplamente estudado e os seus benefícios são indiscutíveis: não falta evidência sobre a importância dos primeiros anos para a saúde física e mental a longo prazo e sobre o valor do brincar e da atitude lúdica no desenvolvimento social e emocional, na gestão do stress, na resiliência e na flexibilidade em lidar com o imprevisto (Hewes, 2014). Contudo, têm-se verificado constrangimentos na passagem da teoria para a prática efetiva desta que, “a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, para além do Amor e do Afecto, é uma actividade fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças” (IPA, 1982, p. 27).

Há que reforçar que brincar é a forma mais natural da criança se expressar: é dessa forma que, desde bebé, explora o seu corpo, as relações com os outros e com o mundo, que se situa no seu próprio mundo interno, que treina competências, que experimenta papéis (Brown, 2009). Brincar tem impacto assim a todos os níveis do desenvolvimento da criança (Silva & Sarmento, 2017) e é também dessa forma que a criança cresce saudável: o direito a brincar está intimamente ligado ao direito à saúde já que “a realização dos direitos previstos no artigo 31º contribuem para a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento da criança” (UN Committee on the Rights of the Child, 2013, p. 9). E de que conceito de saúde estamos a falar? Encaramos saúde conforme o preconizado pela Organização Mundial de Saúde que a assume como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de doença”.

A par de ser uma necessidade e uma forma de crescimento saudável, Brincar é também um direito da Criança, muitas vezes remetido na prática para 2º plano, levando as crianças a crescer com diferentes constrangimentos no usufruto deste seu Direito: insuficiência de tempo e espaço para brincar (Amado & Almeida, 2017; Fuchs, 2017); diminuição drástica nas oportunidades de brincar no

exterior e no contacto com elementos naturais para brincar (Neto & Lopes, 2017); uma preocupação extrema com as questões do risco presente na expressão lúdica das crianças (Brussoni et al., 2015; Doliopoulou & Rizou, 2012); entre outros aspetos.

Mas porquê falar de brincar e de género?

Ao olharmos para o brincar como qualquer comportamento iniciado, controlado e estruturado pelas próprias crianças, que ocorre onde existam oportunidades, intrinsecamente motivado e com valor por si só (UN Committee on the Rights of the Child, 2013) é inevitável não nos depararmos com uma questão: será a expressão lúdica das crianças, que se quer livre, condicionada por estereótipos de género? Existirão brinquedos de menina e brinquedos de menino? Brincadeiras de menina e brincadeiras de menino? Atividades de menina e de menino?

Usaremos como referencial neste artigo para os conceitos de expressões de género, papéis de género, identidade de género, transgénero e transexual as definições que constam do “Guia Para Profissionais De Educação Sobre Diversidade De Expressões De Género Na Infância” (Ampos, 2019) e que passaremos a partilhar:

- *Expressões de género* – comportamentos, atividades e atitudes que são atribuídos ao género masculino ou feminino;
- *Papéis de género* – conjunto de regras que uma sociedade define, arbitrariamente, para o género masculino ou feminino: forma de vestir, comportamento, pensamentos, forma de se relacionar; cada cultura e contexto social tem “definidos” os seus papéis de género, que mudam ao longo do tempo e estão também sujeitos a decisões políticas;
- *Identidade de género* – sentimento de ser do género feminino (mulher) ou do género masculino (homem)

- independentemente da anatomia;
- *Transgénero* – uma pessoa transgénero é alguém que não corresponde às convenções sociais e categorias tradicionais de género associadas ao seu sexo atribuído à nascença;
 - *Transexual* – uma pessoa transexual é alguém que sente que a sua identidade de género é diferente do seu sexo atribuído à nascença. Algumas pessoas transexuais desejam mudar o seu corpo através de tratamentos e/ou cirurgias, mas nem todas.

Brinquedos, brincadeiras, cantigas: Uma questão de género?

Até 1920/30, a distinção entre brinquedos “de menina” e “de menino” era leve e até as cores eram fluidas, com prevalência do branco. Durante muito tempo, por exemplo, o azul foi considerado cor de menina, por ser a cor do manto da Nossa Senhora. É curioso verificar que em catálogos de brinquedos de décadas passadas a distinção entre brinquedos de menina e brinquedos de menino era praticamente inexistente. Que antigamente não existia a versão para menino e a versão para menina do mesmo tipo de brinquedo. Ter-se-á perdido a “neutralidade de género” nos brinquedos? Numa altura em que um dos temas mais debatidos é a igualdade entre os géneros?

Ainda que a sociedade esteja cada vez mais comprometida com a defesa e promoção da igualdade de direitos entre homens e mulheres, verificamos por exemplo nos catálogos de brinquedos que as crianças são “inundadas” desde cedo com brinquedos que potenciam os homens como heróis e as mulheres como cuidadoras, que mostram os homens como cientistas e as mulheres como donas de casa e ícones de beleza: com papéis de género estereotipados (Kropeniski & Perurena, 2017). Este facto é mais intenso conforme a idade da criança vai aumentando: crianças mais pequenas tendem a escolher brinquedos

“neutros”, mas à medida que vão crescendo parecem solidificar-se as preferências por brinquedos “adequados” ao género, isto porque as expectativas quanto ao género passadas pela família, pelo grupo de pares, pela escola, pela comunidade e pelos media têm um forte impacto nas crianças (Oncu e Unleur, 2012). Por exemplo, um estudo que analisou a influência dos pais nas preferências quanto a brinquedos, apresenta como resultado que os brinquedos disponíveis em casa predizem as preferências das crianças quanto aos materiais lúdicos o que leva os autores a referirem a importância da exposição a material lúdico diversificado durante a infância (Boo & Woods, 2018).

Esta questão é especialmente pertinente quando verificamos que existem crianças a serem discriminadas por optarem por brinquedos tipicamente atribuídos ao género oposto: falamos, por exemplo, das maria rapaz ou, “pior ainda”, dos rapazes que brincam com bonecas. Falamos, por exemplo, de crianças transgénero ou crianças com papéis de género diversos dos socialmente esperados. Falamos de crianças cuja vida decorre em meios sociais e escolares não inclusivos e por isso não seguros, culminando em situações de violência e bullying. É especialmente relevante quando a livre expressão lúdica encoraja as crianças a brincarem para além dos papéis de género “tradicionais”, criando uma visão de igualdade entre os direitos femininos e masculinos e possibilitando a liberdade de escolha e de experiência (Kropeniski & Perurena, 2017). É importante justamente porque se cruza com tantos direitos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança, como por exemplo, o direito à não discriminação, à liberdade de expressão, à proteção da vida privada, à proteção contra maus-tratos e negligência, entre outros, que serão abordadas na secção final deste artigo.

Podemos também questionar-nos se algumas estratégias usadas na área da educação (e.g. cantigas e livros) poderão passar, de forma

inconsciente e não propositada,
“condicionalismos de género”?

“Olha a bola Manel, olha a bola Manel foi-se embora, fugiu
olha a bola Manel, olha a bola Manel nunca mais ninguém a viu”
“Ó Rosa arredonda a saia, Ó Rosa arredonda-a bem,
Ó Rosa arredonda a saia, Olha a roda que ela tem”

Músicas populares portuguesas

Nota-se, assim, que cantigas e contos infantis podem remeter para expectativas de género marcadas. Uma das sugestões para Educadores e Professores de 1º ciclo é transformarem as letras das músicas e os contos, criarem histórias ou novos protagonistas para as histórias e músicas já existentes e refletirem com as crianças sobre eles. Alguns exemplos de músicas transformadas: a saia do Miguel tem um lagarto pintado, Francisco arredonda a saia, A Inês tinha uma bola, Olha a bola Maria...

Também na literatura infantil existem recursos que podem ser o ponto de partida para refletir com as crianças sobre as questões de género: “Os vestidos do Tiago”; “Uma Princesa do pior”; e “Será que a Joanelinha tem pilinha?” são alguns exemplos que trabalhamos junto de Educadores e Professores de 1º ciclo.

A Convenção sobre os Direitos da Criança

Finalizaremos a parte conceptual deste artigo com uma reflexão sobre a ligação entre todas as questões que apresentámos em cima relativas ao género e a Convenção Sobre os Direitos da Criança (UN, 1989). Importa perceber que direitos estão a ser violados quando falamos de crianças que apresentam questões de género como género não normativo, disforia de género ou outras:

- Artigo 2º - Não discriminação – a grande maioria destas crianças são

discriminadas em casa, na escola e/ou na sociedade de uma forma geral;

- Artigo 3º - Superior interesse da criança – sabendo que o superior interesse destas crianças passa por serem respeitadas na sua identidade;

- Artigo 6º - Sobrevivência e desenvolvimento – desde transtornos psicológicos mais ligeiros, a situações de tentativas de suicídio e perturbações graves de desenvolvimento, é largo o espectro de problemáticas que podem surgir em crianças que se sentem atentadas e discriminadas na identidade percebida;

- Artigo 12º - Opinião da criança – “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem”, sendo que a construção da sua própria identidade é sem dúvida uma questão que lhe respeita. Mais do que ouvir a criança é tomar em consideração o que a criança nos diz quanto à sua identidade e procurar agir em conformidade;

- Artigo 13º - Liberdade de expressão - a forma como cada criança se expressa (palavras, atos, vestuário, brincadeiras, escolha de atividades extracurriculares, brinquedos, etc.) deve ser respeitada e não limitativa;

- Artigo 16º - Proteção da vida privada – “Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou correspondência, nem a ofensas ilegais à sua honra e reputação. A criança tem direito à proteção da lei contra tais intromissões ou ofensas”. Infelizmente estamos conscientes de quão vulneráveis são estas crianças a intromissões na sua vida privada;

- Artigo 19º - Proteção contra maus tratos e negligência – “contra todas as formas de violência física ou psicológica”.

Estas crianças são frequentemente vítimas de violência associada ao género não só por parte dos pares, mas também dos adultos que as rodeiam (pais, professores, profissionais de saúde...);

- Artigo 31º - Brincar, lazer, atividades recreativas e culturais – onde constam os conceitos de participar livre e plenamente e em condições de igualdade. Estas crianças veem frequentemente os seus interesses e atividades condicionados por não serem os socialmente esperados.

“- Mãe, vamos ter uma atividade extra...

Estou-lhe a dizer, mas sabe... é que é Ballet.

- António, queres experimentar Ballet? É uma dança.

- Sim!”

Conversa com a mãe do António, 3 anos, que começou no Ballet onde se divertia, mas acabou por sair passado uns meses após situações de gozo por parte das meninas que andavam no Ballet com ele. Até hoje, já com quase 6 anos, dança em casa, em festas, mas raramente o faz na escola.

Congratulamo-nos por em 2014, a UNICEF ter junto a sua voz aos inúmeros profissionais e associações que trabalham em prol do respeito pela identidade de género de cada um, nomeadamente na infância, ao declarar num comunicado público que “Todas as crianças, independentemente da sua orientação sexual, real ou percebida, e da sua identidade de género, têm o direito a viver uma infância saudável e livre de discriminação”.

2.0 que temos feito no Instituto De Apoio à Criança?

2.1. Género e atividade lúdica na infância: uma área de intervenção

Ao longo dos vários anos de trabalho com crianças, pais e profissionais foram surgindo algumas dúvidas, questões e mesmo

comentários que nos levaram a aprofundar a temática do género na infância. Também a colaboração com outras entidades nacionais ligadas à área LGBTI+, nomeadamente a AMPLOS - Associação de Mães e Pais pela Liberdade de Orientação Sexual e Identidade de Género, foi crucial para nos apercebermos da importância das questões de género na infância, realidade hoje já mais falada, mas que em décadas passadas permanecia na penumbra. Assim, desde 2014 que temos sido parceiros de uma série de iniciativas em prol de tornar a vida das crianças e das famílias mais feliz e segura, cujos detalhes e resultados partilharemos em seguida, e que subdividiremos em projetos informativos e de intervenção.

“Percebemos, por exemplo, que é mais fácil as crianças compreenderem a diversidade do que os adultos. Os adultos, sejam pais ou professores, vivem de acordo com a construção da sociedade, como se o género e as expectativas relativas ao mesmo estivessem arrumados em ‘caixas’ da sociedade. Por sua vez, as crianças, embora tragam de casa e da escola já parte das paredes dessas ‘caixas’ elas ainda estão em construção, pelo que é mais fácil destruí-las e/ou reconstruí-las”. (Técnica Superior de Psicologia Social)

2.2. Projetos informativos: “Espelho Eu” - Guias para famílias e profissionais

A primeira necessidade foi criar algo específico que desse resposta informativa não só a estas crianças, mas também a quem as rodeia (famílias, professores e outros profissionais) e assim nasceu o projeto “Espelho Eu” que contempla uma página nas redes sociais e guias específicos para famílias e profissionais que abordam as questões de género na infância e que se constituem enquanto marco fundamental do nosso trabalho nesta área.

A plataforma “Espelho Eu” pretende ser um veículo de informação e partilha sobre diversidade de expressões e de identidade de género na infância. Dirige-se a pais, agentes educativos, profissionais de saúde e a todas e

todos que estejam disponíveis para entender a infância de uma forma ampla e criativa ultrapassando as conceções de género binárias e fixas. Espera-se que esta plataforma atualize a informação nacional e internacional e possibilite a interação de famílias, de profissionais de educação assim como a interação entre famílias e profissionais de educação.

Quanto aos guias, disponíveis online e em versão impressa, têm cada um a sua particularidade por se dirigirem a públicos diferenciados:

- *no caso das famílias*, com base na reflexão, experiência e estudo das questões de género na infância, o *Guia para Famílias de Crianças com Papeis e Comportamentos de Género Diversos* pretende apoiar quer as famílias de crianças que se expressam em termos de género de formas não esperadas, bem como ser um documento para as famílias (e até a comunidade) em geral. Organizado sob a forma de perguntas frequentes, disponibiliza recursos para um melhor entendimento da temática, mas ressalve-se que não pretende substituir-se ao apoio especializado e personalizado que possa ser necessário a cada caso.
- *Guia para Profissionais de Educação sobre Diversidade de Género na Infância* a “filosofia” é a mesma reforçando que políticas escolares que não respeitem a diversidade de expressões de género, atentando contra a liberdade individual ao fixarem visões estereotipadas de género, têm um impacto negativo em toda a comunidade escolar. Apela-se a que ao desafio que estas questões colocam em contexto escolar, se responda com a promoção de comunidades escolares em que o respeito por todas as pessoas seja uma regra e não uma exceção, caminhando para a construção de escolas seguras, inclusivas e que

fomentem o respeito pela diversidade.

2.3 Projetos de intervenção: “Deixem Os Brinquedos Em Paz, Não São De Rapariga Nem De Rapaz!”

O projeto “Deixem os brinquedos em paz, não são de rapariga nem de rapaz!” nasceu em 2016 e foi implementado com crianças JI e 1º ciclo, famílias e profissionais dos distritos de Lisboa, Beja e Guarda, tendo como objetivos:

- Refletir e discutir sobre esta problemática com os diferentes atores (professores, educadores, psicólogos, outros técnicos);
- Dar voz às crianças acedendo ao que pensam sobre esta temática;
- Sensibilizar as famílias para o impacto que esta questão pode ter no desenvolvimento integral da criança;
- Sensibilizar empresas para a importância de práticas promotoras de igualdade nos brinquedos, e.g. organizando os brinquedos não conforme o género, mas conforme a atividade lúdica predominante (e.g. construção, faz-de-conta, jogos de regras...);
- Trabalhar as noções de liberdade, igualdade e respeito, agindo sobre a saúde social da comunidade;
- Contribuir para a saúde mental e social das crianças com expressões de género não conforme.

Partindo de uma dinâmica de escolha livre de brinquedos, reflete-se com os diferentes públicos-alvo se o material é de rapaz ou rapariga e as implicações dos estereótipos.

A importância dada pelos participantes a esta temática permite-nos concluir que este projeto contribui para as discussões em torno do género na infância, desmistificando estereótipos e prevenindo situações de violência atual ou futura.

O projeto foi igualmente partilhado em

conferências nacionais e internacionais, nomeadamente na 14^a Conferência Internacional de Ludotecas em Leiden (Holanda) envolvendo assim não só a educação formal, mas também espaços de educação não formal como é o caso das ludotecas.

Da minha experiência da sessão “deixem os brinquedos em paz, não são de rapariga nem de rapaz!” pude reparar que ainda hoje se assiste a uma grande distinção daquilo que é tido como de “rapaz” e de “rapariga”, principalmente nos brinquedos. Desde cedo que as crianças são confrontadas na família, sociedade e por vezes na escola, com essas diferenças e, por isso mesmo, adotam esse tipo de comportamento na socialização com os pares.

Quando realizamos esta ação em escolas, dispomos vários brinquedos e pedimos que as crianças escolham os brinquedos que consideram ser de rapaz, rapariga e de ambos. A primeira reação é os meninos escolherem carrinhos e as meninas as bonecas. Após o término da tarefa os técnicos têm de perceber o porquê das suas escolhas e desmistificar que todos os brinquedos devem ser utilizados por todos. Por exemplo, questionamos “as vossas mães não conduzem?”, “então porque é que as meninas não podem brincar com carrinhos?”. Muitas vezes ficam estupefactos com este tipo de argumentos. Quando explicam o porquê das suas escolhas referem que “os carrinhos são de meninos e as bonecas para meninas”. Quando os técnicos referem, “sabes que podes brincar com bonecas” ou “agarra lá nesta boneca”, alguns ficam bastante reticentes, no entanto, no final da sessão geralmente todas as crianças captam o lema e o título da sessão “deixem os brinquedos em paz, não são de rapariga nem de rapaz!”

Acreditamos que este tipo de ações em escola permite desmistificar estes preconceitos e comportamentos, que são enraizados desde cedo nas crianças e que se não forem abordados no início despoletarão outras consequências nefastas. (Técnica de Serviço Social)

3. Considerações finais

Este artigo pretende lançar sementes na reflexão e discussão sobre as questões de género na vivência lúdica das crianças comprometendo os diferentes atores (professores, educadores, psicólogos, outros técnicos), o que, a par do trabalho com as famílias e com ouvir o que as crianças têm a dizer sobre este assunto pode, passo a passo, combater esta pressão do género generalizada mas que face aos brinquedos, nada mais é que a pressão do marketing. Ações de sensibilização e projetos de intervenção envolvendo diferentes públicos e cooperação interinstitucional podem impulsionar mudanças nas empresas de brinquedos, como acontece já em alguns países, em que por exemplo os brinquedos não estão organizados conforme o género, mas sim conforme a atividade lúdica predominante (e.g. construção, faz-de-conta, jogos de regras...). Podem levar a que se comece a trabalhar, desde cedo, a igualdade entre homens e mulheres, de forma natural e espontânea, passando ideias fundamentais como as noções de liberdade, igualdade e respeito.

(we) should agonise less over which games and roles they should edge their child towards and devote more energy simply to playing with them (...) Playing with children, being available, being involved and trying to allow children to have the time and space to play is more important than what they're doing (Ramchandani, 2017)

Referências

- Amado, J., & Almeida, A. C. (2017). Políticas públicas e direito de brincar das crianças. *Laplage Em Revista*, 3(1), 101.
- Amplos (2009). *Guia Para Famílias De Crianças Com Papéis E Comportamentos De Género Diverso*. Lisboa: CIG.
- Boe, J. L., & Woods, R. J. (2018). Parents' Influence on Infants' Gender-Typed Toy Preferences, *Sex Roles*, 79:358–373.
- Brown, S. (2009). *Play –How it shapes the*

brain, opens the imagination and invigorates the soul. USA: Penguin Group.

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 1-26.

Cardona, M.J. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-Escolar*. Lisboa: CIG.

Doliopoulou, E., & Rizou, C. (2012). Greek kindergarten teachers' and parents' views about changes in play since their own childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 133–147.

Fuchs, R. (2017). *Bringing Play to Children Young and Old*. Available at: <http://www.importanceofplay.eu/blog/article/bringing-play-to-children-young>

Hewes, J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children*, 1(3), 280–301.

Kropeniscki, F. B., Cristina, F., & Perurena, V. (2017). Relações de género em catálogos de brinquedos: (contra)indicações para o brincar. *Educ. Soc.*, 38(141), 965-981.

Oncu, E., & Unluer, E. (2012). Preschoolers' Views About Gender Related Games and Toys, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5924–5927.

Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: CERCICA.

Silva, M.C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F.I., Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

UN Committee on the Rights of the Child (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure,*

play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). Available at: <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>

Ana Lourenço

Instituto de Apoio à Criança, Portugal

E-mail: a_mrl@hotmail.com

Anabela Reis

Instituto de Apoio à Criança, Portugal

E-mail: adfonseca@gmail.com

Vera Abecasis

Instituto de Apoio à Criança, Portugal

E-mail: vera_abecasis@hotmail.com

Inês Agostinho

Instituto de Apoio à Criança, Portugal

E-mail: sa.ines@hotmail.com

Melanie Tavares

Instituto de Apoio à Criança, Portugal

E-mail: psicologamvt@gmail.com



