

Sexualidade, Gênero e Educação Sexual: Diálogos Brasil-Portugal



Paulo Rennes Marçal Ribeiro | Ana Cláudia Bortolozzi Maia |
Célia Regina Rossi | Filomena Teixeira | Isabel Chagas |
Isabel Martins | Mary Neide Damico Figueiró |
Sonia Maria Martins de Melo | Teresa Vilaça
(Orgs.)

SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL: DIÁLOGOS BRASIL-PORTUGAL

Organizadores

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Ana Cláudia Bortolozzi Maia

Célia Regina Rossi

Filomena Teixeira

Isabel Chagas

Isabel Martins

Mary Neide Damico Figueiró

Sonia Maria Martins de Melo

Teresa Vilaça

Araraquara | 2014



Ribeiro, Paulo Rennes Marçal

Sexualidade, gênero e educação sexual : diálogos Brasil-Portugal / Paulo Rennes Marçal Ribeiro et al. (Org.). – Araraquara, SP: Publicações CIED: Padu Aragon, 2014.

346 p. ; 21 cm. – (Série Temas em Educação Sexual; 1)

R354S

ISBN 978-85-68903-00-1

1. Educação sexual. 2. Brasil. 3. Portugal. I. Título. II. Série.
III. Maia, Ana Cláudia Bortolozzi. IV. Rossi, Célia Regina.
V. Teixeira, Filomena. VI. Chagas, Isabel. VII. Martins, Isabel.
VIII. Figueiró, Mary Neide Damico. IX. Melo, Sonia Maria Martins de.
X. Vilaça, Teresa.

CDD 613.95

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da FCLAr – UNESP.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 8

**DO INFERNO À CASA DAS HISTÓRIAS: REPRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE
NA ARTE EM PORTUGAL**

FERNANDO MOREIRA MARQUES.....9

**MENSAGENS DE SEXUALIDADE E GÊNERO NA CAMPANHA DE PREVENÇÃO
DA INFECÇÃO VIH/SIDA “USO PRESERVATIVO SEMPRE”**

ANA FRIAS & FILOMENA TEIXEIRA.....24

SATISFAÇÃO SEXUAL DE HOMENS COM LESÃO VERTEBRO-MEDULAR

TERESA VILAÇA & TERESA ADELAIDE RIBEIRO PEREIRA.....36

**“A MULHER QUE TINHA UM DEFEITO”: TRANSEXUALIDADE, CLÍNICA
PSICANALÍTICA E AS (TRANS)FORMAÇÕES NO PROCESSO TERAPÊUTICO**

YURÍN GARCÊZ DE SOUZA SANTOS & MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS.....56

**REFLEXÕES ACERCA DE GÊNERO E SEXUALIDADE COMO ESTRATÉGIAS
DE SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA**

LÉLIA MARÍLIA DOS REIS & MARIA ALVES DE TOLEDO BRUNS.....66

A FAVORITA – INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM UMA TRANSEXUAL

SYLVIA MARIA GODOY AMORIM, ANA PAULA LEIVAR BRANCALEONI &

FERNANDA DE SOUSA VIEIRA77

**SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL EM SEXUALIDADE, GÊNERO
E DIVERSIDADE SEXUALEM ARACAJU/SE**

CLAUDIENE SANTOS, LAÍS COSTA SOUZA OLIVEIRA &

YASMIN CAMILA BATISTA DOS SANTOS PORTO87

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL SOBRE O PAPEL DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA E DO GABINETE DE APOIO AOS/ÀS ALUNOS/AS NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE
CÂNDIDA MARIA MACHADO GONÇALVES & TERESA VILAÇA..... 98

EDUCAÇÃO SEXUAL EM DEBATE: DESENVOLVENDO UM PROGRAMA PILOTO DE TV COMO APOIO A PROJETOS EMANCIPATÓRIOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL
SONIA MARIA MARTINS DE MELO, ISADORA DUWE CÓRIA & KAMYLLA RAULINO VIEIRA DA SILVA..... 116

PADRÕES NORMATIVOS EM SEXUALIDADE E GÊNERO: ANÁLISE DE UM GUIA SEXUAL PARA ADOLESCENTES, PAIS E PROFESSORES
PATRICIA CRISTINE PEREIRA & ANA CLÁUDIA BORTOLOZZI MAIA 127

GÊNERO E EDUCAÇÃO: AS MULHERES PRESBITERIANAS NO BRASIL NO SÉCULO XIX
JAMILLY DA CUNHA NICACIO & ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO 141

NEGAÇÃO DE DESEJOS: A EXPERIÊNCIA DA SEXUALIDADE EM UM ADOLESCENTE COM ANOREXIA NERVOSA
LILIAN REGIANE DE SOUZA COSTA, ÉRIKA ARANTES DE OLIVEIRA-CARDOSO & MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS..... 158

A SEXUALIDADE DA JOVEM MULHER: QUESTÃO DE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E FORMAÇÃO DO FEMININO
GRAZIELA VANESSA PARREIRA, FABIANA AUGUSTA DONATI, LUANA DALLO & RAUL ARAGÃO MARTINS..... 171

A PRÁTICA E A REALIDADE DAS ESCOLAS: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA E DO PREPARO PARA FORMAR EDUCADORES SEXUAIS
VIRGINIA IARA DE ANDRADE MAISTRO..... 180

**A IMPORTÂNCIA DO VOLUNTARIADO NO PROJETO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO PELOS PARES**

*FILOMENA FRAZÃO DE AGUIAR, MARTA AMÂNCIO DA SILVA CABRAL FIALHO MATEUS,
PAULA CRISTINA DE ALMEIDA COSTA, VANDA HELENA LOPES DELGADO,
MARIA GABRIELA RITO FONSECA, GERALDINA BETTENCOURT &
MARIA ISABEL SEIXAS DA CUNHA CHAGAS.....189*

**CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE DE CRIANÇAS MATRICULADAS NUMA
INSTITUIÇÃO ESCOLAR ESPECIALIZADA NO ATENDIMENTO A
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NO
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS**

ROBERTA DE OLIVEIRA MAISATTO & CONSTANTINA XAVIER FILHA.....202

**SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: AMPLIANDO E
PLURALIZANDO AÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA**

*ALINE DA SILVA NICOLINO, LARA WANDERLEY ARAUJO, PATRÍCIA FERNANDES DE OLIVEIRA &
POLLYANA NASCIMENTO DE PAULA.....213*

**SENSIBILIZAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL:
REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM CURSO EM AMBIENTE
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

*CRISTINA MONTEGGIA VARELA, KAMILA REGINA DE SOUZA, LUCIANA KORNAZKI &
SONIA MARIA MARTINS DE MELO.....222*

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE EM CONTEXTO NÃO-FORMAL

ANDREIA SAN-BENTO DOS SANTOS, FILOMENA TEIXEIRA & MARIA HELENA CALDEIRA235

**UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL ACERCA DA CIDADANIA
FEMININA NO CONTEXTO DE GÊNERO**

WALFRIDO NUNES DE MENEZES & MARIA DE FÁTIMA SANTOS.....254

**A HETERONORMATIVIDADE REPRESSORA: HOMOSSEXUAIS E
“MICHÊS” NA BERLINDA**

GUSTAVO VETORAZZO JORGE & MARIA ALVES DE TOLEDO BRUNS.....267

A MULHER CONTEMPORÂNEA: PERCEPÇÕES DE MÉDICOS DO SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO <i>FERNANDA GARBELINI DE FERRANTE, ELISABETH MELONI VIEIRA & MANOEL ANTÔNIO DOS SANTOS</i>	278
EDUCAÇÃO SEXUAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS <i>YALIN BRIZOLA YARED & SONIA MARIA MARTINS DE MELO</i>	292
BARREIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL DEMOCRÁTICA: A AÇÃO DA HOMOFOBIA SOBRE A VIVÊNCIA DO HOMOEROTISMO ENTRE MULHERES NO INTERIOR PAULISTA <i>LÍVIA GONSALVES TOLEDO & FERNANDO SILVA TEIXEIRA FILHO</i>	305
QUAL É A DESSA HISTÓRIA? O USO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL PARA DISCUTIR RELAÇÕES DE GÊNERO <i>HAMILTON VIEIRA, SUELI APARECIDA ITMAN MONTEIRO, VIVIANE OLIVEIRA AUGUSTO, KARLA CRISTINA VICENTINI DE ARAUJO, ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA & PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO</i>	317
O QUE HÁ DEPOIS DO “FELIZES PARA SEMPRE”: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DA CULTURA LÚDICA A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS DE DINA GOLDSTEIN <i>GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA & ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO</i>	326
CORPO, EROTISMO E SEXUALIDADE SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA <i>LUIZ A. CALMON NABUCO LASTÓRIA</i>	337

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de um trabalho coletivo de um grupo de professores/as brasileiros/as e portugueses/as que tem desenvolvido ações conjuntas de intercâmbio acadêmico-científico, pesquisa, publicações e realização de eventos desde 2006, quando a professora Isabel Chagas, da Universidade de Lisboa visitou o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX, na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, em Araraquara.

Este foi o marco inicial de nosso processo de internacionalização, consolidado nos anos seguintes com a vinda da professora Filomena Teixeira (de Coimbra) em 2008 e da ida de um grupo de professores da UNESP a Portugal em 2009, ocasião em que se integrou ao grupo também a professora Teresa Vilaça, da Universidade do Minho. Nesse mesmo ano, as três professoras retornaram ao Brasil e protagonizaram o I Ciclo de Seminários Internacionais, que possibilitou que 2009 fosse um ano muito promissor em nosso processo de consolidação de parcerias com Portugal.

Nesse ano, o grupo de professores pensou na realização de um congresso luso-brasileiro, logo ampliado para congresso internacional, envolvendo em sua organização a UNESP e as instituições portuguesas às quais estavam vinculadas as professoras visitantes – Universidade de Aveiro, Universidade de Lisboa, Escola Superior de Educação de Coimbra e Universidade do Minho. A este grupo se juntaram a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade do Estado de Santa Catarina, parceiras do NUSEX desde 2005 na realização dos I e II Simpósios de Sexualidade e Educação Sexual (2005 e 2006) e do I Congresso Brasileiro de Educação Sexual (2008).

O I Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual foi realizado na Universidade de Aveiro, em 2010, para o qual contamos com o precioso auxílio da professora Isabel Martins, então vice-reitora da universidade. O II Congresso ocorreu em Araraquara, em 2012, e o III Congresso na Universidade de Lisboa, em 2014.

Em 2010 publicamos um E-book com os trabalhos apresentados no I Congresso. E, ainda que tenha havido uma demora de dois anos desde a realização do II Congresso, publicamos agora uma seleção dos melhores trabalhos apresentados nesse evento, que esperamos poder contribuir para o crescimento, reconhecimento e consolidação do campo da Sexualidade e da Educação Sexual.

Araraquara, Agosto de 2014.

DO INFERNO À CASA DAS HISTÓRIAS: REPRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA ARTE EM PORTUGAL

Fernando Moreira Marques¹

Proponho, neste texto, um breve percurso por algumas imagens-fortes da sexualidade na arte portuguesa, certo de que nelas encontraremos reflexos do presente que somos e que vivemos. Todas elas habitam a memória coletiva dos dois lados do Atlântico - este oceano que insistentemente nos desafia a lermos juntos o mapa do tempo.

Iniciaremos a nossa viagem com a revisitação do inferno.

1. O Inferno

Durante séculos, o inferno povoou o imaginário coletivo das sociedades ocidentais de tradição cristã. Da *Divina Comédia de Dante* aos *Catecismos* do século XX, as imagens e representações do inferno serviram as estratégias ideológicas de moralização social legitimadas pelos poderes religiosos. Com base nas ideias de pecado e juízo final difundidas nas escritas interpretativas do sagrado, as artes levaram até aos clérigos e fiéis, numa linguagem erudita ou de simples instrução moral, cenas infernais de castigo, onde as torturas e o horror geravam medo, angústia e terror. Pinturas, gravuras, esculturas, textos literários e espetáculos teatrais criaram um repertório iconográfico que chegou até nós e que surpreende pela repercussão e duração dos efeitos.

Na forma em que hoje os conhecemos, os sete pecados capitais (gula, avareza, luxúria, ira, inveja, preguiça, vaidade)² foram incorporados na teologia cristã pelo Papa Gregório Magno, no século VI, ao reformular a lista das oito tentações descritas pelo monge Evrágio Pontico, no século IV. Constituindo um código moral de forte impacto social, os sete pecados capitais ajudaram a consolidar o poder secular da igreja católica.

De entre os pecados que condenavam eternamente as pessoas às penas do inferno, a luxúria ocupou sempre um lugar especial. Definida como a ânsia desordenada do prazer carnal, a luxúria era considerada o pior dos pecados e o mais tentador, já que submetia as pessoas ao domínio desenfreado das paixões. O controlo das suas manifestações, vistas como demoníacas, gerou uma complexa teia de interditos sobre as práticas sexuais consideradas imorais, perversas ou contranatura, impondo uma distribuição desigual do prazer em função do sexo, do género,

1 Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - Universidade de Aveiro; Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens de Coimbra da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA". E-mail: fernandommarques@campus.ul.pt

2 A estes sete pecados opunham-se as sete virtudes: temperança, generosidade, castidade, paciência, caridade, diligência, humildade.

da idade e do estatuto social. Deste modo, teve um papel crucial na regulação dos regimes de casamento e procriação, contribuindo para a hegemonia do quadro familiar como cenário ideal para a expressão da sexualidade.

Duas medidas destinadas a aumentar a vigilância e o controlo dos comportamentos vão contribuir para a longa duração deste código moral: a definição das sete virtudes necessárias à salvação da alma humana, contrapondo cada uma delas a um pecado capital e a instituição da confissão no século XIII. A necessária formação do clero para este novo dispositivo doutrinal exigiu a elaboração dos *manuals de confessores*. Estes documentos são fontes incontornáveis para a compreensão das imagens e representações dos pecados ligados ao desejo sexual. Num desses manuais, o do padre Francisco Larraga, reeditado diversas vezes no século XVIII, descrevem-se as diversas formas de luxúria, classificando-as de naturais e contranaturais. Das primeiras, fazem parte a fornicação simples (entre solteiros heterossexuais), adultério, estupro, incesto, rapto e sacrilégio (quando são rompidos os votos de castidade). Das segundas, a masturbação, sodomia, bestialidade e *diversa corporio positio* (práticas sexuais em posições anormais que se afastam da finalidade reprodutiva)³.

Em termos genealógicos, foi neste hegemónico sistema moralizador de raiz medieval que se inspirou a pintura “*O Inferno*” da coleção do Museu Nacional de Arte Antiga, em Lisboa. De autor anónimo e encomenda desconhecida, o painel é único na arte portuguesa pela sua temática, iconografia, composição e representação do nu.

Vejamos como a ficha de inventário nos descreve a representação do *inferno*:

3 Carvalho (2011:127-128) cita a edição espanhola do *Promptuário de Teologia Moral* de 1721.

“Num espaço subterrâneo com uma abertura circular no canto superior direito de onde caem as almas, os condenados sofrem as penas correspondentes a cada um dos sete pecados mortais. Sentado num trono, o rei dos demónios preside a esta cena terrífica munido de uma enorme trompa e vestido como um índio brasileiro. Ao centro, dentro de um caldeirão com água a ferver, sofrem os invejosos, destacando-se um personagem - um frade franciscano -, por ser a única figura vestida e sem sinais de sofrimento. Em torno do caldeirão agrupam-se



O Inferno, escola portuguesa, c. 1505-1530, óleo sobre madeira de carvalho, 119x217,5cm, MNAA
Disponível em <http://www.matriznet.ipmuseus.pt/>

os outros pecados: o orgulho (as três mulheres atadas pelos pés sobre um fogareiro de barro de onde saem chamas que lhes consomem o cabelo), a avareza (no homem que é obrigado a engolir moedas), a gula (no pecador a quem um demónio obriga a beber vinho contido num odre em forma de porco), a ira (o homem de cabeça rapada que está a ser pingado), a luxúria (no grupo onde, lado a lado, se representa o adultério e a homossexualidade, esta última visualmente traduzida pelo frade e o jovem acorrentados)⁴.

A análise iconológica permite datá-lo das primeiras décadas do século XVI (1505-1530), para isso contribuindo as moedas do tempo de D. Manuel I e a figuração de índios do Brasil. Se a função didática e edificante da imagem não oferece controvérsias, a autoria, o lugar de destino e a sua pertença a uma estrutura narrativa mais extensa têm sido objeto de discussão. Relativamente à autoria, as hipóteses vão desde a atribuição a mestre desconhecido até a pintores nacionais como o Mestre da Lourinhã ou o pintor régio João Afonso. Quanto à incorporação do quadro na coleção do Museu Nacional de Arte Antiga sabe-se que veio da Academia de Belas Artes de Lisboa onde foi recolhido após a extinção das ordens religiosas em 1834, mas quanto à sua proveniência original nada se conseguiu apurar até agora, uma vez que não ficaram registos de identificação e catalogação.

4 Ficha de inventário do painel disponível em <http://www.matriznet.ipmuseus.pt/>

A representação de figuras nuas de forte sensualidade, de clérigos condenados e de cenas carregadas de grande violência simbólica, levaram alguns autores a destinar a obra a um público letrado e a um lugar especial como uma dependência conventual ou Tribunal da Relação de Lisboa⁵.

Quanto ao esquema compositivo, o facto de o inferno ser representado com os sete pecados capitais numa tela autónoma e de incluir figuras com cortes abruptos e sugestões de continuidade narrativa em painéis adjacentes, levou alguns estudiosos a defender a hipótese de a pintura fazer parte de uma estrutura mais complexa – retábulo ou tríptico – onde também estariam representados o Juízo Final e o Paraíso, como acontece em obras de pintores germânicos e flamengos como Hans Memling e Van Eyck.

Para além de fazer eco da tradição iconográfica sobre o inferno que se propagou durante o período medieval, o painel apresenta algumas particularidades que interessa referir neste estudo. A representação da nudez alcança grande beleza, plasticidade e sensualidade. Flávio Gonçalves (1990:72) dirá sobre o corpo da mulher adúltera presa ao seu amante que é “a imagem mais erótica da pintura antiga portuguesa, tanto pelo extraordinário sensualismo das suas formas, como pela posição e pormenores”. Também o frade sodomita e as três mulheres penduradas simbolizando a vaidade, de seios pequenos e ventre saído, a quem queimam os cabelos compridos, estão figuradas com um domínio técnico e expressivo assinalável.

Quanto aos objetos são reconhecidos os caldeirões de ferro, um fogareiro de barro português e instrumentos de tortura usados pela justiça secular.

A iconografia do painel traz-nos também uma novidade relativamente à anterior representação do índio do Brasil como “bom selvagem” que conhecemos da carta de Pêro Vaz de Caminha e da *Adoração dos Magos* do retábulo da Sé de Viseu⁶. Para Markl (1995:422) nesta pintura do Inferno “a imagem do índio, símbolo da inocência e da pureza dá lugar a seres diabólicos que torturam os pecadores com suplícios atrozes”. Na tela, Lúcifer, rei das trevas, é figurado como um índio. Também o diabo que transporta às costa o frade sodomita veste uma indumentária de penas coloridas. Para o historiador, esta diabolização do índio radica nas cartas e narrativas de Américo Vespúcio, publicadas entre 1503 e 1507, destinadas a Lourenço de Médicis e a Renato, rei de Jerusalém e da Sicília, onde a antropofagia, a prática do aborto e a voracidade sexual das mulheres índias são exemplificadas em narrativas sórdidas:

“Crede isto, já se viu um pai comer os filhos e a mulher, e eu conheci um homem, com que falei, de quem se dizia ter comido mais de trezentos corpos humanos.

[As mulheres]... são tão cruéis e odeiam tão malignamente que se os maridos as irritam, logo lhes fazem mal certo, com o qual, muito raivosas, matam no próprio ventre os filhos, e abortam em seguida.

Outro hábito bestial e extraordinariamente cruel é este: as mulheres, de libidinosas que são,

5 Sobre as questões de datação, autoria, encomenda e localização original da obra ver Rodrigues, 2011; Lopes, 2005; Bayona, 2004; Serrão, 2002; Gonçalves, 1990; Markl, 1986. Mantêm-se interrogações de como este painel resistiu à Inquisição.

6 Ver a propósito Belluzzo, 1996:12-13.

fazem engrossar tanto os membros dos maridos, com certo artifício e com a mordedura de certos animais venenosos, que ficam disformes e torpes. Desta prática resulta perderem-nos e ficarem eunucos, porque, por falta de cuidados, aqueles apodrecem” (Markl, 1995:422).

Estas narrativas inspiraram diversas ilustrações, de que é exemplo uma xilogravura de Johann Froschauer, datada de 1505 e existente na New York Public Library, onde a antropofagia aparece representada juntamente com a maternidade e o erotismo.

Por esta representação do inferno passa uma **linha** da história que separa a sexualidade do prazer, do amor e da paixão, que institui a culpa e o pecado, que desconfia do corpo e do desejo, que professa a castidade e a submissão. Do lado de lá, cresceram os poderes disciplinares, hábeis na vigilância, no controlo, na punição e nas artes de promover o governo de si. Território da heteronormatividade e do sexo reprodutivo é também o da desigualdade social que favorece quem pode manipular a moral e as margens de tolerância. Esta linha chega até nós e ainda separa.

2. A Ilha dos Amores

Começamos agora a segunda viagem, que nos vai dar a conhecer um outro imaginário.

Igualmente do século XVI, mas já de outro universo cultural e simbólico, é o episódio conhecido pela Ilha dos Amores, retratado nos cantos IX e X de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. A primeira edição da obra data de 1572, algumas décadas depois da cronologia proposta para o painel do Inferno. Conjugando a matriz clássica com as novas visões dos descobrimentos, o poeta incorpora na sua obra épica o amor pagão e os valores humanistas do Renascimento.

A Ilha dos Amores é imaginada como uma recompensa com que Vénus, a deusa do amor, protetora dos portugueses, decide gratificar os navegadores pelos seus sofrimentos, feitos e valentia, exemplificados na descoberta do caminho marítimo para a Índia. A chegada à “ínsula divina” culmina o processo de mitificação dos heróis – e simbolicamente do povo português – construído ao longo do poema. Na preparação meticulosa do encontro amoroso, Vénus conta com o auxílio do seu filho Cupido e de belas Ninfas que saberão satisfazer o desejo carnal dos navegadores, acolhendo-os, com sensualidade e erotismo, na “formosa ilha alegre e deleitosa”.

A ilha, teatro da relação erótica, é idealizada como um paraíso sensorial, um arquétipo *locus amoenus*, pleno de vegetação fresca, viçosa e frondosa, frutos, animais, águas correntes, lago e paisagens campestres. Neste cenário natural maravilhoso, esperam os marinheiros as belas ninfas, de vestes coloridas, fingindo-se descontraídas e incautas, tocando cítaras, harpas e flautas, desnudando eroticamente o corpo com o vento ou saindo nuas do banho: “Acende-se o desejo, que se cava / nas alvas carnes, súbito mostradas”.

Camões celebra Eros, o amor pagão, recompensando os seus heróis com “doces manjares, perfumes raros, frutos suculentos, suaves melodias, atos amorosos – todos os sentidos são saciados, atinge-se a plenitude e alegria do corpo” (Pais, 1993:609).

Após a ardente perseguição das ninfas pelos marinheiros, cada uma “cair se deixa

aos pés do vencedor/que todo se desfaz em puro amor”. A relação amorosa consuma-se em “famintos beijos”, “mimoso choro”, “afagos tão suaves” e “risinhos alegres”. E Camões desafia a celebrar o jogo do amor: “O que mais passam na manhã e na sesta,/Que Vénus com prazeres inflamava,/Melhor é experimentá-lo que julgá-lo;/Mas julgue-o quem não pode experimentá-lo”. Enquanto os “amados navegantes” desposam as Ninfas, Vasco da Gama enleva-se com Tétis no seu palácio “de cristal e de ouro puro e fino”. O episódio culmina com a apoteose da união do humano com o divino, imortalizando os navegadores pelos feitos que realizaram.

David Mourão-Ferreira (1980) descreve a carga erótica que se desprende desta aventura na Ilha dos Amores e que foi razão suficiente para durante o Estado Novo ter sido relegado para uma equívoca penumbra obscurantista. Assinala, no episódio, a extrema e clara erotização dos seus componentes que não encontra paralelo na lírica amorosa de Camões. O desejo não é peso e a fome de desejo é saciada na plenitude dos sentidos. As forças sobrenaturais divinizam o prazer dos corpos. Para o autor, o próprio poema é um texto de prazer onde a palavra mostra as relações próximas entre Eros e a linguagem. Classifica-o com um episódio pagão, do mais belo e saudável que o Renascimento europeu produziu, já que o texto respira uma sexualidade jubilatória e convida a vivê-la.

Na transição do século XIX para o século XX, o tema camoniano da Ilha dos Amores foi fonte de inspiração de artistas como Columbano Bordalo Pinheiro e José Malhoa, tal como tinha sido um século antes de Vieira Portuense. Tocado pelo sentimento romântico e nacionalista que perduraria no tempo, Malhoa pintou em tela uma versão reduzida da grande composição sobre a Ilha dos Amores que fez para o Museu Militar de Lisboa (Henriques, 2002:119; Baldaque *et al*, 2001:122). Pintor da primeira geração de naturalistas, atento aos costumes populares e à vida burguesa, Malhoa faz aqui uma incursão pela pintura de história, com uma sensualidade e erotismo pouco comum na sua extensa obra.



A Ilha dos Amores, José Malhoa, 1908,
óleo s/ tela, 72,5x92,5cm, nº de inv. 74 CMP/MNSR
Disponível em <http://www.matrizpix.imc-ip.pt/>

No centro da imagem vemos, em primeiro plano, “uma figura feminina nua que “se alonga de costas, agarrando o homem que, por sua vez, a agarra possessivamente, numa sensualidade poderosa com eco na exuberância da paleta da paisagem edénica que os envolve” (Henriques, 2002:118). Outro casal se aproxima ao longe, sendo visível a nudez da Ninfa. O pretexto de apresentação do corpo feminino como objeto de desejo, serve aqui a narrativa mítica dos descobrimentos. A intensidade física da composição, onde a sensualidade explode de forma nua e crua, como se denota no pormenor da carnação feminina com a mão cravada do nauta, remete para um erotismo possessivo caro ao imaginário sexual masculino.

Esta pintura sobre o episódio da Ilha dos Amores põe em jogo um conjunto de elementos simbólicos que instituem o desejo e o prazer sexual como marcas identitárias de uma masculinidade viril e dominadora. O amor carnal é um prémio para os heróis masculinos, que as belas e sensuais Ninfas têm por missão satisfazer. A própria ilha surge associada ao corpo feminino e conotada com a realização sexual.

Por esta segunda imagem passa uma outra linha da história que não quer ignorar o amor e o prazer sexual mas que o simboliza em mitos e narrativas ancestrais, que os circunscreve a um imaginário masculino idealizado como recompensa para quem sabe manejar o engenho e a força. Do lado de lá está uma masculinidade hegemónica ávida de satisfazer os desejos sexuais que lhe assistem por direito próprio com o beneplácito dos deuses. Esta linha também nos toca e continua a alimentar um imaginário erótico desigual.

3. Mulher-Terra-Vida

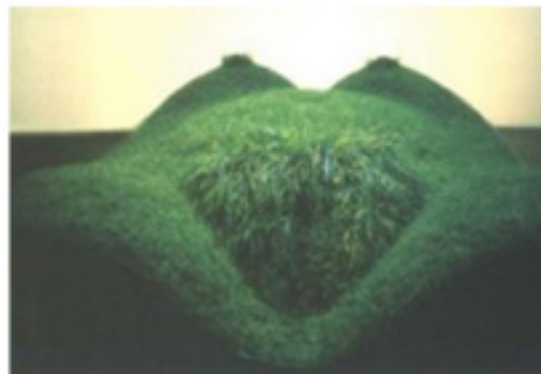
A terceira viagem transporta-nos ao período pós-25 de abril em Portugal e a um projeto artístico com olhar alternativo.

Em Março de 1977, poucos anos após a Revolução dos Cravos, um coletivo de *operadores* plásticos organizou na Galeria de Arte Moderna, em Lisboa, uma exposição de arte contemporânea e intitulou-a *Alternativa Zero*. Superando as expectativas, a exposição teve um grande impacto social, sendo visitada por públicos diversificados. Marcou a época, gerando novas atitudes perante a arte contemporânea. Organizada por uma personalidade criadora, o investigador e crítico de arte Ernesto de Sousa, juntou uma geração de rutura em vários campos artísticos: da escultura à fotografia, do vídeo à performance.

Nessa exposição, a escultora Clara Meneres apresentou uma instalação surpreendente que designou *Mulher-Terra-Vida*. Usando materiais efêmeros, assumiu o cruzamento de linguagens e a desmaterialização das obras de arte. O seu projeto pôs em jogo novas relações entre a arte, a mulher e a natureza.



Capa da Revista *Colóquio-Artes*, nº 34, outubro de 1977.



Mulher-Terra-Vida, Clara Meneres, 1977, acrílico, terra e relva, 80x270x160 cm
fotografias da exposição *Alternativa Zero*, Galeria de Arte Moderna, Lisboa
Disponível em <http://www.ernestodesousa.com/?p=102>

Artista e professora, Clara Meneres tinha já participado em grupos de intervenção com intenções políticas e sociais, como o grupo ACRE (1974-77), produzindo uma arte efémera “procurando surpreender tudo e todos”, “uma arte para toda a gente” (Campos, 2011:53). Na sua obra aprofunda os “temas da mulher e a representação de situações de índole sexual, de mitos fundadores, de cultos solares, aquáticos, de fecundidade, de alegoria da morte, de intervenção cívica, política e religiosa” (Campos, 2011:54) A artista posicionava-se no campo feminista: “toda a minha escultura é uma encarnação da mulher e dos seus problemas. Mesmo os temas masculinos são vistos do lado feminino”. Na sua arte utilizou, por vezes, linguagens subversivas e provocadoras, assumindo a transgressão, como se pode ver em “*Menina Maria Amélia que vive na Rua do Almada*”, e “*Relicário*”, ambas datadas de 1969.

Em *Mulher-Terra-Vida*, a primeira obra que expôs após o 25 de Abril de 1974, Clara Meneres produziu uma grande escultura de terra e relva semeada, em forma de torso feminino nu, com seios e púbis salientes, dentro de uma caixa de madeira. Na zona dos mamilos foram colocadas outras plantas. Para Clara Meneres era uma peça viva e como tal evoluía de forma espontânea. Para preservar o seu sentido original, a escultura tinha de ser regada e aparada periodicamente, envolvendo-se a artista nessa tarefa: “esta manutenção periódica, representa de alguma forma também uma relação entre a natureza e corpo feminino”⁷. Para Ernesto de Sousa (1977:52), o que no início poderia ser visto como um projeto de uma artista para transformar a natureza com o seu sentido das formas, tornou-se numa bela luta quotidiana: uma performance.

Numa entrevista publicada no *Revista Faces de Eva*, Clara Meneres dá a sua versão da obra:

“É uma peça que identifica as curvas da paisagem com o corpo da mulher, numa clara referência aos mitos da Terra-Mãe. É uma ideia simples que está inscrita na tradição mítica e sagrada da humanidade. [...] Esta obra fez-me compreender que tocar na versão feminina da mitologia das origens, nos ciclos da gestação, no mistério da transformação da morte em

7 Entrevista de Clara Meneres a Campos (2011:60).

vida e na figuração do corpo da Grande Mãe, era também tocar em níveis muito profundos do inconsciente humano. É óbvio que esta escultura reflete a minha preocupação com a ecologia [...] o respeito pela vida e a preservação das raízes culturais. Dentro desta linha, outras peças se seguiram, nas quais tentei recuperar a tradição etnológica, integrando as formas e os modos que o povo tem de se relacionar com a natureza, extraindo dela vida e sustento”⁸.

Este diálogo com o culto da fertilidade visava o reposicionamento da mulher na sua dimensão estética e antropológica. A sua postura feminista contribuía para uma reflexão constante sobre a mulher em relação com os contextos de vida. O diálogo com a perspetiva ecológica suscita ainda novos questionamentos, inclusive no fazer da arte, pela apropriação de materiais da natureza e o seu transporte para o campo artístico.

A interação dos visitantes com a peça foi surpreendente, provocando curiosidade e adesão - “as pessoas achavam graça e faziam comentários” - mas também reações hostis: “Com grande surpresa minha, esta peça desencadeou estranhos preconceitos e agressividades. Descobri que de noite alguém flagelava o ventre de terra e erva com um bastão” (Campos, 2011:61).

Mulher-Terra-Viva teve ainda duas outras versões para espaços exteriores, em maiores dimensões: uma na Bienal de São Paulo, ainda no mesmo ano de 1977 (onde foi montada à entrada do edifício da Bienal), e outra no Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves, no Porto, na exposição “Perspetiva: Alternativa Zero” (exposta no Jardim da Casa de Serralves), em 1997.

Em ambos os casos a escultura provocou polémica. No caso do Brasil, a nudez feminina, expressa em material vegetal, foi entendida como particularmente impúdica e provocatória. Já em Serralves, os problemas estiveram na resistência dos arquitetos paisagistas sobre a escolha da localização da peça na área do Jardim (Campos, 2011:61) e que levaram à sua dissimulada ocultação.

Por esta obra desafiadora passa uma linha da história atenta à natureza do mundo no feminino. Dialoga com os ritos ancestrais da humanidade, celebra a vida e o terno cuidado da criação.

Do lado de cá experimenta-se a rutura do olhar de género na liberdade da expressão artística. Começar de novo, esquecendo as linguagens de hegemonia e dominação. Procuram-se novas sensações e pontos de encontro entre as pessoas. Criam-se novas situações, formas e gestos que interpelam outras identidades.

4. A Casa das Histórias

Iniciamos agora a última viagem que nos transporta ao lugar mágico da *Casa das Histórias*⁹, na cidade de Cascais. Para a sua criação, doou Paula Rego um significativo conjunto

8 Revista *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*, nº 4, 2000, Edições Colibri.

9 O projeto arquitetónico é de autoria de Eduardo Souto Moura.

de obras de sua autoria que constituem a primeira razão de ser deste Museu. Através da coleção de pinturas, gravuras, desenhos e litografias podemos acompanhar “as experiências, as ideias, as inquietudes e as linguagens visuais” (Rodrigues, 2009) de uma das mais importantes artistas contemporâneas.

Da coleção da *Casa das Histórias* faz parte um conjunto de oito gravuras a água-forte, propositadamente *Sem título*, datadas de 1999 e que aparecem referenciadas no catálogo com pertencendo à “Série Aborto”. Estas gravuras foram uma recriação da série de quadros a pastel sobre o tema do aborto clandestino que Paula Rego tinha pintado em 1998, em reação ao resultado do primeiro Referendo realizado em Portugal e à intervenção da Igreja Católica em todo o processo¹⁰. Pinturas e gravuras são obras propositadamente polémicas e esteticamente singulares, onde a intenção cívica surge associada à criação artística e à sua divulgação, como explicitou a autora numa das entrevistas:¹¹

“Foram desencadeados pelo referendo em Portugal – um referendo para legalizar o aborto, que é proibido lá. [...] Houve uma votação para tornar o aborto totalmente legal e ninguém se deu ao trabalho de ir votar. Por isso, os NÃOs ganharam. As pessoas tiveram vergonha de ir votar. [...] Fiquei zangada porque já tinha visto aquilo tudo em Portugal – o sofrimento por que as mulheres passavam quando o aborto era absolutamente ilegal. Fazia-me imensa confusão. E ainda hoje há muito sofrimento. Tinha de fazer isto. As minhas recordações puseram-me furiosa” (Rosenthal, 2003:148).

“Na minha aldeia testemunhei como tudo se fazia às escondidas, vi a dor e a vergonha. Tantas mulheres me vieram pedir dinheiro para abortar... Por vezes morriam de septicemia. Ou lavavam-se na praia, as entranhas saídas...” (Gee, 2004:102).

Pastéis e gravuras dão significado visual ao drama vivido por jovens mulheres enfrentando sozinhas o aborto, que assim se faz clandestino. São imagens que recusam o

10 O primeiro Referendo nacional sobre a despenalização do aborto foi realizado em Portugal em 28 de junho de 1998 e, devido à enorme abstenção, teve como resultado manter a ilegalização. Seria apenas depois do segundo Referendo, votado favoravelmente em 12 de fevereiro de 2007, que a interrupção voluntária da gravidez foi despenalizada. A resposta **sim** à pergunta “Concorda com a despenalização da interrupção voluntária da gravidez, se realizada, por opção da mulher, nas primeiras dez semanas, em estabelecimento de saúde legalmente autorizado?” obteve 59,25% dos votos.

11 Entrevista para o catálogo da exposição *Celestina’s House*, na Abbot Hall Gallery, em Kendall, em 2001, reproduzida em Rosenthal, T. G. (2003:148).



Paula Rego, *Sem título (II)*, 1999, água-forte, 19,6 x 29,7cm, papel: 38 x 47,9 cm, Série Aborto, Prova de artista, Inv. G381, Casa das Histórias Paula Rego
Disponível em <http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/coleção/gravura.aspx>

sofrimento humano desnecessário e confrontam a regulação social do corpo com a subjetividade feminina. O assunto é abordado com frontalidade, exibindo uma “carga poderosa, visceral, física e psicológica” (Rosenthal, 2003:149). A composição é depurada. Paula Rego afirmou que nunca tinha feito obras tão formais.

Tudo se passa em interiores domésticos cerrados onde apenas o essencial está presente: cama, balde, tapete, sofá ou cadeira. Ambientes de tensão com as mulheres imersas numa intimidade dolorosa. Para Rosengarten (2005:42) estas imagens escandalizam porque “expõem o cenário de um ato que se impõe como indizível [...] são obras acerca do que pode e do que não deve ser dito”.

No seu estudo sobre a artista, Maria Manuel Lisboa (2004:107) considera que estas imagens aludem “à angústia das mulheres sem fruto e possivelmente também a vários tipos de coação sexual (violação, abuso, incesto, relações sexuais abusivas com jovens menores) que dão todos origem a gravidezes indesejadas”. Haverá prazer masculino por detrás desta angústia e da sua contemplação?

Fiona Bradley, outra estudiosa da artista, considera que durante o processo criativo, Paula Rego não esqueceu os cenários de repressão da sexualidade feminina que observou na sociedade portuguesa. No seu entender, as pinturas e gravuras sobre o aborto “são imagens de vingança contra a injustiça social, do triunfo da vontade sobre as circunstâncias” (Bradley, 2002:93).

Aquando da Exposição de Paula Rego no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, em maio de 1999, Pomar escreveu a propósito no jornal *Expresso*: “Paula Rego desenha adolescentes e jovens mulheres que sofrem, que escondem a cara ou enfrentam o espectador, culpando-o com o olhar, algumas delas prostradas sobre a cama, outras agachadas

sobre um bacio ou um balde, outras ainda contorcendo-se com dores, entregues apenas a si próprias e a uma imensa solidão. São retratos de sofrimento e angústia, de ansiedade, desolação, medo, humilhação e vergonha, feitos de uma violência contida, sem sangue nem gritos, com uma construção figurativa formalmente austera, sempre rigorosa e simples, que os traços precisos dos rostos, os espaços fechados e a estrita economia dos cenários tornam ainda mais realistas e pungentes”¹².

Se é certo que as mulheres surgem aqui “deselegantes, desconfortáveis, estendidas ou dobradas sobre si, sujeitas a indignidades e à dor” elas também se apresentam “fortes, corajosas e desafiadoras” (Rosenthal, 2003:149). Não são vitimizadas, apesar da situação humilhante em que se mostram. Por vezes exibem até uma postura triunfante, interpelando-nos com o olhar. Assumindo o controlo sobre a sua decisão, superam o conflito sexual e de poder com o ser masculino fisicamente ausente. Tornam-se num símbolo da determinação e “de uma liberdade finalmente conquistada ainda que a um preço terrível”. E será por esta atitude que toda a série sobre o aborto constitui, na perspetiva da autora, uma das mais fortes afirmações feministas do nosso tempo. Será a própria Paula Rego que o dirá numa entrevista: “Há um ângulo feminista porque eu sou feminista. Sou mesmo, e muito”.

Paula Rego não deu título a nenhum dos quadros ou gravuras desta série “como se os atos neles representados fossem tão terríveis de contemplar que até mesmo nomeá-los se revelasse insuportável” (Livingstone, 2005:49). Metáfora do silenciamento, tema tabu que se apresenta aqui mais “adivinhado do que dito” revelando uma sociedade hipócrita que condena as mulheres à vergonha e ao crime, como afirmou Alexandre Pomar (1999). Por isso, embora sejam elas que mostram as “cicatrizes físicas e emocionais da gravidez não desejada”, o seu ato pessoal remete para uma responsabilidade coletiva, interpelando a indiferença.

Durante da exposição retrospectiva da sua obra, realizada em 2011, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil, estas imagens também haveriam de suscitar polémica, devido às questões que levantam.

Em obras mais recentes como *Carga Humana* (2008) e *Circuncisão Feminina* (2009), Paula Rego interroga com a sua arte outros temas fraturantes relacionados com a condição das mulheres e os direitos humanos: violência, mutilação genital, tráfico de pessoas para prostituição e escravatura sexual.

Por esta imagem impressionante passa outra linha da história escrita no feminino, radicalmente atual, que interroga a condição das mulheres à luz de uma leitura consequente dos direitos humanos, neles incluindo os direitos sexuais e reprodutivos.

Se estas linhas interpretativas definem alguns dos territórios históricos que marcam as fronteiras das identidades sexuais e de género, também interpelam o modo como as vivemos e agimos sobre elas. Daí que o desafio constante da história da sexualidade seja o de mostrar a tecedura das suas imagens e escritos, interrogando as formas de poder e saber que as põem em jogo.

12 Alexandre Pomar “Paula Rego. Mostrar o inominável”, Jornal *Expresso*, 22 de maio de 1999.

Nestas imagens-fortes da sexualidade existem continuidades e descontinuidades tanto visuais como de sentido que interpelam o modo como mapeamos o erótico sentido dos nossos passos. Das marcas que deixarmos se farão outros corpos, se ouvirão outras vozes e se sentirão outros gestos. Apetece, por isso, dizer: façamos então uma nova história com elas e seremos mais felizes.

REFERÊNCIAS

- Bayona, Y. C. (2004). *Imago Gentilis Brasilis. Modelos de Representação Pictórica do Índio da Renascença*. Dissertação de Doutoramento em História Social. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Belluzzo, A. M. (1996). A propósito d'O Brasil dos viajantes. *Revista USP. São Paulo, n° 30, junho/agosto*, p. 8-19.
- Bradley, F. (2002). *Paula Rego*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Campos, M. (2011). *Conservação na Arte Contemporânea. Curadoria como possível estratégia de conservação? Estudo de duas obras apresentadas na exposição Alternativa Zero*. Dissertação de Mestrado em Estudos Curatoriais. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Cabral, A. (2011). *Os Lusíadas de Luís de Camões: análise da obra*. Lisboa: Sebenta Editores.
- Carvalho, J. R. (2011). As sexualidades in Mattoso, J. [dir], Monteiro, N. G. [coord.] *História da Vida Privada em Portugal. A Idade Moderna*. Lisboa: Temas e Debates, p. 96-129.
- Fernandes, J.; Livingstone, M; Rosengarten, R. (2005). *Paula Rego*. Porto: Fundação de Serralves.
- Gee, M. (2004). Pintora de verdades chocantes e dolorosas in Rosengarten, R. [ed.] *Compreender Paula Rego*. Porto: Jornal Público e Fundação de Serralves, p. 102-105.
- Correia, M. [coord.]; Cardoso, A.; Soares, E.; Baldaque, M. (2001). *Museu Nacional de Soares dos Reis. Pintura portuguesa 1850-1950*. Porto: IPM/MNSR, 2001.
- Gonçalves, F. (1990). *História da Arte, Iconografia e Crítica*. Lisboa: INCM.
- Henriques, P. (2002). *José Malhoa*. Lisboa: Edições Inapa. IPHI-UNL, Revista *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*. Lisboa, Edições Colibri, (4), 2000.
- Lisboa, M. M. (2004). Mapa da memória de Paula Rego: política nacional e sexual in Rosengarten, R. [ed.] *Compreender Paula Rego*. Porto: Jornal Público e Fundação de Serralves, p. 106-114.
- Lopes, R. (2005). *Imagens para Edificar: Modelos Didáticos na Pintura Portuguesa do Renascimento*. Dissertação de Mestrado em Teorias da Arte. Lisboa: Faculdade de Belas

Artes da Universidade de Lisboa.

Markl, D. (1986). *História da Arte em Portugal: o Renascimento*. Lisboa: Publicações Alfa.

Markl, D. (1995). O humanismo e os Descobrimentos. O impacto nas artes, in Pereira, P. [dir.] *História da Arte Portuguesa*, Vol. II. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 405-425.

Mourão-Ferreira, D. (1980). *A Ilha dos Amores e o Lirismo Erótico de Camões*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Pais, A. [org., introd. e notas] (2009). *Os Lusíadas de Luís de Camões. Edição escolar*. Lisboa: Areal Editores.

Pomar, A. (1999). Paula Rego. Mostrar o inominável, *Jornal Expresso*, 22 de maio de 1999.

Rodrigues, D. [dir.]; Dantas, R. [coord.] (2009). *Casa das Histórias Paula Rego: Coleção*. Cascais: Câmara Municipal.

Rodrigues, D. (2011). *Obras-Primas da Arte Portuguesa: Pintura*. Lisboa: Athena.

Rosengarten, R. (2004). *Compreender Paula Rego, 25 Perspectivas*. Porto Jornal Público e Fundação de Serralves.

Rosenthal, T. G. (2005). *Paula Rego, obra gráfica completa*. Lisboa: Cavalo de Ferro.

Serrão, V. (2002). *História da Arte em Portugal: o Renascimento e o Maneirismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, E (1977). Alternativa Zero: uma criação consciente de situações. *Colóquio-Artes*, 34, outubro, 45-53.

Sites:

<http://ww.matriznet.ipmuseus.pt>

<http://www.matrizpix.imc-ip.pt/>

<http://www.casadashistoriaspaularego.com/pt/>

<http://www.ernestodesousa.com>

MENSAGENS DE SEXUALIDADE E GÊNERO NA CAMPANHA DE PREVENÇÃO DA INFEÇÃO VIH/SIDA “USO PRESERVATIVO SEMPRE”

Ana Frias¹³

Filomena Teixeira¹⁴

1. Enquadramento teórico

Atualmente, a nível mundial, estima-se que existam cerca de 34 milhões de pessoas a sobreviver com o VIH, sendo que 60% desconhecem ser portadores(as) do vírus (UNAIDS, 2011). No contexto português, dos 41035 casos de infeção VIH/SIDA nos diferentes estadios de infeção, notificados a 31 de Dezembro de 2011, destaca-se o aumento da notificação dos casos de SIDA de transmissão heterossexual (63%) e homo/bissexual (16,5%), bem como os 68% dos portadores assintomáticos que são jovens entre os 20 e os 39 anos (Departamento de Doenças Infecciosas, Unidade de Referência e Vigilância Epidemiológica & Núcleo de Vigilância Laboratorial de Doenças Infecciosas, 2012).

Apesar destas realidades, estudos recentes sobre o comportamento sexual dos/as adolescentes portugueses/as apontam para dados preocupantes, nomeadamente: “o aumento da dificuldade dos adolescentes em recusar ter relações sexuais sem preservativo”; a “diminuição de atitudes positivas face aos/às portadores/as de VIH/SIDA”; e “diminuição da perceção de risco de ser infetado pelo VIH/SIDA” (Matos, Simões, Tomé, Camacho, Ferreira, Pereira & Morais, 2008, p.115, p.116).

Porém, Teles & Amaro (2006) alertam para o fraco sentido que tem falar de inconsciência perante o risco do VIH/SIDA ou de falta de informação, considerando que a prevenção da SIDA não se consegue apenas pela insistência no uso do preservativo. Baseando-se no modelo “Sida e Comportamento Sexual: Determinantes socioculturais do comportamento saudável”, Teles & Amaro (2006, p.103) consideram que os tipos de relacionamento sexual são influenciados pela posição social da pessoa, pelo seu nível de literacia, pelo suporte social e pelo resultado da socialização, no que respeita à inculcação de valores de responsabilidade individual e social, e

13 Enfermeira no Centro Hospitalar da Universidade de Coimbra, Doutoranda em Didática e Formação na Universidade de Aveiro e membro do Projeto de Investigação “Sexualidade e Género no discurso dos *media*: implicações sócio-educacionais e desenvolvimento de uma abordagem alternativa na formação de professores/as” do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). E-mail: ana.frias@ua.pt

14 Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Coimbra. Investigadora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, onde coordena o Projeto de Investigação “Sexualidade e Género no discurso dos *media*: implicações sócio-educacionais e desenvolvimento de uma abordagem alternativa na formação de professores/as”. E-mail: filomena.tx@gmail.com

acompanhados por uma percepção do risco desenvolvida pelo indivíduo, que determina as suas atitudes e que poderão ou não aumentar o nível de consciência sobre a SIDA (idem).

A sexualidade é algo que ultrapassa largamente os comportamentos sexuais (Zapiain, 2003), ou a genitalidade (Silva, 2006), ela é indissociável da própria natureza humana (Teixeira, Vaiga & Martins, 2006).

Assumindo esta perspetiva, bem como a particular situação de vulnerabilidade dos/as adolescentes à infeção VIH/SIDA (Pereira, Morais & Matos, 2008) e os comportamentos preocupantes que ainda assim exibem (Matos, Simões, Tomé, Camacho, Ferreira, Pereira & Morais, 2008), caminhar no sentido de estagnar e inverter a propagação desta infeção, uma das oito metas da Declaração Saúde Sexual para o Milénio (WAS, 2009), requer uma educação em sexualidade que proporcione aos/às jovens informações culturalmente relevantes e cientificamente corretas (UNESCO, 2009; Carta de Aveiro, 2010). Implica também o envolvimento dos diversos sectores sociais, nomeadamente do universo comunicacional, através de campanhas de informação permanentes e alicerçadas em estudos científicos credíveis (Teles & Amaro, 2006), com o objetivo de (in)formar as audiências para a mudança/evolução de comportamentos saudáveis (Lopes, 2006).

Os *media* enquanto currículo cultural, veiculam valores, regulam condutas e modos de ser, ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade (Sabat, 2001; Louro, 2003), criam regimes de verdade e disputam sentidos múltiplos sobre a sexualidade e o género (Marques, 2010). O género é um conceito que a OPS (2010) define como relacional, atravessado pelas dimensões de etnia, cultura, idade e nível socioeconómico. No âmbito da problemática da infeção VIH/SIDA, as desigualdades de género constituem um problema real na prevenção do VIH/SIDA (Pinto-Coelho, 2009; Rogow & Haberland, 2005).

As campanhas de prevenção da infeção VIH/SIDA, embora tenham dado a conhecer, à população em geral e aos/às jovens em particular, a existência de um problema sanitário grave ao qual era necessário dar resposta, não parecem ter convencido ou motivado os/as jovens a mudar comportamentos, uma vez que o aumento do preservativo, que se verificou ao longo dos últimos anos, está claramente aquém do que seria de esperar num problema desta dimensão (Cunha-Oliveira, Cunha-Oliveira, Pita & Cardoso, 2010).

A comunicação é sem dúvida uma área chave na resposta à epidemia VIH/SIDA, tanto no apoio às iniciativas de prevenção, como na promoção de um ambiente livre de estigmas e de discriminação, no entanto é frequente a transmissão de estereótipos de papéis de género e de papéis sexuais, o que distancia a concretização do objetivo da mudança de comportamentos (OPS, 2010, p.2).

A problemática exposta incita à discussão, premente, dos modos de educar a sexualidade e o género veiculados nos discursos mediáticos que, de uma forma ou de outra e em algum momento da vida, invadem o quotidiano de todos/as, independentemente da idade, sexo, orientação sexual, condição social e/ou económica, estilo de vida, preferências e aspirações, porque indubitavelmente a realidade VIH/SIDA existe. Assim sendo, e tendo como ponto

de partida a investigação “Sexualidade e Género em Campanhas de Prevenção da Infecção VIH/SIDA”¹⁵, que analisa conceções de Sexualidade e Género veiculadas em Campanhas de Prevenção da Infecção VIH/SIDA produzidas entre 2000 e 2010, em Portugal e nos Países da CPLP, por Organizações Governamentais (OG) e/ou Organizações não Governamentais (ONG), optou-se agora por trazer a debate uma campanha externa ao corpus de análise da referida investigação, a campanha “uso preservativo sempre”, produzida recentemente (em 2011) pela Coordenação Nacional de Prevenção da Infecção VIH/SIDA.

2. Métodos

A campanha de prevenção da infeção VIH/SIDA que aqui se analisa “uso preservativo sempre”, é constituída por dois spots publicitários¹⁶: 1) “Não há dinheiro que compense o risco. Uso preservativo sempre” e 2) “masculino ou feminino, uso preservativo sempre”. Ambos os spots recorrem a ilustrações a preto e branco, que vão sendo desenhadas à medida que a ação de desenrola. Ou seja, a campanha recorre maioritariamente a desenhos em movimento para expressar a ideia que pretende, apresentando apenas no final dos spots duas expressões (faladas e escritas).

O primeiro spot (“Não há dinheiro que compense o risco. Uso preservativo sempre”) desenrola-se no espaço público, na rua, e tem como protagonista uma mulher esbelta, de estatura média, com formas corporais harmoniosas e arredondadas, de cabelo comprido e ligeiramente ondulado, roupa justa e decotada e de sapatos altos, que exhibe a sua silhueta e expõe o corpo, junto à estrada, encostada numa esquina. Inicialmente é abordada por um condutor (entre os 20 e 40 anos) que, ao saber que ela impõe o uso do preservativo, recusa deixá-la entrar no seu carro, e abandona bruscamente o local, enfurecido. Em seguida, surge um outro condutor (com idade entre os 20 e 40 anos), que a aborda no sentido de ter sexo com ela, e este, contrariamente ao anterior, aceita com satisfação a condição do uso do preservativo, convidando-a a entrar no carro onde partem alegremente. Uma voz feminina diz no final “não há dinheiro que compense o risco. Uso preservativo sempre”.

O segundo spot tem lugar no espaço privado (o interior de uma habitação), onde um homem (jovem adulto), sentado no sofá, seleciona no jornal a prostituta que pretende receber, telefona-lhe e em seguida abre-lhe a porta, deixa-a entrar e já sentado na cama, despido (apenas de cuecas) vê-a despir-se diante dos seus olhos, observando-a por momentos. Mas antes que algo mais se desenrole, ele pede para ela esperar, procura na sua mala um preservativo (masculino) e exhibe-o, com satisfação. Só que ela também o trazia (um preservativo feminino). A imagem termina com a mensagem “masculino ou feminino, uso preservativo sempre”, dita por uma voz masculina.

15 Inserida num projeto investigativo mais amplo “Sexualidade e Género no discurso dos *media*: implicações sócio-educacionais e desenvolvimento de uma abordagem alternativa na formação de professores/as”, em curso no CIDTFF da Universidade de Aveiro

16 Ambos disponíveis em <http://sida.dgs.pt/>

A fim de identificar e analisar os modos de educar sexualidade e género veiculados por ambos os spots, emerge-se, como ponto de partida, num quadro teórico-metodológico resultante das perspetivas dos estudos culturais, do pós-estruturalismo, da teoria *queer* e da educação para os valores.

Os estudos culturais concebem a cultura como um campo de produção de significados, marcado por relações de poder. Entendem o conhecimento e o currículo como artefactos culturais, como territórios sujeitos à disputa e interpretação (Gallagher, 2006).

Por seu lado, o pós-estruturalismo enfatiza a linguagem como um sistema de significação, analisa as relações de poder envolvidas na produção do currículo como campo de significação, questiona as definições de “verdade”, os “significados transcendentais”, ou diversos binarismos como masculino/feminino, heterossexual/homossexual (Louro, 2003). Da crítica pós-estruturalista importa também destacar a perspetiva de poder assumida por Foucault (1994) para quem o poder não é algo que se possui, nem algo fixo, nem tampouco como partindo do centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda a parte. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo que nos tornamos sujeitos de um determinado tipo, sendo o sujeito o resultado dos dispositivos que o constroem como tal (Silva, 1999).

A teoria *queer* compreende a identidade de género e as formas de viver a sexualidade como socialmente construídas. Ela questiona os processos institucionais e discursivos que definem o verdadeiro/falso, o correto/incorreto, o aceitável/inaceitável, o moral/imoral ou normal/anormal (Talbert & Steinberg, 2005).

Por fim, como defendem Teixeira, Martins, Veiga, Couceiro, Sá, Correia,..., Cardoso (2010, p.681) uma abordagem crítica das problemáticas ético-sociais ligadas à sexualidade e às questões de género, adquire todo o sentido se repensada também à luz de uma educação para os valores que levante questões, suscite dúvidas e promova a discussão e reflexão sobre “as implicações do conhecimento científico e tecnológico no desenvolvimento humano”.

A metodologia de análise adotada integra ainda os contributos: a) da sócio-semiótica, “uma teoria dos signos existentes que analisa os modos de produção, funcionamento e receção dos diferentes sistemas de signos simbólicos que permitem a comunicação entre indivíduos e grupos”, e que visa sobretudo fazer uma análise sistemática dos sistemas simbólicos, em geral, nomeadamente a linguagem, mas estuda de igual modo outros sistemas como a publicidade, as práticas, as crenças, entre outros, para revelar a relação entre o significante (expressão) e o significado (conteúdo) (Chizzotti, 2008, p.125); e b) da análise crítica do discurso, uma vez que a linguagem não é simplesmente um meio neutro de refletir ou descrever o mundo e que a importância do discurso é fundamental na vida social (Gill, 2008). Neste sentido, a análise feita integrou os contributos de Kress & Van Leeuwen (2006), no que diz respeito aos recursos semióticos utilizados na publicidade.

O processo de análise requereu a construção prévia de um instrumento¹⁷ estruturado do seguinte modo: uma primeira parte onde constam os dados de identificação da campanha (título/tema, data, país de origem, organização que a produziu, público-alvo, principal mensagem que veicula, formato, duração – no caso de vídeo/*spot*), e posteriormente as categorias de referência: 1) *participantes representados/as* (quanto ao género, protagonismo, composição, cor de pele); 2) *interação na imagem*; 3) *interação fora da imagem*; 4) *expressões corporais de sexualidade*; 5) *encenações românticas e sexuais*; 6) *estereótipos de género* (masculinidade e feminilidade); 7) *valores representados*; 8) *linguagem*; 9) *imagem e papel dos participantes*.

Após o preenchimento desse instrumento procedeu-se à elaboração de 5 categorias de análise: 1) *participantes representados/as*; 2) *interação dos/as participantes*; 3) *estereótipos de género*; 4) *valores*; e 5) *linguagem*, relativamente às quais se adiantam, em seguida, os respetivos resultados.

3. Resultados principais

De um modo geral pode considerar-se que a campanha “uso preservativo sempre” pretende sensibilizar mulheres que se prostituem e homens que procuram ter sexo com prostitutas a usarem sempre preservativo (pessoas adultas e/ou jovens adultos/as). O enfoque da mensagem recai, sem dúvida, na imperiosidade do uso do preservativo masculino ou feminino em todos esses e outros possíveis relacionamentos sexuais, sem que no entanto seja feita qualquer alusão à infeção VIH/SIDA.

Claro que, embora a mensagem forte que ambos os spots pretendem veicular seja uso(e) preservativo sempre, é de notar alguma distinção considerando os públicos específicos que cada um deles pretende alcançar. Assim sendo, no 1º spot a informação é intencionalmente dirigida a mulheres que se prostituem na rua, ouvindo-se no final uma voz feminina, de amiga, que aconselha a mulher que se prostituí na rua a usar preservativo e a não correr o risco da não utilização, pois “não há dinheiro que compense o risco”. No 2º spot, a mensagem é claramente destinada, em primeira instância aos homens, que no conforto do espaço privado, procuram ter um relacionamento sexual com prostitutas, mensagem que é aconselhada por uma voz masculina, de amigo, que no final do spot diz “masculino ou feminino, uso preservativo sempre”. Subsidiariamente esta mensagem pretende também sensibilizar as mulheres que se prostituem, indo a casa dos seus clientes, no sentido de utilizarem sempre preservativo.

No que respeita à categoria de análise *participantes representados/as*, importa salientar que dos/as 5 participantes (3 no 1º spot e 2 no 2º spot), predomina o género masculino (3 homens e 2 mulheres no total de ambos os spots), todos/as sugerem ser de pele branca, pessoas comuns (em detrimento de pessoas famosas), sem que algum/a exiba qualquer tipo

17 Adaptado de Teixeira, F., Marques, F. M., Sá, P., Vilar-Correia, M. R., Couceiro, F., Folhas, D.,...Lopes, P. (2010). Sexualidade e género nas revistas juvenis: o caso da Bravo. In Teixeira, F., Martins, I. P., Ribeiro, P. R. M., Chagas, I., Maia, A. C. B., Vilaça, T., Maia, A. F., Rossi, C. R., & Melo, S. M. M. (Orgs.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp. 285-291). Braga: Edições CIEd - Universidade do Minho (ebook)

de deficiência. Ainda relativamente aos/às participantes representados, a *composição* (o modo como os elementos, pessoas, coisas, formas abstratas se agrupam no espaço) realça o registo de pares heterossexuais (três registos no total), verificando-se ainda outros dois registos, um em que surge individualmente a mulher e outro o homem. Não estão presentes outras formas, nomeadamente pares masculinos, pares femininos ou grupos (com mais de 2 elementos). Sobre as características físicas do/as participantes sobressaem as formas corporais harmoniosas e arredondadas, com roupas justas e decotadas (partes do corpo expostas) na mulher, ao contrário do que acontece com as personagens masculinas em que apenas uma se encontra despida (em roupa interior) e cujas roupas são menos justas, realçando menos as partes do corpo. Ainda assim, todos os personagens masculinos representados são de estatura média, ombros largos e um deles magro (no 2º spot).

Na imagem, a *interação dos/as participantes* ocorre sobretudo com o olhar e com o sorriso (5 registos, respetivamente, no total de ambos os spots), seguindo-se o gesto, que ocorre apenas 1 vez, entre o homem e a mulher. Fora da imagem, o olhar surge maioritariamente em oferta (5 registos) e não tanto sob a forma de interpelação (que ocorre duas vezes). As expressões corporais de sexualidade identificadas resumem-se à pose provocante que é adotada 3 vezes pela mulher prostituta, na presença dos homens que a interpelam para terem um relacionamento sexual, tanto no espaço público (rua), como no espaço privado (quarto). As encenações românticas e sexuais presentes nestes dois spots, e que ocorrem sempre entre homem e mulher, são a atração, os jogos de sedução e a diversidade de parceiros.

Os *estereótipos de género*, atendendo a ambos os spots, encontram-se maioritariamente associados ao universo masculino (16 registos), predominando o dominador, ousado, confiante, e, no universo feminino (12 registos), sexy, bonita, atraente, vaidosa, sedutora e simpática.

Os *valores* veiculados atribuem sobretudo ênfase ao sentido de responsabilidade, no que toca à necessidade da utilização do preservativo nos relacionamentos sexuais. Não obstante, também é possível identificar, no 1º spot, o respeito pelo/a outro/a.

Por fim, no que toca à categoria *linguagem*, atendendo a todos os signos e formas de comunicação expressas nestes dois spots, verifica-se que nas 3 frases faladas a entoação reforça o sentido imperativo do uso do preservativo.

4. Conclusões

A análise da campanha de prevenção da infeção VIH/SIDA “uso preservativo sempre”, ou mais concretamente, a análise de cada um dos spots que a integram, evidencia dados que na sua maioria estão em sintonia com os resultados até agora obtidos no âmbito da investigação “sexualidade e género em campanhas de prevenção da infeção VIH/SIDA”. As campanhas de prevenção da infeção VIH/SIDA analisadas no âmbito da referida investigação promovem, à semelhança destes dois spots aqui analisados, a mensagem forte na necessidade imperiosa do uso do preservativo nos relacionamentos sexuais.

Tornar o uso do preservativo num comportamento de prestígio social pode contribuir para melhorar a prevenção da transmissão do VIH/SIDA, bem como de outras infeções sexualmente transmissíveis (IST). Esta é a perspetiva de Cunha-Oliveira, Cunha-Oliveira, Pita & Cardoso (2009), para quem é fundamental a autonomização do preservativo em relação à sua função preventiva, tornando-o parte integrante de uma sexualidade moderna, responsável e civicamente evoluída. Ainda assim, referem estes/as autores/as, mais do que ditar o uso do preservativo, importa promover uma imagem favorável da sua utilização, tornando-o um objeto familiar na sedução e no envolvimento erótico.

Uma outra perspetiva (Teles & Amaro, 2006) alerta para o facto de que na prevenção da infeção VIH/SIDA não basta a integração do preservativo nos relacionamentos sexuais, sendo tão ou mais importante a preparação dos/as jovens no sentido da formação de valores baseados na responsabilidade (valor expresso em ambos os spots) e no respeito pelos/as outros/as (evidente apenas num dos spots).

Como afirma Lopes (2006, p.129), “as campanhas não ensinam a dialogar sobre o uso do preservativo”. Acrescenta a autora que a recusa de uma relação sem preservativo não é geralmente bem aceite pelos rapazes, que vêem no preservativo um inimigo do prazer, da espontaneidade, do romantismo, do sexo ao natural e da sensibilidade. Este é de facto um dos aspetos que marca presença no 1º spot da campanha aqui analisada.

De igual modo, é possível concluir que ambos os spots analisados poderiam também apelar ao uso de preservativo como forma de prevenção de outras infeções sexualmente transmissíveis, e não especificamente à prevenção do VIH/SIDA. Pois, embora a associação do uso do preservativo à prevenção da infeção VIH/SIDA esteja subentendida na mensagem veiculada, nomeadamente pelo logotipo da coordenação nacional para a infeção VIH/SIDA que surge no final de cada um, nada neste discurso enfatiza claramente a ideia de que o uso do preservativo é imprescindível como forma de prevenção da infeção VIH/SIDA.

A visão da sexualidade humana é mais um ponto comum entre os spots agora analisados e os que integram o corpus de análise da referida investigação, onde é assumida uma visão da sexualidade vinculada à normatividade da heterossexualidade, aos padrões de beleza ocidental, às pessoas de pele branca, naturalizando também os estereótipos de género, que assumem um forte poder normativo e uma visão prescritiva dos papéis que ambos os sexos deverão exibir (Basow, 1992), e que nestes dois spots, contrariamente ao que evidenciam os resultados parciais da investigação, se encontram maioritariamente associados ao universo masculino. Este é de facto o único ponto em que se identifica uma divergência entre os dados obtidos nesta análise e na restante investigação. Reforça-se a perspetiva idealizada de que todas as jovens e/ou mulheres são (ou devem ser) bonitas, atraentes, com formas corporais harmoniosas e arredondadas, de pele branca, e vestir de um determinado modo, de acordo com o papel que desempenham (neste caso a prostituta). Opta-se por se abdicar de outras realidades e da possibilidade de contemplar a diversidade humana que habita Portugal, nomeadamente pessoas baixas, gordas, com outra cor de pele, de portadores/as de deficiências físicas, entre outras.

As desigualdades de gênero, que constituem um problema real na prevenção da infecção VIH/SIDA (Pinto-Coelho, 2009; Rogow & Haberland, 2005), estão presentes em todos os momentos em que a mulher prostituta expõe o seu corpo parcialmente desnudo perante os olhares masculinos, os olhares dos homens que decidem escolhê-las a fim de terem relacionamentos sexuais. O homem é quem decide a mulher que pretende ter e a mulher é quem se oferece, perante o ecrã e perante os indivíduos que a abordam em cena. É o homem que detém o dinheiro e é ele que paga por o serviço que a prostituta, independentemente do local escolhido, lhe presta. É ele o dono do automóvel e é ele que o conduz. Existe uma clara desigualdade de poder. Em ambos os spots o poder é uma bandeira hasteada seguramente pelo universo masculino.

Por fim, conclui-se à semelhança de um estudo sobre a “influência da publicidade televisiva na promoção da educação sexual” feito por Abreu, Chagas, Paymal, Woywode, Ribeiro, Cristo & Fernandes (2009), que a abordagem da sexualidade aqui encontrada é vista sobretudo na perspectiva do prazer.

5. Implicações

Família, escola, *media* e a sociedade em geral contribuem quotidianamente para que se divulguem e afirmem comportamentos padronizados, “cristalizados em rígidos estereótipos a respeito do que é ser homem e ser mulher” (Carradore & Ribeiro, 2006, p.7).

Assumindo este pressuposto, contextualizado na problemática atual da infecção VIH/SIDA, e reconhecendo que a sociedade atual é fortemente mediatizada, julga-se extremamente necessário apostar de forma intencional na análise crítica dos *media* como parte integrante de uma efetiva educação em sexualidade.

Nesse sentido, a escola detém o importante papel de proporcionar ferramentas de análise crítica do discurso dos *media* (Teixeira et. al. 2010), de desconstrução de mensagens mediáticas e da sua transformação em energia social transformadora (Marques, 2010). Uma leitura atenta com vista à desconstrução dos discursos veiculados pelas campanhas de prevenção da infecção VIH/SIDA, pode constituir, se reclamada no dia a dia escolar, social e familiar, uma metodologia importante a fim de proporcionar aos/às jovens o desenvolvimento de saberes básicos, de saberes em ação, de competências que lhes permitam agir de forma refletida, consciente, informada e regulada por valores (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004).

No entanto, os currículos escolares e de formação de professores(as) têm subestimado esta problemática, negligenciando oportunidades para que se debatam com os(as) jovens os modos de educar a sexualidade e o gênero (Teixeira, Marques, Sá, Vilar-Correia, Couceiro, Folhas, et al., 2010), o que pode de facto obstaculizar a implementação de uma educação em sexualidade efetiva.

Corrigir a preponderância de imagens estereotipadas, é possível com o recurso ao contributo de outras imagens e situações representativas da pluralidade de famílias e relações humanas e da diversidade da experiência contemporânea, nomeadamente, “a possibilidade de inclusão de

famílias não nucleares e heterossexuais, de etnias mistas, de variados graus de habilidade física, das conquistas de uma adoção homoafetiva e de todo o tipo de relacionamento amoroso/sexual” (Santos, 2011, p.74).

Mais do que publicitar mensagens de prevenção da infecção VIH/SIDA, e esperar que elas operem mudanças nos comportamentos de todos/as (jovens e adultos/as), concretamente no que diz respeito à integração do preservativo nos relacionamentos sexuais, bem como na transmissão de valores necessários à convivência, à dignidade humana e à paz social, importa analisar com os jovens e adultos, o teor das mensagens, porque nelas existe sempre algo mais do que o puramente evidente. E como não poderia deixar de ser referido, tais campanhas são elaboradas por pessoas que também têm as suas próprias concepções de sexualidade e género. O desafio passa, de igual modo, por repensar o que até agora era tido como norma em termos de papéis de género e da própria sexualidade humana, e procurar integrar em pleno, no dia a dia de todos/as, um saber estar livre de estigmas e de discriminação, porque as possibilidades de viver as sexualidades e os géneros se ampliaram, porque se acabaram as certezas, e porque tudo isto pode ser algo fascinante, rico e simultaneamente desestabilizador (Louro, 2008).

Concretamente no âmbito da infecção VIH/SIDA, Ayres (2002) enfatiza três aspetos essenciais que devem integrar as estratégias de prevenção:

- a. É importante que se centrem não tanto em termos de ‘grupos populacionais’ mas antes em ‘contextos de intersubjetividade’, ou seja “delimitar espaços (sociais, culturais, etc.) de interação geradores de vulnerabilidade e, de modo articulado, os contextos intersubjetivos favoráveis à construção de respostas para a redução dessas vulnerabilidades” (p.11);
- b. Devem atender à substituição efetiva de uma atitude modeladora por uma atitude emancipadora nas práticas educativas;
- c. Devem passar pela migração do risco para a vulnerabilidade ou, dito de outro modo, por investir em políticas, programas e ações centrados não em grupos identitários ou grupos de risco, mas antes em relações socialmente estabelecidas entre os diversos grupos populacionais e suas interdependentes e “cambiantes” identidades.

A educação para a Sexualidade terá necessariamente que adaptar-se de forma diferenciada e flexível a pessoas do sexo masculino e feminino, bem como a diferentes idades, grupos e culturas, fazendo face às necessidades que lhes são intrínsecas (Caetano, 2010). Como acrescenta Lopes (2006) a prevenção da infecção VIH/SIDA pressupõe também o envolvimento de Organizações Governamentais e Organizações não Governamentais, na definição da estrutura e dos conteúdos das mensagens de cada programa, diversificando também os públicos a quem se destinam, com mensagens distintas, de acordo com os seus padrões sócio-culturais (rapazes, raparigas, camionistas, estrangeiros/as, público em geral, famílias, heterossexuais, bissexuais, portadores/as do VIH, entre outros).

REFERÊNCIAS

- Ayres, J. (2002). Práticas Educativas e Prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface_ Comunic, Saúde, Educ.* 6(11), 11-24.
- Abreu, J., Chagas, I., Paymal, F., Woywode, G., Ribeiro, H., Cristo, I. & Fernandes, R. (2009). Influência da publicidade televisiva na promoção da educação sexual: um estudo exploratório com crianças, adolescentes e adultos. In: Bonito, J. (Coord.) *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas*. vol. 2, (pp. 943-955). Évora: Universidade de Évora.
- Basow, S. (1992). *Gender Stereotypes and Roles*. (3ª sub ed). Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (1ª ed.). Lisboa.
- Caetano, J. (2010). Sexualidade, Saúde e Direitos Humanos. In Teixeira, F., Martins, I. P., Ribeiro, P. R. M., Chagas, I., Maia, A. C. B., Vilaça, T., Maia, A. F., Rossi, C. R., & Melo, S. M. M. (Orgs.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.3-12). Braga: Edições CIED - Universidade do Minho (ebook).
- Carta de Aveiro (2010). *I Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas, 2010*. Universidade de Aveiro. Ebook. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt/ciie/ciieinforma/4/3/CartaAveiro.pdf>.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. (2º ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Carradore, V. & Ribeiro, P. (2006). Relações de género, sexualidade e AIDS: apontamentos para reflexão. *Linhas*, 7(1), 1-21. Retrieved from <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/158/showToc>
- Cunha-Oliveira, A., Cunha-Oliveira, J., Pita, J. & Cardoso, S. (2009). O que se diz sobre VIH/SIDA e suas repercussões na prática preventiva dos jovens. In Bonito, J. (Coord.) *Educação para a Saúde no Século XXI – Teorias, Modelos e Práticas. Vol II* (pp. 957-972). Évora: Universidade de Évora.
- Department of Infectious Diseases, Reference Unit and Epidemiological Surveillance & Centre for Laboratory Surveillance of Infectious Diseases (2011) *Infecção VIH/SIDA: a Situação em Portugal a 31 de Dezembro de 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, I.P. <http://repositorio.insa.pt/bitstream/10400.18/984/3/relatorio%20VIH%20SIDA%202011%20versao%20web.pdf> (accessed August 20, 2012).
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade I- A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Gallagher, M. (2006). Perspectivas Feministas sobre os Media. *Ex Æquo*, 34, 11-34.
- Gill, R. (2008). Análise de Discurso. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa*

- com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 244-269). Petrópolis.
- Kress & Van Leeuwen (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Lopes, O. (2006). *SIDA: Os media são deuses de duas cabeças. Como estruturar campanhas de Saúde Pública* (1ª ed.). Viseu: Psico & Soma.
- Louro, G. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva Pós-estruturalista* (6ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Louro, G. (2008). Género e Sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v.19, 2(56), p.17-23.
- Marques, F. (2010). Os trajectos da sexualidade entre a esfera íntima e a esfera pública. In Teixeira, F., Martins, I. P., Ribeiro, P. R. M., Chagas, I., Maia, A. C. B., Vilaça, T., Maia, A. F., Rossi, C. R., & Melo, S. M. M. (Orgs.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.261-270). Braga: Edições CIED - Universidade do Minho (ebook).
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Pereira, S., et al. (2008). O Comportamento Sexual dos Adolescentes Portugueses - Estudo: Health behaviour in School-aged Children (HBSC). In M. Matos (coord) *Sexualidade, Segurança & Sida: Estado da Arte e Propostas em Meio Escolar*, 43-116.
- OPS (2010). *La perspectiva de género en las cuñas televisivas sobre VIH*. Retrieved from http://www.icwlatina.org/icw/imagenes/biblioteca/cunas_FINAL3.pdf (accessed August 18, 2012).
- Pereira, S., Morais, M. & Matos, M. (2008). Sexualidade, Comportamentos Sexuais e VIH/SIDA. In M. Matos (coord), *Sexualidade, Segurança & Sida: Estado da Arte e Propostas em Meio Escolar* (pp. 25-39). Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Pinto-Coelho, Z. (2009). A Política de Género na Representação Visual do VIH/SIDA: O Caso dos Jornais Portugueses. *Media & Jornalismo*, 15 (8), 103-123.
- Rogow, D., Haberland, N. (2005). Education on sexuality and relationships: a perspective of social studies. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 5 (4), November, 333-344.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, género e sexualidade. *Estudos Feministas* (ano 9, 2º semestre), 9-21.
- Santos, R. (2011). Atualizações do Diálogo entre a Teoria Queer e a Educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 6 (3), 69-78, Retrieved from <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/index> (accessed Jul. 30, 2012).
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ªed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, I. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores*

e Alunos do 9º Ano de Escolaridade. Unpublished Tese de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino de Ciências, Universidade do Minho.

Talburdt, S., & Steinberg, S. (Eds.). (2005). *Pensando Queer: Sexualidad, Cultura y Educación*. Barcelona.

Teixeira, F., Martins, I., Veiga, M., Couceiro, F., Sá, P., Correia, ..., Cardoso, S. (2010). Sexualidade e Género no Discurso dos Media: Implicações Sócio-Educacionais e Desenvolvimento de uma Abordagem Alternativa na Formação de Professores(as). In M. J. Silveirinha, A. T. Peixinho & C. A. Santos (Eds.), *Género e Culturas Mediáticas (Ebook)* (pp. 675-693).

Teixeira, F., Marques, F. M., Sá, P., Vilar-Correia, M. R., Couceiro, F., Folhas, D., ... Lopes, P. (2010). Sexualidade e género nas revistas juvenis: o caso da Bravo. In Teixeira, F., Martins, I. P., Ribeiro, P. R. M., Chagas, I., Maia, A. C. B., Vilaça, T., Maia, A. F., Rossi, C. R., & Melo, S. M. M. (Orgs.). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp. 285-291). Braga: Edições CIED - Universidade do Minho (ebook).

Teixeira, F., Veiga, L., & Martins, I. (2006). Sexualidade e Educação: um estudo com futuros Professores. In U. d. Málaga (Ed.), *Las relaciones CTS en la Educación Científica* (pp. 1-8). Málaga

Teles, L. & Amaro, F. (2006). *A SIDA em Portugal e o contexto sociopolítico*. Lisboa: Fundação N. S. do Bom Sucesso.

UNAIDS (2011). *Outlook Report 30*. Retrieved from www.unaids.org, (accessed Jan 10, 2012).

UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators, vol.1*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>, (accessed Nov. 10, 2011).

WAS (2009). *Sexual Health for the Millennium: A Declaration and Technical Document*. Minneapolis, MN, USA: World Association for Sexual Health.

Zapiain, J. (2003). A Educação afectivo-sexual na escola. *Sexualidade & Planeamento Familiar*. Lisboa: Associação para o Planeamento Familiar. 36, Janeiro/Abril, 33-38.

SATISFAÇÃO SEXUAL DE HOMENS COM LESÃO VERTEBRO-MEDULAR

Teresa Adelaide Ribeiro Pereira¹⁸

Teresa Vilaça¹⁹

1. Enquadramento Teórico

Vários fatores físico-sociais afetam o “eu” sexual e a expressão sexual das pessoas com lesão vertebro-medular (LVM), experienciando estas pessoas, muitas vezes, uma sensação de perda do seu poder corporal e do “eu” sexual, ocorrendo por isso uma transição para o sentimento de assexuado (Mona, Krause, Norris, Cameron, Kalichman, & Lesondak, 2000).

Segundo um estudo de Rodarte e Muñoz (2004), existem diferenças entre homens e mulheres com deficiência na procura de experiências sexuais, emocionais e subjetivas. Na sua perspetiva, as ‘experiências subjetivas’ referem-se a pensamentos, fantasias e sonhos de conteúdo sexual ou com implicações sexuais, as ‘experiências emocionais’ referem-se a beijos e dar e receber carícias e as ‘experiências sexuais partilhadas’ referem-se à prática de masturbação perante o(a) companheiro(a), da penetração ou ser penetrado via vaginal/anal e estimulação ou ser estimulado oralmente.

De acordo com o estudo de Rodarte e Muñoz (2004), nos homens ocorrem com mais frequência as experiências subjetivas e sexuais, sendo explicado até certo ponto pelos papéis de género estereotipados, tendo menos significado na vida sexual das mulheres, que limitam a sua experiência a alternativas distintas. Neste estudo, o nível de escolaridade também contribui para a maneira como os homens e mulheres experienciam a sua sexualidade, podendo ter atitudes mais tradicionais tendo em conta o meio onde vivem, e a masturbação também é mais frequente nos homens do que nas mulheres, uma relação que é comum na população sem deficiência, onde os homens estão mais inclinados para essa prática, ficam excitados com ela e podem atingir um orgasmo por este meio. Mais uma vez os papéis de género e os fatores educacionais intervêm na situação de deficiência e limitam também as experiências, em especial nas mulheres com deficiência.

A genitalização da sexualidade é mais evidente quando se analisa áreas do corpo onde homens e mulheres atingem a excitação e orgasmo, salientando Rodarte e Muñoz

18 Mestre em Educação, Área de Especialização em Educação para a Saúde. Enfermeira. Hospital de Braga. Braga – Portugal. 4710-243 E-mail: teresa.ar.pereira@gmail.com

19 Doutora em Educação, na área de Metodologia do Ensino das Ciências. Professora de vários Mestrados em Educação, nomeadamente na área de Especialização em Educação para a Saúde. Universidade do Minho. Braga – Portugal. 4710-057 E-mail: tvilaça@ie.uminho.pt

(2004) que estas são restritas ao pênis, vulva e clítoris, peito, seios e mamilos e pescoço ou nuca. Como resultado, é importante trabalhar a degenitalização, sendo fundamental para a diversificação das suas necessidades emocionais e experiências sexuais ajudar os homens e as mulheres a alcançarem um maior prazer e satisfação sexual.

É de salientar a quantidade de homens e mulheres que apenas ocasionalmente, raramente ou nunca atingem o orgasmo e o contraste do seu grau de satisfação sexual nas relações com o parceiro, está relacionado com o seu nível de ensino (Rodarte & Muñoz, 2004). Neste estudo, verificou-se que as pessoas com mais educação não deixam que os estereótipos sociais os influenciem e têm comportamentos e exprimem a sua sexualidade sem preconceitos.

Noutro estudo realizado com mulheres na Índia, além da atitude indiferente do companheiro e de problemas médicos, a falta de privacidade, tabus culturais, presença de assistentes e a preparação antes da atividade sexual com o companheiro, eram as razões mencionadas para menos satisfação e agravamento da vida sexual após a lesão medular (Singh & Sharma, 2005).

De acordo com um estudo de Phelps, Albo, Dunn e Joseph (2001), a satisfação do parceiro, a qualidade da relação e o desejo sexual foram determinantes significativos do comportamento e satisfação sexual, enquanto que a função eréctil, o nível de sensação genital e capacidade de orgasmo eram todas muito variáveis na amostra.

A função sexual da pessoa com LVM envolve a capacidade de manter a intimidade e uma série de comportamentos sexuais, permanecendo o desejo sexual intacto, embora fatores psicológicos possam reduzir a libido durante períodos de ajuste sexual (Ducharme *et al.*, 1988). Na maioria dos casos, as pessoas com LVM sofrem alterações significativas no funcionamento sexual, o que afeta múltiplas áreas da sexualidade, incluindo desejo, excitação, função eréctil, orgasmo, ejaculação e fertilidade, além disso, também tem impacto na relação conjugal, sendo a taxa de divórcios superior à média (Phelps *et al.*, 2001). Phelps *et al.* (2001), salientam que, em geral, os homens atribuem muita importância à satisfação sexual.

Neste sentido, com o objetivo de se compreender a satisfação sexual de homens com LVM realizou-se a investigação a seguir descrita que, entre outros objetivos, procurou: i) descrever as mudanças ocorridas na vida quotidiana após a LVM; ii) caracterizar a satisfação sexual dos homens depois da LVM.

2. Metodologia

Amostra

A amostra de conveniência de homens com LVM, foi recolhida num hospital em Portugal, entre os homens que estiveram internados no Serviço de Medicina Física e Reabilitação do

Centro de Reabilitação e Ortopedia 1. As habilitações académicas destes homens variavam entre o 1º, 2º, 3º ciclo e ensino secundário de forma equilibrada, tinham idades entre os 18 e 59 anos e o seu estado civil manteve-se inalterado após a lesão, exceto num utente (E2), que era casado antes da lesão e divorciou-se após, não pelo facto de ter sofrido uma lesão, mas pelo tipo de relacionamento que tinha. Contudo, antes da lesão, verificou-se que metade da amostra (n=6) era casada, um utente vivia com a companheira (E9), dois utentes eram solteiros e não tinham nenhum relacionamento e três eram solteiros e namoravam (E1, E7, E11), o que se manteve após a lesão.

Instrumento de recolha de dados.

O primeiro protocolo da entrevista foi apreciado por vários profissionais ligados à educação, sexualidade e reabilitação que deram o seu parecer e sugeriram variadas alterações. Na universidade foi validado por uma especialista na educação em sexualidade e outra ligada à área da sexualidade e deficiência. No contexto dos serviços de saúde, também foi analisado por uma enfermeira especialista em reabilitação, uma fisioterapeuta e uma psicóloga de uma associação de deficientes.

Pelo tipo de entrevista selecionada, ou seja, entrevista semiestruturada, ficou-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam os tópicos em questão (Bogdan & Biklen, 1994).

Após todas as alterações e reformulações efetuadas durante o processo de validação surgiu a entrevista final que, depois de revista pelos especialistas supracitados, foi testada através da sua aplicação a um sujeito.

O protocolo estava estruturado em três áreas de análise: caracterização da amostra; necessidades em reabilitação e educação em sexualidade dos utentes com lesão vertebro-medular; experiências dos utentes com LVM a nível da educação em sexualidade nos processos de reabilitação. O objeto de análise desta comunicação faz parte dos objetivos relacionados com a deteção das necessidades em reabilitação e educação em sexualidade dos utentes com lesão vertebro-medular.

3. Resultados

Para perceber o nível de satisfação sexual dos utentes após a LVM interessa saber como era o seu relacionamento afetivo-sexual antes da LVM (Tabela 1) e após a LVM. Na tabela 3 está caracterizado o relacionamento afetivo-sexual com a parceira amorosa, sendo em seguida analisada a sexualidade do utente com LVM (Tabela 3).

A tabela seguinte resume o que os utentes entrevistados descreveram sobre o relacionamento afetivo-sexual antes do acidente que causou a LVM (Tabela 1).

Tabela 1. Relacionamento afetivo-sexual com a parceira amorosa antes da LVM (N=12)

Relacionamento afetivo-sexual com a parceira amorosa	Total
Normal	2
Ótimo relacionamento	7
Existência de conflitos/desacordo	1
Relacionamentos extraconjugais	1
Relacionamento pouco coeso e recente	1
Vida sexual ativa	6
Desavenças ultrapassáveis	1
Sem vida sexual	1

No estudo, dois utentes com LVM consideraram ter antes do acidente um relacionamento afetivo-sexual normal (E7 e E10), embora, no geral, exceto E2, todos tivessem ótimos relacionamentos (E1, E3, E4, E7, E8, E9 e E12), embora às vezes existissem desavenças (E8) que não foram verbalizadas como situações problemáticas ou não ultrapassáveis. O utente E2 tinha um casamento péssimo antes do acidente, com existência de conflitos e desacordos constantes e mantinha um relacionamento extraconjugal. Com o acidente acabou por se divorciar, tal como explica a seguir:

Mau, muito mau, era muito instável, muito conflituoso sempre, era um relacionamento muito difícil. Aguentei 20 anos, foi um relacionamento mesmo muito difícil. O acidente veio depois precipitar, mas se não fosse o acidente o casamento ia acabar na mesma. O acidente veio apenas precipitar as coisas mas, mas era um relacionamento muito mau, muitos conflitos, desacordo constante, não havia nada que eu fizesse que a minha ex-mulher gostasse ou apoiasse, nada. A coisa mais inocente do mundo que eu fizesse, para ela não funcionava, ela dizia logo que não, que não queria ou que não concordava... Era um relacionamento muito mau. Eu não faço ideia como aguentei 20 anos, quer dizer, eu sei como aguentei mas não é para aqui chamado. Como saía cedo e entrava à noite, e à noite saía para me divertir, fui aguentando. (E2)

Do total da amostra de 12 utentes com LVM, dois não apresentavam relacionamento amoroso antes da lesão (E5 e E6), um utente tinha um relacionamento recente, pouco coeso e sem a componente sexual ativa (E11), e os entrevistados restantes revelaram que a vida sexual ativa fazia parte desses relacionamentos (E1, E2,

E3, E4, E10 e E12). Estes utentes caracterizaram como era o seu relacionamento com a parceira amorosa no dia-a-dia depois da LVM (tabela 2).

Tabela 2. Relacionamento com a parceira amorosa depois da LVM na vida quotidiana (N=12)

Relacionamento com a parceira amorosa	Total
Saem e divertem-se mais vezes juntos	4
Maior dependência da parceira	5
Mantêm-se unidos	5
Permanece mais tempo em casa e juntos	6
Companheira como suporte familiar	2
Partilha das preocupações com a parceira	3
Ser mais chato com a parceira	2
Terem projetos para o futuro	3
Ansiedade /falar o que não deve	1

Depois do acidente, os utentes ficaram com mais tempo livre para poderem sair e divertirem-se mais vezes com a parceira (E1, E2, E4 e E8), contudo ficaram mais dependentes desta (E2, E3, E4, E9, E10). Isto foi exemplificado pelo utente E2:

Continuamos a sair, a divertir-nos e a passar noites inteiras nas discotecas. Ainda na sexta passada fomos jantar fora, fomos para o “Sardinha Biba” e saímos de lá às 6 horas da manhã. Isto é resultado de quê? O que... eu e ela não escolhemos o restaurante porque tem um acesso facilitado, no que fomos no outro dia os empregados tiveram que pegar em mim e subir pelas escadas, foi no Gauchão e não tem acesso, tem um monte de escadas, ela disse, “tem muitas escadas”, e eu disse “não interessa, se é ao Gauchão, é ao Gauchão que vamos, que temos que ir”. Cheguei lá e os empregados pegaram em mim. Não senti dificuldade, eu podia ter outra atitude: “Ah! O Gauchão não. Vamos procurar outro que seja mais fácil entrar.” Disse-lhe: “Não tens nada que procurar outro que seja mais fácil de entrar, se queres ir ao Gauchão ou a outro que tenha 50 lances de escada, vais”. Não tens que te preocupar, porque alguém te põe lá dentro e também te põe cá fora, isso não interessa. É isso que tens que fazer, se o fizeres começas a sentir que os obstáculos na realidade estão dentro da tua cabeça e do teu querer. (E2)

Por outro lado, a maior parte dos entrevistados referiu que podem permanecer mais tempo juntos em casa, pelo facto de não terem que sair para trabalhar e precisarem do apoio constante da parceira (E2, E3, E4, E8, E9 e E10), considerando-a como o suporte familiar (E8, E10) com a qual partilham as suas preocupações (E2, E3, E4). A maior parte destes relacionamentos foram considerados ótimos, tal como verbalizou

E2: “Muitas vezes eu até me esqueço que estou numa cadeira de rodas, eu acho que esta imagem dá ideia de como é. Com ela é fácil, é tranquilo, é pacífico, é bom de tal maneira que eu esqueço-me que estou numa cadeira de rodas e até parece que tenho asas”.

Este utentes sentiam-se mais unidos às parceiras (E1, E2,E3, E4, E7, E8 e E9) por saberem que elas estiveram lá quando eles precisaram, tendo-se tornado, por este facto, o seu relacionamento melhor: “Vi que realmente ela é a mulher para estar ao meu lado depois do que me aconteceu. Melhorou muito com a ajuda dela” (E1).

Como são utentes que exigem cuidados porque não podem executar algumas tarefas sozinhos, consideraram serem mais ‘chatos’ no seu quotidiano: “Há certas alturas que ainda estou um bocado chato, a mulher tem que me ouvir e se calhar ela não responde, eu falo mais que ela” (E8). Alguns descreveram que ficavam mais ansiosos e discutiam, embora reconhecessem que não o deviam fazer: “Há dias que estamos mais alterados, tem dias que estamos mais calmos, há medicamentos que alteram o sistema nervoso e acabo por falar o que não devo e ofender as pessoas, há uma certa perda de calma” (E3). Com isto, constatou-se na entrevista uma certa explosão de raiva por que reconheciam que se deviam controlar mais, como foi dito por E8.

Para alguns entrevistados, os projetos para o futuro (E1, E2 e E7) como casar e ter filhos também faziam parte do dia-a-dia: “Temos muitos projetos para o futuro, é uma coisa boa ter projetos para o futuro, para a nossa vida. Se isso acontecer tu não pensas no presente, estás sempre com aquela ansiedade de querer realizar isto ou aquilo e depois disso feito quiseres realizar outra coisa que te vai motivando.”(E2)

Após a caracterização do seu relacionamento diário interessou saber, através das características apontadas pelo utente com LVM, como era o seu relacionamento afetivo-sexual com a parceira amorosa depois da LVM, tendo em conta os aspetos que consideraram mais e menos satisfatórios e preocupantes (tabela 3).

Tabela 3. Relacionamento afetivo-sexual com a parceira amorosa depois da LVM (N=12)

Relacionamento afetivo-sexual	Total
<i>O que é mais satisfatório</i>	
Companhia e o amor da parceira	7
Sentem-se mais próximo e comprometidos	7
Relação mais forte e mais sólida	4
Apoio da parceira na relação afetivo-sexual	4
Vida sexual como um jogo constante	1
Nada se alterou na relação amorosa	5
<i>O que é menos satisfatório e o preocupa</i>	
Interferência da incapacidade na sua vida sexual ⁶	
Dar trabalho à companheira/esposa	5
Não dar tanto prazer à parceira	1
Preocupação em poder ter filhos	4
Preocupação em ficar utente	2
Medo que a companheira se canse de o tratar	1
Ainda não tiveram relações sexuais	2
Não tem preocupações	1

Após a LVM, sete utentes (E1, E2, E3, E4, E8, E9 e E10) consideraram que a companhia e o amor da parceira é o que é mais satisfatório na sua relação amorosa, sentiam-se mais próximos e comprometidos amorosamente e alguns sentiam que o facto de saberem que a parceira não deixou de sentir o que sentia por eles antes da LVM era importante para eles (E1, E3, E7, E8 e E9): “É saber que a tenho ao meu lado e que não mudou nada em relação ao que era antes” (E1); “É sentir que tenho alguém que gosta de mim como eu sou e que não mudou nada desde que fiquei paraplégico”(E7). Estas afirmações confirmaram que não houve alterações nestas relações afetivas.

O apoio da parceira (E1, E2, E3, E7) também foi constatado quando foi verbalizado que o relacionamento sexual ficou diferente: “mas a minha namorada compreende e apoia-me”(E7). Segundo alguns entrevistados, a relação amorosa acabou por ficar mais forte e mais sólida em detrimento da parte sexual que se alterou (E1, E2, E3 e E4). Apesar da preocupação com a parte sexual, a importância dada ao amor que sentiam um pelo outro foi maior (E4) do que a importância dada às atividades do âmbito sexual onde não havia coito, pois como foi salientado: “um casamento depende de muitas coisas, inclusive a parte sexual. Há pessoas que não têm uma vida sexual ativa, mas há outros meios que nos satisfazem sem haver penetração propriamente dita” (E3). Este apoio também se manifestou na partilha de mais intimidade, tornando também a vida num jogo constante e com abertura a novas experiências:

Porque nós agora partilhamos intimidades que no relacionamento antes do acidente não partilhávamos, visto que essas intimidades não eram necessárias e agora são. Do ponto de vista sexual, é claro que as coisas não são como eram antes, são diferentes, nós encontramos uma maneira muito boa, sempre um jogo constante, uma brincadeira e tudo o que acontece não catalogamos como bom ou mau, os compromissos e o que se tiver que fazer, como é um jogo para nós é bom e acabamos por obter os resultados que queremos. Tem sido, é sempre fantástico, tem momentos que as coisas não correm tão bem, por exemplo, no outro dia experimentamos, a cadeira eléctrica põe-me de pé e eu queria fazer coisas que já não fazia há muito tempo, estar de pé e experimentar, a experiência não correu lá muito bem mas foi engraçada, ela deitou-me na cama e terminamos o que tínhamos a fazer. Mas isto revela que nós fazemos a experiência. Dê o resultado que der para nos é bom, se der bom resultado para nós porreiro: “olha que coisa boa que a gente descobriu”, se não der resultado ficou a experiência, é bom na mesma e fica-se a saber que aquilo não funciona. (E2)

O extrato anterior demonstra a vontade que alguns homens entrevistados têm em não assumirem a incapacidade como um aspeto limitador da satisfação sexual do casal, recorrendo a novas experiências e retirando daí os aspetos positivos. No entanto, em alguns dos utentes a interferência da incapacidade na relação afetivo-sexual deixava-os menos satisfeitos, preocupados e sem vontade para experimentarem alternativas e novas experiências (E1, E3, E4, E9, E10, E12). Estas alterações foram susceptíveis de provocarem mudanças nas atitudes dos utentes face à sexualidade: “Mudou um bocadinho, mas pouco. A sensibilidade não é igual” (E12). O problema da sensibilidade foi apontado como uma das interferências da incapacidade na sua vida sexual. Além disso, existia a vontade de agradar à companheira e não ser tão dependente da ajuda dela (E2 e E4), mas a espasticidade e as queixas algícas foram evidenciadas como interferindo na sexualidade:

Tenho dias que tenho mais espasmos, porque tenho dias que não tenho dores nenhuma, estou porreiro. Ainda no outro dia fiz uma surpresa à minha esposa, quando ela chegou a casa eu já tinha tirado a roupa e já me tinha deitado na cama, várias vezes sento-me, mas só daquela vez é que me deitei, tirei a roupa e pus as pernas, ela ficou contente mas também ficou com medo pois não quer que eu faça isso sozinho, fica preocupada. (E4)

O facto de darem trabalho à parceira (E2, E4, E8, E9 e E10) e não lhe darem tanto prazer (E7) foi manifestado como menos satisfatório na relação afetivo-sexual.

Neste estudo, dois utentes (E8 e E10) após a LVM ainda não tiveram relações sexuais, tendo um verbalizando que desde que saíram do hospital nunca mais tiveram relações, porque

pensavam que já não podiam: “deve ser do problema que tenho, só temo que tenha a medula presa, será do problema da coluna” (E10). O entrevistado E8 explicou:

(...) a vida sexual mudou, porque eu depois da minha lesão total, não tenho relações sexuais. E a relação amorosa está boa, muito boa, dia para dia vai-se aperfeiçoando mais, está melhor. Posso dizer que está melhor agora depois de ter tido o acidente, do que era antigamente. Antes da lesão a nível das relações sexuais era menos chato, agora que vejo que não consigo, ainda me passam certas coisas pela cabeça, mas é mais uma coisa que tenho de ultrapassar, porque não posso, não posso, porque derivado à lesão que tive, porque a minha medula atualmente tratada, não tenho reação nenhuma, não tenho ereção. (E8)

A preocupação em poderem ter filhos fez parte da perspetiva dos casais (E1, E2, E7, E9 e E12) e surgiu no âmbito das preocupações relacionadas com a infertilidade que poderão estar presente após a LVM: “mas o que me preocupa é futuramente se poderei ter filhos normalmente como qualquer homem tem/faz. É a única coisa que me preocupa. Mas se não for de uma maneira será de outra” (E1). Além disso, também manifestaram preocupações em ficar utentes (E2 e E10) e o medo que sentiam acerca das companheiras se cansarem de os tratar (E2 e E9). Este medo está narrado no excerto seguinte:

Ganhar uma escara, preocupa-me do ponto de vista físico. Medo que me atire para a cama durante meses não é só uma prisão para mim, também é para ela. Por exemplo, ainda ontem aconteceu isso, eu saí na cadeira elétrica para um lado e ela foi ter com umas amigas para outro, ou seja, ninguém prende ninguém, ela liga-me a perguntar onde estou, se está tudo bem depois encontramos-nos na rotunda ou no café x. É normal, como uma pessoa normal, porque eu estou de saúde, porque se estivesse numa cama, se calhar para ela ia ser mais difícil sair, é isso que me preocupa, é isso que tenho medo. Outra coisa que me preocupa, é um pensamento que me assola todos os dias, tenho medo que ela se canse de me tratar, porque é jovem é bonita, e eu estou assim, é uma preocupação natural que eu já partilhei com ela, já falamos sobre isso e ela diz-me que isso nunca vai acontecer e eu espero que não. Preocupa-me que ela se canse de mim, como eu dou muito trabalho e sou bastante exigente, embora eu tente levar sempre as coisas na desportiva, embora às vezes não seja possível, esse facto preocupa-me, que ela se canse de me tratar. Eu tento resolver isso dando-lhe o máximo de carinho e amor que eu posso, não a sobrecarregando com tarefas inúteis, tento compensá-la de maneira que ela sinta que tratar de mim não é um problema e até é uma coisa boa, uma coisa do dia-a-dia, uma coisa que nos une, praticamente é isso. (E2)

Pode-se concluir que com a presença de uma LVM, a relação amorosa destes homens

não foi desvalorizada e afetada de forma negativa, antes pelo contrário, a situação de doença e incapacidade fortificou a relação por parte das mulheres, companheiras dos utentes deste estudo, que ficaram mais próximos e mais unidos, tendo a parte sexual sofrido algumas alterações, em alguns casos mais radicais, tendo deixado a componente sexual de lado, como é referido pelo utente E8: “Eu acho que a minha relação amorosa estando como está, está boa. Estou no bom nível, estou 85% satisfeito. Esses 15% que faltam são referentes à parte sexual, mas eu tenho que me controlar”.

A sexualidade dos utentes foi analisada neste estudo segundo as perspetivas descritivas a nível fisiológico e afetivo dos utentes com LVM. Esta define-se no dar e receber prazer, no desejo sexual, no que as pessoas pensam e veem, no facto de se expressarem sexualmente sem preconceitos, como uma coisa boa que tem presente amor e sexo.

Numa primeira perspetiva a sexualidade foi descrita como: “é eu ter o meu prazer e dar prazer à mulher. E a mulher fazer ao contrário, dar prazer a mim”(E1). É ter desejo, sem ele não há sexualidade, tal como diz E2:

90% [do desejo é] intelecto e 10% é o resto. Já era assim antes (...), depois da experiência por que estou a passar verifico que a sexualidade sempre foi 90% ou mais de desejo, porque eu hoje vejo que tu podes tomar os comprimidos que quiseres, mas se tu não tiveres desejo sexual, se tu não tiveres, não há nada que te salve..., não tens o estímulo cá em cima, não tens o desejo não há nada que te salve, por isso a sexualidade é isso. Hoje vejo que a sexualidade está muito mais além daquele ato primário de introduzir o pénis na vagina da mulher, está muito antes disso, em tudo o que acontece antes e muito depois desse momento. (E2)

O entrevistado E3 referiu que a sexualidade “depende muito do que as pessoas pensam e veem. Cada um escolhe a melhor forma de estar sem preconceitos, todas as pessoas deviam pensar assim”. A sexualidade também foi caracterizada como: “uma coisa boa” (E4); “uma coisa importante num casal”(E9); “um meio para atingir o prazer entre o homem e a mulher”(E11); e “amor e sexo, tem que haver as duas coisas, pode haver sexo sem amor, mas amor sem sexo acho que é complicado”(E7). Uma perspetiva diferente de sexualidade foi apresentada por outro utente: “sexualidade para mim, agora, é... a cumplicidade que se desenvolve numa relação, a proximidade, o afeto e não apenas a parte da relação do sexual, tudo o que era até agora para mim, tirando o sexo” (E6). Por fim, um dos utentes apenas referiu que “é quase igual” (E12) e dois utentes abordam a sexualidade como algo que já não tem interesse: “é uma coisa que sinceramente não me chama a atenção, uma coisa que para mim está enterrada, no início, após a lesão, foi complicado, mas agora não” (E8). Outro disse: “hoje não me diz nada, a respeito de nada, será pelo tal problema que tenho” (E10) e outro utente manifestou apreensão acerca da sua sexualidade: “hoje em

dia, lá está até tenho receio de pensar, de chegar lá, de pensar... sei lá ... de explorar a esse nível e de não ser como penso, tenho receio de experimentar e se tornar uma desilusão”(E5).

A caracterização da sexualidade permitiu analisar o que é mais e menos satisfatório no relacionamento com a parceira, através de aspetos da componente afetiva e fisiológica que dependem da função sexual influenciada pelas alterações provocadas pela LVM (Tabela 4).

Tabela 4. Sexualidade do utente depois da LVM (N=12)

	Total
<i>O que é mais satisfatório</i>	
Continua a sentir desejo sexual	7
Ter ereção	3
Ter ereção com ajuda medicamentosa	4
Atingir o orgasmo	2
Ter ejaculação com o electroestimulador	1
Contributo da parceira na estimulação sexual	1
Amor e carinho	4
Conseguir ter estratégias para ter e dar prazer	1
<i>O que é menos satisfatório e o preocupa</i>	
Sentir pouco prazer	5
Não ter ereção normal	2
Dificuldade na ereção e ejaculação retrógrada	1
Não ter ejaculação e orgasmo	7
Diminuir o desejo sexual	3
Ausência de sensibilidade na área genital	3
Não controlar as ereções (ereções reflexas)	4
Interferir nas posições sexuais	2
Ter menos mobilidade	3
Interferência medicamentosa na sexualidade	1
Ter que depender de medicação para ter ereção	3

Em relação à sexualidade do utente com LVM, existiram alguns aspectos mais satisfatórios e outros menos satisfatórios. A referência à diminuição ou alteração do desejo sexual foi verificada em três utentes (E3, E9 e E10): “Não é igual. Quando há disposição de ambas as partes, aí sim aproveitamos” (E3); “Depois do acidente, tenho menos, piorou, mas hoje em dia tudo dá para... o desejo é mais reduzido” (E9); e “Pouco. Diminui depois da lesão” (E10).

Sete dos utentes continuaram a sentir desejo sexual (E1, E2, E4, E7, E9, E11, E12), três deles conseguiam ter ereção (E1, E11, E12) sem ajuda medicamentosa, enquanto que quatro utentes necessitavam de ajuda medicamentosa para ter e manter uma ereção duradoira (E2, E3, E4 e E9), podendo mesmo tornar-se bastante dolorosa a sua aplicação, quando este tinha alguma sensibilidade genital e não conseguia manter uma ereção, como assim foi referido por E3:

Na verdade, o meu especialista tem experimentado vários fármacos mas não dá o efeito que eu pretendo. O especialista que me acompanha vai propondo tratamentos por escala. Testei o viagra, não deu resultado, foi por pouco tempo, testei outro não me recordo o nome e agora estou a testar outro fármaco. Tenho também um de injetar diretamente, mas cheguei à conclusão com a minha esposa que é muito doloroso, tanto a injeção como os efeitos secundários.

O facto de depender de medicação para ter ereção (E2, E4 e E9) também tornou menos satisfatória a relação, tendo em conta o gasto de dinheiro extra que têm e o receio de que se tomarem essa medicação com mais frequência, por vezes, não consigam ter ereção e, outras vezes, ela não seja suficientemente duradoira para o coito: “Fiz uma vez medicação, até tenho aí. Foi receitado pelo médico do Porto. Aí a ereção já durou uma hora, mas eu também tenho um bocado de medo de estar a tomar sempre isso” (E4). E3 falou sobre o medo da interferência medicamentosa na sua sexualidade: “No caso da ereção, o que ganho no ginásio de massa muscular eu perco com os medicamentos que são relaxantes musculares e isso afeta muito o pénis. O meu psiquiatra já me tirou uma série de medicamentos que achou que pudessem interferir nesse aspeto.” (E3)

Na sexualidade dos utentes, os gestos de amor e carinho proporcionados pela parceira foi algo que foi revelado como importante para alguns dos entrevistados (E1, E2, E4, E7, e E9). Estas manifestações só são sentidas pelo utente acima do nível da lesão e, muitas vezes, estas sensações são intensificadas, tornando-se estas zonas mais sensíveis, tendo em conta o que foi revelado nas entrevistas: “Agora é diferente, não sinto prazer nenhum, o que eu sinto é os carinhos dela na cara é onde eu sinto mais e a nível do peito, a partir daí não sinto nada”(E4);

“Tenho o carinho da minha namorada e o amor dela, é o que me interessa”(E1). Como já foi referido, a ausência de sensibilidade na área genital foi abordada por três utentes (E2, E8, E12), como uma interferência na sua sexualidade, tendo um deles deixado de acreditar na sua sexualidade e nas suas manifestações de prazer através das relações sexuais:

Estava habituado, aquilo era dia sim dia sim, e de um momento para o outro fiquei incapacitado, foi um bocado complicado, a cabeça dá um nó. No momento que me disseram “Você a partir de hoje do umbigo para baixo está completamente paralisado, relações sexuais nada”, eu meti isso na

cabeça. (E8)

Dos entrevistados, cinco utentes referiram ter pouco prazer sexual depois da LVM (E1, E2, E4, E7 e E9), estritamente relacionado com a falta de sensibilidade, mas para o utente E2 é diferente:

Eu não consigo é sentir o toque, quando me toca não sinto nada, obviamente que no pénis, também não sinto nada, quando há penetração não sinto nada, o gosto que eu tinha em beijá-la antes, tenho o mesmo gosto e prazer em beijá-la agora, a nível de beijos e toques, o que eu gostava de fazer continuo a gostar de fazer (...)

Neste estudo, a maioria dos utentes não tinha orgasmo nem ejaculação (n=7). Mesmo quando na presença de uma lesão medular incompleta com a possibilidade de haver ejaculação, quando esta acontecia tornava-se mais demorada e podia, por vezes, culminar numa ejaculação retrógrada:

Porque agora como demoro para ter a ejaculação, eu acho que ao fazer esvaziamento sai esperma junto, porque quando estou com infeção sai esperma. Até estou à espera de umas análises para saber se é ou não. Porque quando não tenho infeção a relação sexual é boa, até a ereção e ejaculação é mais ativa. Quando estou assim, até tenho certo medo e tenho que tomar precauções, o preservativo. (E1)

Dois utentes verbalizaram que não tinham ereção normal (E2 e E8), sendo de salientar a presença de ereções reflexas e psicogénicas que estes não conseguiam controlar (E1, E2, E6 e E7): “o que mudou é que não tenho as ereções que tinha, tenho ereções fora do tempo e nos momentos mais descabidos, mas acontece, não consigo controlar” (E2); “há dias que é quase normal e há outros dias que não há, outras vezes existe mas não é controlada” (E7). Por outro lado, estes utentes referiram que durante o internamento hospitalar apresentavam ereções sem se aperceberem delas, e sentiam pudor por isso:

(...) eu tinha o meu parceiro do quarto ao lado que ficava todo contente; ele tinha ereção a qualquer hora, quando entrava no quarto uma enfermeira. Eu cheguei a assistir a isso, eu não. Primeiro que tudo, se eu tivesse ereção até ficava envergonhado e dizia: “se não se importa vai dar ali a medicação a outro ou aquele”, que era para ver se aquilo acalmava. (E1)

Por outro lado, na visão dos utentes a ausência de sensibilidade estava relacionada com a ausência de ereções normais, permanecendo as ereções reflexas: “tenho ereções, mas isso

como não tenho sensibilidade, é a parte que perde interesse... tenho ereções reflexas, mas não tenho ereções psicogénicas.” (E6)

A LVM também interferia nas posições sexuais (E1 e E2), visto não conseguirem fazer todas as posições sexuais que faziam antes e também de forma indireta pela alteração da atitude sexual que passou de ativa para passiva devido à diminuição da mobilidade (E2, E7 e E9). Numa fase precoce, a interferência com o posicionamento sexual tendeu a ser maior, visto que a capacidade de se mobilizar estava mais limitada:

Antes tinha que estar deitado e a namorada é que fazia tudo... agora como já tenho certos movimentos, consigo fazer as posições... tinha menos movimentos, mas esforçava-me para recuperá-los até na parte da sexualidade, com a ajuda da namorada e consegui.” (E1)

Contudo, conseguir ter estratégias para ter e dar prazer colmata essa dificuldade (E2). A falta de mobilidade levou a maior parte dos utentes a considerarem que a sua vida sexual piorou “uma pessoa não se mexe como antes, agora está pior” (E9). O entrevistado E2 explicou:

Interfere logo pela mobilidade. Há coisas na sexualidade de duas pessoas que tem a ver com a mobilidade, com as posições, com tu gostares de ver a mulher numa determinada posição, estou a falar do meu ponto de vista, do ponto de vista da mulher deve ser a mesma coisa, ou a partir de um determinado ângulo que eu agora não consigo. Mas eu tento resolver isso, arranjando outras maneiras, se não consigo estar de joelhos e penetrar a mulher por traz que eu gostava muito, tenho de arranjar outra maneira, tenho de me sentar e pedir a ela para me virar as costas e arranjar maneira de obter o mesmo resultado e prazer de outra maneira, mas interfere, claro que interfere muito. Eu, depois da lesão tomo medicamentos para ter ereção e ela até se prolonga mais tempo do que é necessário e não teres mobilidade para fazer determinadas coisas em determinadas ocasiões é de facto muito impeditivo. (E2)

O atingir o orgasmo foi apenas verbalizado por dois utentes (E1 e E12). Um deles recorreu à ajuda de um electroestimulador e o outro referiu que foi graças à namorada, que o ajudou a estimular a ejaculação, aspeto importante para a sua sexualidade: “Eu precisei muito dela para conseguir estimular o esperma e essas coisas todas, isso dito pelos médicos, e ela ajudou-me nessa parte. Por isso damo-nos ainda melhor e quem sabe, vamos casar brevemente” (E1). O recurso ao electroestimulador foi utilizado para ejacular, complementado com o uso de medicação para favorecer a ereção:

A ereção alterou-se radicalmente, como se alterou a ejaculação. Em relação à ereção tomo medicação

para ter uma ereção duradoira e não ejaculo ou ejaculo com ajuda de um electroestimulador. Um vibrador que experimentei na “Prelada”, que é um método engraçado, que é um vibrador conseguido para homens, que é um tubinho que tem um pequeno disco quando queres atingir o orgasmo e queres ejacular, tu com o vibrador que se aplica na base da glande e pressiona-se, aquilo em meia dúzia de segundos ejaculas. (E2)

A utilização do electroestimulador pelos utentes, poderia contribuir para melhorar a sua sexualidade, na medida em que sete utentes referiram que deixaram de ter orgasmo ou ejaculação (E3, E4, E7, E8, E9, E10,E12) e a sensação de ejacular e atingir o orgasmo nestas circunstâncias foi descrita por um utente:

A sensação de ejaculação é a mesma que eu tinha antes, a sensação que acontece no interior do corpo é a mesma, mas acontece uma coisa curiosa que eu dantes controlava, aqueles espasmos, os músculos que se contraem, eu como antes controlava agora fico todo teso, todo teso, aquelas sensações interiores, até aquele calor, rubor da face acontece-me na mesma. (...) o orgasmo, consigo obtê-lo com ajuda desse electroestimulador, é uma espécie de terminar... Não são aquelas ejaculações como eu tinha, mas consigo ejacular e sentir o prazer do orgasmo como sentia, com a ressalva de não conseguir controlar o meu corpo. (E2)

4. Discussão dos Resultados e Conclusões

Para investigar a satisfação sexual dos utentes, foram analisados os relacionamentos antes da lesão e depois da lesão. Verificou-se que todos os relacionamentos permaneceram bons e a parte afetiva ficou mais forte em detrimento da parte sexual, como era de prever através do estudo de Phelps *et al.* (2001), que revelou que a satisfação sexual dos utentes com LVM era mais influenciada pela proximidade emocional, respeito mútuo e um variado repertório sexual do que por fatores fisiológicos, como o orgasmo e a função erétil.

Na perspetiva dos utentes com LVM estudados na nossa investigação, um relacionamento que era considerado normal e bom continuou a sê-lo após a LVM. Um aspeto importante para a maioria dos utentes com LVM foi esse relacionamento ter-se tornado melhor que antes da LVM, onde a componente afetiva agora era mais enfatizada que a sexual, pois as suas parceiras ao darem mais atenção e mais cuidados estavam a proporcionar ao mesmo tempo mais afeto. Outro aspeto importante a referir, é que a presença da LVM não levou à separação dos casais ou ao abandono por um dos parceiros, situação que se verificou na bibliografia revista que descrevia que o número de divórcios aumenta após LVM (Phelps *et al.*, 2001).

Uma parte dos utentes do nosso estudo continuou a ter projetos para o futuro, nomeadamente a manifestar o desejo de poderem concretizar o papel da paternidade, o que poderemos considerar normal tendo em atenção a longevidade deste tipo de utentes.

No nosso estudo, verificou-se ainda que o amor, o carinho, o beijo, o toque e certas atitudes que costumavam ter antes da lesão continuaram a dar prazer após a lesão, excepto nas zonas do corpo que não tinham sensibilidade, ou que tinham a sensibilidade diminuída, ou seja, abaixo do nível da LVM. Estes dados estão de acordo com o que foi revisto num estudo de Anderson *et al.*(2007), que revelou que a função sexual no caso de LVM é influenciada pela integridade do sistema motor, sensorial e autónomo assim como por fatores sociais e psicológicos.

A ejaculação também estava ausente na maioria dos utentes deste estudo. A ejaculação assistida, através de vibro-estimulador, foi experimentada por um dos utentes, ressaltando, na perspetiva de Anderson *et al.*(2007), que esta quando induzida por electroestimulação têm efeitos secundários significativos podendo induzir uma disreflexia autónoma em homens com lesão acima de D6. Contudo, são métodos utilizados para induzir a ejaculação para a colheita de sémen para propostas de fertilidade.

Como foi visto nos utentes do nosso estudo, há influência do sistema motor, sensorial e autonómico na função sexual após LVM. A nível do sistema motor, verificou-se a ausência da capacidade ejaculatória na maior parte dos utentes, assim como a diminuição da ereção. Por outro lado, a espasticidade e a dor causada também influenciou a sexualidade dos utentes do nosso estudo, contudo, segundo Gianni (2007) e Anderson *et al.*(2007) a sua presença pode ser benéfica porque a espasticidade durante a atividade sexual aumenta a probabilidade de ereção, podendo ser indicador de que o arco reflexo sagrado está íntegro.

A maioria dos utentes entrevistados no nosso estudo não tinha ereção suficiente para o coito, necessitando de ajuda medicamentosa. Um estudo de Anderson *et al.* (2007) mostrou que a presença de ereções reflexogénicas ou psicogénicas não indica que sejam necessariamente ereções rígidas ou capazes de se manterem para o coito.

Alguns destes utentes revelam que para terem ereções, têm custos financeiros, pessoais e podem mesmo tornar-se dolorosos quando implica a sua aplicação direta. Como é referido por Anderson *et al.* (2007), a existência de ferimentos no pénis era provável quando utilizados dispositivos ou injeções.

Neste estudo, os fármacos via oral eram os mais utilizados para a disfunção erétil, indo de encontro aos resultados apontados por Anderson *et al.* (2007), que indicava o “viagra” era o fármaco oral mais usado (42,2%), seguido dos anéis na base do pénis, o dispositivo mais utilizado de todos os dispositivos.

A maioria dos utentes entrevistados não tem controlo voluntário do intestino e da bexiga, logo o sucesso para ter ejaculação e orgasmo é pouco provável. Ao nível do sistema sensorial, a ausência e diminuição da sensibilidade é verificada nos utentes após LVM, tendo

em conta que a ausência de sensibilidade genital está ligada à verbalização de sentir pouco prazer por parte deles. Para Anderson *et al.* (2007), quando a sensação genital está ausente, os indivíduos estão mais propensos a desenvolver novas áreas de excitação acima do nível da lesão. A adaptabilidade ocorre mesmo em indivíduos que não podem sentir o toque na região anal (inervado pelos dermatômos S4/S5) e que não conseguem mexer as pernas. Segundo Dahlberg, Alarante, Kautiainen e Kotila (2007), embora os tratamentos para a disfunção erétil e anejaculação sejam eficazes, as consequências psicológicas e emocionais da LVM na sexualidade exige mais atenção.

Para definir sexualidade, cada um dos utentes com LVM descreveu a sua perspetiva pessoal, segundo a linha do seu pensamento, tendo em conta alguns aspetos da sexualidade, que deu mais importância que outros, indo de encontro ao que Mona, Krause, Norris, Cameron, Kalichman e Lesondak (2000) descrevem, quando partilham da ideia de que o pensamento do indivíduo sobre a sua sexualidade é subsumido sob a sua sensação geral de autoestima, atratividade, adequação e realização de atos sexuais.

No nosso estudo, com a presença da incapacidade alguns utentes consideram estar mais chatos com a parceira, considerando terem dias bons e dias maus, reconhecendo perder a calma em certas situações, tendo contudo o apoio das esposas. Como refere Oliveira (2004), este novo estado de corpo pode desencadear alterações no comportamento e no modo de ser do indivíduo.

As companheiras, além do papel de companheiras também desempenharam o papel de cuidadoras, tornando-se por vezes preocupante para os utentes com LVM o facto de darem trabalho às companheiras quando têm de cuidar deles, com o receio de levar ao cansaço da cuidadora e o medo irreal do abandono. Greco (2000) refere a este propósito que podem surgir situações de desequilíbrio nas relações entre o casal, pois quando se fala do papel de cuidadora e prestadora de cuidados, esta sobrecarga pode levar à sua exaustão. No nosso estudo, quando foi verificado por parte dos utentes o medo do cansaço da companheira, um deles verbalizou ter medo de ser abandonado.

No nosso estudo, após LVM todos os relacionamentos amorosos foram mantidos ainda mais fortes que antes. Os utentes após a LVM, estavam mais tempo com a companheira, porque também tinham mais disponibilidade para isso, assim como para sair e divertirem-se mais, contudo, estavam mais dependente dela por isso. Estes utentes consideraram que tiveram muito apoio das companheiras, estando mais unidos e tendo bons relacionamentos. Contudo, surgiu-lhe a vertente de se considerarem mais chatos, mais exigentes e alguns referiram não terem tanta calma, discutindo mais que antes. Denotou-se em alguns uma certa explosão de raiva que queriam controlar mais, reconhecendo que não o deveriam fazer.

Segundo Martins *et al.* (2005), o facto destes utentes continuarem a ter projetos para o futuro que os motivem no dia-a-dia, o que em alguns dos casos passa por casar e ter filhos, permite-lhes não perder a capacidade de formular objetivos a longo prazo,

podendo envolver elementos ambientais, culturais e familiares.

No nosso estudo, na relação afectivo-sexual como casal, após a LVM, o relacionamento com a parceira amorosa modificou-se, tendo alguns aspectos mais satisfatórios e outros que lhes geraram preocupações. Mais de metade dos utentes sentiam-se mais próximos e comprometidos amorosamente ao permanecerem com a mesma companheira, pois consideravam que apesar de tudo, não os abandonou e não deixou de sentir o afeto que sentia antes. Cerca de metade dos homens com LVM referiu que apesar do relacionamento sexual ser diferente, a companheira compreendeu e apoiou-o e a relação amorosa acabou por ficar mais forte e mais sólida.

Podemos considerar que para a maior parte destes utentes com LVM, o amor está na base dos relacionamentos que incluem uma partilha de mais intimidade na prestação de cuidados inerentes à situação clínica de dependência nos autocuidados. Para estes utentes, a incapacidade interferiu na relação afectivo-sexual porque se sentiram sexualmente menos satisfeitos e preocupados, tanto pelo trabalho que davam à companheira e como pelo receio de não proporcionarem tanto prazer, como antes da lesão. Neste estudo, tal como no de Alves *et al.* (1999) existe dificuldade em (re) estabelecer a satisfação sexual, para a maior parte da amostra.

No nosso estudo, quando questionados acerca da satisfação sexual, também responderam não conseguirem ter relações sexuais relacionada com a ausência de ereção. E, como consequência, também mostraram a preocupação de não poderem ter filhos. A maior parte acrescentou também que tinham receio de ficarem utentes pois têm mais necessidade de cuidados de saúde.

Na sexualidade foram analisados aspectos considerados mais satisfatórios e outros menos quando está implicada a disfunção física: como conseguir ou não ter ereção duradoira ou necessitar de medicação para a ter; e pela ausência de sensibilidade genital, não atingir o orgasmo, excepto com a ajuda de electro-ejaculador (electroestimulador). Contudo, o nosso estudo mostrou que a obtenção de satisfação sexual não depende somente da estimulação física, mas também da capacidade criativa, capacidade de imaginação, compreensão da parceira e no fundo da abertura do casal para novas experiências, tal como se verificou em Alves *et al.* (1999).

Como refere a literatura, os gestos de amor e carinho no corpo, sentidos nas zonas acima da lesão mais intensificados, proporcionam uma sensação de prazer agradável quando são desencadeadas por estímulos provenientes de áreas erógenas extra-genitais e de criação e recriação de fantasias sexuais (Borrelli Junior, 2007). Por outro lado, não sentirem o toque na região genital, leva-os a referir no nosso estudo que sentem menos prazer sexual.

O desejo sexual manteve-se inalterável nalguns utentes que continuam a senti-lo, contudo, alguns referem estar alterado ou diminuído pela questão da disposição das parceiras e também como consequência do acidente que não souberam explicar. Tal

como refere Phelps *et al.* (2001), o desejo sexual permanece intacto, embora fatores psicológicos possam reduzir a libido durante períodos de ajuste sexual. Por conseguinte, as alterações no funcionamento sexual afetam múltiplas áreas da sexualidade, que neste estudo foram o desejo, a excitação, a ereção, orgasmo, ejaculação e a fertilidade (Phelps *et al.*, 2001).

A adaptação de uma atitude sexual mais passiva é influenciada pelo posicionamento sexual, que fica mais dificultado pela limitação da mobilidade, espasticidade incontrolada e dor crónica. Para mais de metade dos utentes do estudo a principal limitação foi a incapacidade de movimentarem-se. Para mais de metade da amostra, a toma de medicação para ter ereção suficientemente firme e duradoura, também influencia a satisfação sexual, visto que sem ela podem ocorrer ereções parciais de curta duração (Greco, 2000; Borrelli Júnior, 2007) e também por alguns receios em estarem sempre a tomar fármacos que proporcionem a ereção, contudo na experimentação de outros métodos de ajuda para obter ereção foi verificado algum insucesso e consequente desistência.

REFERÊNCIAS

- Alves, A., Guedes, M. H., & Alves, V. (1999). Um estudo sobre a satisfação sexual de pessoas portadoras de lesão medular. *Acta Fisiátrica*, 6 (1), 6-9.
- Anderson, K. D., Borisof, J. F., Johnson, R. D., Stiens, S. A., & Elliott, S. L. (2007). The impact of spinal cord injury on sexual function: concerns of the general population. *Spinal Cord*, 45, 328-337.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrelli Júnior, M. (2007). Disfunção Sexual. In A. C., Fernandes, A. C. R., Ramos, M. E. P., Casalis, & S. K. Hebert, (ed.), *AACD - Medicina e Reabilitação* (pp. 495-507). São Paulo, Brasil: Editora Artes Médicas.
- Dahlberg, A., Alaranta, H., Kautiainen, H., & Kotila, M. (2007). Sexual activity and satisfaction in men with traumatic spinal cord lesion. *J. Rehabil Med.*, 39, 152-155.
- Ducharme, S., Gill, K., Biener-Bergman, S., & Fertitta, L. (1998). Função Sexual: Aspectos Clínicos e Psicológicos. In D. M. Currier, B. M. Gans, P. F. Gates, J. A. Leonard, & M. C. McPhee (eds.), *Medicina Física e Reabilitação – Princípios e práticas* (Vol. 2, pp. 735-759). São Paulo – Brasil: Editora Manole Ltda.
- Greco, S. (2000). Educação e Aconselhamento sexual. In S. P. Hoeman (ed.), *Enfermagem de reabilitação – processo e aplicação* (pp. 647-679). Loures: Editora Lusociencia.
- Martins, G., Cunha, S., & Coelho, R. (2005). A auto-actualização como motivação para aceitação

- da doença. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 7 (1/2) Janeiro/Dezembro, 115-123.
- Mona, L. R., Krause, J. S., Norris, F. H., Cameron, R. P., Kalichman, S. C., & Lesondak, L. M. (2000). Sexual expression following spinal cord injury. *Neuro Rehabilitation*, 15, 121-131.
- Oliveira, R. A. (2004). O sujeito e o corpo perante a incapacidade física. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 6 (1), 63-67.
- Phelps, J., Albo, M., Dunn, K., & Joseph, A. (2001). Spinal cord injury and sexuality in married or partnered men: activities, function, needs, and predictors of sexual adjustment. *Archives of Sexual Behavior*, 30 (6), 591-602.
- Rodarte, I. T., & Muñoz, M. P. B. (2004). Inventory of sexual experiences and response in disability (IEReSDI): Construction and validation of the scale of the sexual response in people with disabilities. *Sexuality and Disability*, 22 (3), 181-195.
- Singh, R., & Sharma, S.C. (2005). Sexuality and Women with spinal cord injury. *Sexuality and Disability*, 23 (1), 21-33.

“A MULHER QUE TINHA UM DEFEITO”: TRANSEXUALIDADE, CLÍNICA PSICANALÍTICA E AS (TRANS)FORMAÇÕES NO PROCESSO TERAPÊUTICO

Yurín Garcêz de Souza Santos²⁰

Manoel Antônio dos Santos²¹

1. Enquadramento teórico

A transexualidade é considerada um fenômeno complexo e multifacetado. Nesse contexto, o conceito de transexualidade que emerge das diversas teorias que abordam a questão da diversidade sexual aponta para um aspecto consensual: a existência de uma incoerência entre o sexo e o gênero (Arán, 2006).

E o que é o sexo? De acordo com Picazio (1998), entende-se por sexo biológico aspectos relacionados às características genóticas e fenotípicas de um corpo, variando ao longo de um *continuum* que tem em um de seus extremos o homem e, no outro, a mulher, sendo seu ponto intermediário o hermafrodita. Por essa perspectiva biologicista, quando nascemos, o que definiria como seremos tratados – se como meninas ou como meninos – são as gônadas sexuais.

O gênero, por sua vez, está relacionado, ainda de acordo com Picazio (1998), à identidade sexual, ou seja, a como a pessoa que possui determinado corpo acredita ser. Assim, a identidade sexual varia, como o sexo biológico, em um *continuum* que tem, em seus extremos, o *ser homem* e o *ser mulher*, mas que tem como ponto central o transgênero.

De maneira geral, o pressuposto inicial é o de que o sexo é definido pela natureza, fundamentado na organicidade do corpo, que define o equipamento biológico e genético com que nascemos, enquanto que o gênero seria adquirido por meio da cultura. Entretanto, essa concepção está baseada na percepção de que o sexo biológico –isto é, ser homem ou ser mulher – é um dado natural, não tributário de aspectos históricos e sociais em seu desenvolvimento conceitual, e que o gênero, ao contrário, é resultado de uma construção social e histórica. Levando-se em consideração esses pressupostos, vê-se que, se por um lado a tese é determinista e por outro construtivista, a possibilidade de compreensão das subjetividades e das sexualidades

20 Graduando do curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Pesquisador do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (NEPPS-USP-CNPq). Membro do VIDEVERSO - Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual (FFCLRP-USP). E-mail: yuringarcez@yahoo.com.br

21 Professor Associado do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Líder do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (USP-CNPq). Coordenador do VIDEVERSO - Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual (FFCLRP-USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: masantos@ffclrp.usp.br

acaba ficando extremamente restrita (Arán, 2006).

O indivíduo transexual é entendido, de acordo com Becker (2008), como sendo aquele que invalida as regras básicas da diferenciação entre seres humanos e, em decorrência desse fato, é enquadrada no conceito de desviante de uma norma heterossexualmente definida. Transexual é aquele que infringe uma regra que pode ser entendida como produto de um consenso social estabelecido por determinada comunidade em um certo período histórico ou, ainda, fruto de uma construção do que é desviante da normal heterossexual e, como tal, classificado como indejável, abjeto ou patológico.

A palavra *transexualidade* tem sua origem na língua inglesa que, por sua vez, tomou-a do latim *trans* e *sexualis*, conotando a noção de passagem de um sexo para outro. Contudo, refere-se a um estado psíquico, uma vez que é sobre o aspecto da identidade e da vida afetivo-sexual que se dá a obstinada busca por adequação dos indivíduos trans (Pinto & Bruns, 2003).

Colocando em uma perspectiva histórica, a marca de nascimento do fenômeno da transexualidade na nossa era é a intervenção, na Dinamarca, em 1952, praticada por Christian Hamburger, em um jovem de 28 anos, que fora batizado como George Jorgensen, ex-soldado no exército norte-americano. No ano seguinte, Harry Benjamin criou o conceito de transexualismo e, fundamentado em estudos biológicos do século XX, propõe que não existiria uma divisão claramente marcada entre o “masculino” e o “feminino”, sendo insuficiente a determinação da sexualidade de um indivíduo baseada exclusivamente nas diferenças anatômicas (Arán, Zaidhaft & Murta, 2008).

Ainda de acordo com esses autores, para Benjamin a sexualidade seria composta por diversos aspectos, como cromossômico, genético, anatômico, genital, gonático, legal, germinal, endócrino, psicológico e social, sendo que é a prevalência de um desses fatores que definirá o sexo de um indivíduo, conjuntamente com a influência do ambiente no qual ele está inserido. Nesse sentido, os “sexos” não são fixos, sendo passíveis de modificação por meio de tratamentos hormonais ou procedimentos cirúrgicos. (Arán, Zaidhaft & Murta, 2008).

No Brasil, no ano de 1997, o Conselho Federal de Medicina (CFM), por meio da resolução 1.4821, autorizou a realização de cirurgias de transgenitalização em pacientes transexuais, afirmando seu caráter terapêutico, ou seja, a legitimação da prática no país partiu do pressuposto de que a pessoa transexual é portadora de desvio psicológico permanente de identidade sexual, rejeitando o fenótipo e tendendo à automutilação ou auto-extermínio. (Arán, Murta & Lionço, 2009). Ainda de acordo com essas autoras, para que seja realizada a cirurgia, o paciente deve preencher critérios mínimos, que incluem avaliação de equipe multidisciplinar e acompanhamento psicológico por um tempo mínimo de dois anos, configurando-se, assim, o diagnóstico de “transexualidade”. Nota-se, aqui, a acepção que o termo “transexualidade” adquire no discurso biomédico.

O conceito atual de transexualidade, no que se refere à psiquiatria e também à psicanálise, parte do pressuposto de existiria uma psicopatologia, um “transtorno de identidade de gênero”, haja vista a não conformidade entre sexo e gênero. Contudo, se levada em consideração ainda

a psicanálise, a transexualidade pode ser vista, também, como uma psicose, uma vez que existe a recusa da diferença sexual, que é base da castração simbólica que inscreve o sujeito no plano da cultura e da sociedade. Fica evidente nesses discursos científicos que a concepção de transexualidade para essas áreas de conhecimento está baseada em uma noção normativa, tanto dos sistemas de sexo-gênero quanto da diferença sexual. Em um modelo cartesiano de entendimento, a matriz binária heterossexual se apresenta, então, como um sistema regulador tanto das sexualidades quanto das subjetividades dos indivíduos (Arán, 2006).

Em contrapartida, de acordo com Butler & Rios (2009), se receber o diagnóstico de transtorno de identidade de gênero significa, até certo ponto, ser considerado doente, anormal, disfuncional, errado e, por conseguinte, estar sujeito à estigmatização em consequência desse diagnóstico, alguns psiquiatras ativistas e as próprias pessoas trans têm argumentado no sentido de que o diagnóstico deveria ser completamente eliminado. Nessa vertente, afirmam que a transexualidade não é um transtorno psiquiátrico e não deve ser entendida como tal, o que sugere que essas pessoas estejam engajadas em um exercício de busca de autonomia e autodeterminação (Butler & Rios, 2009).

No tocante à discriminação sofrida por indivíduos trans, um estudo realizado por Carrara, Ramos e Caetano (2003) revelou que os travestis e os transexuais são alvos preferenciais de práticas discriminatórias e de violência verbal, atingindo 65,4% das ocorrências, em comparação com o que sofrem os *gays*, lésbicas e bissexuais (41,5%). O mesmo estudo revelou ainda que, no que se refere às agressões físicas, a proporção de ações dirigidas a indivíduos transexuais ou travestis aumenta para 42,3%, ao passo que para lésbicas cai para 9,8%, em contraste com *gays* (16,6%) e bissexuais (7,3%).

Para alguns profissionais de saúde, assim como para os operadores do Direito, a despatologização da transexualidade é, além de desejável, uma tendência histórica inevitável. Se, por um lado, possa parecer que os discursos médicos e jurídicos assumem sempre feições monolíticas, ingênuas e acríticas, essa visão estreita escamoteia a pluralidade de sujeitos advindos de variadas formações acadêmicas, que tratam do tema com seriedade e respeito pelo indivíduo, deixando de lado padrões patologizantes (Almeida, 2012). Nesse contexto, como afirmado por Lionço (2008), o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, mostrou ser vanguarda frente ao tema ao assegurar um atendimento humanizado, livre de preconceito e discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, assegurando, também, o uso por parte dos profissionais de saúde do nome social para travestis e transexuais, como uma estratégia de promoção do acesso ao sistema.

Toledo & Pinafi (2012) afirmam que a intervenção clínica, dentro do contexto da diversidade sexual, é feita no rompimento dos limites e das fronteiras por meio de um intercessor definido como agente disparador do movimento em direção à mudança, ou seja, à transformação. Para as referidas autoras, a clínica não deve levar o paciente a cristalizar uma identidade rígida, seja ela qual for, mas, ao contrário, deve produzir e garantir a liberdade, plena de responsabilidades, do fluxo existencial, fazendo com que sejam asseguradas novas

possibilidades e modos de ser e outras configurações de sujeito.

Considerando o exposto, este estudo tem por objetivo apresentar aspectos do atendimento psicoterapêutico de uma paciente transexual homem-mulher atendida no contexto de uma clínica psicológica universitária.

2. Método

O presente estudo de caso se apresenta como uma amostra da prática clínica realizada no ano de 2012, referente a atendimentos psicológicos individuais a pessoas inseridas em contexto de diversidade sexual. Por meio do estágio denominado “Intervenções Psicológicas Inovadoras: Trabalhando com Casais, Grupos e Pessoas Homossexuais”, oferecido pelo curso de graduação em Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, e mantido pelo Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Social – VIDEVERSO, foram realizadas, na clínica-escola, atendimentos semanais com uma paciente transexual.

Os atendimentos se iniciaram em março de 2012 e, até a elaboração deste estudo de caso, haviam sido realizadas 25 sessões. As sessões tinham duração de 50 minutos e foram realizadas na mesma sala de atendimento, a fim de preservar o *setting* terapêutico.

A paciente, Beatriz (nome fictício), anteriormente chamada de Daniel (nome de batismo fictício), tem 22 anos e foi encaminhada por meio do serviço de acolhimento e triagem da clínica-escola. Estava em processo de acompanhamento terapêutico havia um ano e meio quando buscou atendimento, a fim de cumprir um dos requisitos necessários para a cirurgia de transgenitalização. Além do acompanhamento terapêutico realizado na clínica psicológica, Beatriz também faz tratamento hormonal há seis meses e acompanhamento quinzenal no Ambulatório de Sexualidade do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo. O processo terapêutico se iniciou com uma entrevista inicial, no intuito de que as demandas da paciente fossem explicitadas ao psicoterapeuta e que se firmasse o contrato de trabalho. A partir de então iniciaram-se as sessões de psicoterapia.

3. Resultados

A trajetória clínica de Beatriz é interessante e instigante. Inicialmente alegou que buscara a psicoterapia apenas como uma exigência do processo para a cirurgia de redesignação sexual. No entanto, a paciente apresentou, em seu discurso, demandas outras, passíveis de análise e reflexão. No que se refere ao seu desenvolvimento emocional, Beatriz se mostra, desde sua infância, como não identificada com seu sexo biológico, o que gerou muitos conflitos e embates, principalmente com seus pais. Durante a infância, a paciente relata que sempre foi solitária e, em decorrência de sua percepção sobre sua própria sexualidade, não conseguiu estabelecer vínculos significativos com amigos durante o período em que permaneceu na escola. É interessante notar que, ainda que sua percepção sobre a infância seja a de ter sido uma pessoa solitária, foi, no contato com o outro, que Beatriz encontrou um nome com o qual se sentia

confortável. Isto é, a paciente afirma ter escolhido seu nome social a partir de uma menina de sua turma, que era considerada a mais bonita da escola e que se chamava Beatriz.

A relação com seus familiares também se mostrou, no discurso da paciente, conflituosa. Sua mãe dizia, desde sua adolescência, que ao completar a maioridade a expulsaria de casa devido ao seu comportamento considerado anormal e motivo de desgosto familiar. De fato, cumprindo o prometido, ao completar 18 anos, a mãe de Beatriz a mandou para fora de casa, fazendo com que a paciente dormisse na rua por uma noite. Ainda que contrária à vontade de seu pai, a opinião da mãe prevaleceu e Beatriz permaneceu por um ano fora do seu contexto familiar. Auxiliada por uma senhora, amiga da família, a paciente conta que conseguiu manter-se viva durante esse período, até que, em decorrência de um pedido de seu irmão mais velho, a mãe a acolheu novamente no convívio familiar. Desde então, a relação entre as duas foi restaurada e parece estar relativamente tranquila.

É possível notar, então, uma inversão no comportamento da mãe. Se antes Beatriz era motivo de vergonha, hoje em dia, de acordo com seu relato, a convivência com sua mãe se mostra relativamente tranquila e harmoniosa, fato este evidenciado pelo fato de sua genitora não mais a tratar pelo nome de batismo, Daniel, mas por seu nome social.

No que diz respeito a seu pai, Beatriz afirma que sempre manteve uma relação distante com seu genitor, a despeito de ele ter se mostrado contrário à expulsão da filha quando esta completou a maioridade. Nesse sentido, conta um episódio instigante, ocorrido aos 15 anos de idade. Beatriz conta que entrou no banheiro de sua casa acidentalmente, enquanto seu pai urinava e, como consequência, foi duramente ofendida e ridicularizada por ele. Depois do ocorrido, relata que era observada diversas vezes pela janela do banheiro enquanto tomava banho, fato este gerador de muita angústia para a paciente. Seu pai, ao contrário de sua mãe, não a trata pelo nome social, mas insiste em referir-se a ela por meio de seu nome de batismo.

Beatriz afirma que, desde sua infância, é temente a Deus e pertencente a uma organização religiosa evangélica denominada Metodista Renovada. A paciente relata que participou do coral da igreja até sua adolescência quando, por conta da mudança de voz própria da puberdade, foi se distanciando dessa atividade que tanto lhe dava prazer. É curioso notar que a família sempre ia unida às reuniões da igreja e, ainda que existindo conflitos no âmbito das relações familiares, na igreja Beatriz encontrava paz e tranquilidade. A paciente deixa claro que, para sua religião, o fato de ela se sentir em desacordo com seu corpo, ou seja, de ser transexual, é estar em pecado. Entretanto, para ela Deus a ama e a aceita como ela é, caso contrario, não teria permitido que ela viesse ao mundo. O vínculo que mantém com a religião influencia diretamente sua relação com sua sexualidade. Beatriz não se permite sentir prazer, afirma não pensar em “coisas erradas” e que sexo, para ela, só é possível após o casamento.

Nesse sentido, levando-se em consideração o modo como se deu a construção de sua sexualidade, a paciente, durante as sessões, não consegue pronunciar termos relativos ao sexo, como órgãos genitais, masturbação, orgasmo, entre outros, sentindo-se extremamente desconfortável e, por vezes, escondendo seu olhar com as mãos ao se referir a esse tema.

Ao mesmo tempo, afirma que não gosta dos atendimentos realizados no Ambulatório de Sexualidade, onde faz acompanhamento hormonal e também terapêutico, justamente pelo fato de que lá se realizam discussões que têm em seu cerne a questão da sexualidade, o que força a paciente a ter que entrar em contato direto com esse aspecto de sua vida. Beatriz relata que não manteve relacionamentos duradouros com outras pessoas justamente em decorrência do preconceito e de sua timidez frente ao outro. De acordo com a paciente, sempre que ela revelava sua condição a seus parceiros/companheiros, eles prontamente terminavam o relacionamento. Beatriz se apresenta como uma “mulher que tem um defeito”, não como transexual.

O preconceito percebido pela paciente também pôde ser notado no que se refere aos trabalhos desempenhados por Beatriz ao longo de sua vida. Durante as primeiras sessões, trabalhava em uma loja de materiais de telecomunicação e, como afirmado por ela, quase que diariamente era ridicularizada por clientes da loja ou, ao contrário, convidada para encontros sexuais casuais. Esses dissabores a fizeram desistir desse emprego. Com a ajuda do pastor de sua igreja, Beatriz conseguiu um emprego em um salão de beleza, do qual o pastor é dono. É responsável pela limpeza do estabelecimento e, eventualmente, auxiliava cabeleireiros e manicures no trato dos clientes.

É interessante notar, no decorrer das sessões, uma evolução na relação da paciente com o terapeuta e entre a paciente e o mundo. Se no início dos atendimentos Beatriz se mostrava ansiosa, por vezes desviava o olhar e sempre se mostrava tímida e transpirava abundantemente, nas sessões mais recentes a paciente conseguiu se manter mais confortável dentro do *setting* terapêutico. Fisicamente também foi possível notar uma mudança na paciente: nos primeiros encontros. Beatriz era morena, usava franja, se vestia com roupas femininas um tanto quanto infantilizadas, mochila rosa e enfeitada com desenhos, sapatos discretos e pouca maquiagem. No decorrer das sessões a paciente pintou o cabelo de loiro, passou a usar vestidos e roupas mais decotadas, bolsas próprias de mulheres adultas, maquiagem bem definida e lentes de contato verdes.

O que fica intensamente marcado em seu processo terapêutico é justamente o fato de não aceitar seu pênis. A paciente afirma que por vezes já pensara em se automutilar, chegando inclusive a se ferir durante uma tentativa desesperada de expulsão do membro por ela definido como “erro”. Em contrapartida, comunica que jamais conseguiria realizar tal ato de autodestrutivo, por não conseguir pensar no desgosto que causaria a seus pais se tomasse essa atitude. Nesse sentido, o discurso de Beatriz vem carregado de expectativas em relação à cirurgia de redesignação sexual, a qual está prevista para ocorrer em meados de 2013. Como que em um passe de mágica, a paciente afirma que, após a cirurgia, todos os seus problemas estarão resolvidos e ela finalmente *vai poder ser o que sempre foi*, isto é, uma mulher.

Ademais, após seis meses de acompanhamento terapêutico, é possível notar, também, uma diferença marcante na sua forma de se relacionar consigo mesma. Beatriz, que no início do processo se mostrava preocupada com as impressões que causava nos outros e se sentia, como afirmado por ela própria, uma “louca” e uma “aberração”, consegue, agora, se olhar de forma

mais carinhosa e se importar menos com a opinião e os olhares daqueles com os quais não têm relação alguma. Isso fica evidenciado pelo fato, por exemplo, de afirmar que agora consegue externalizar suas opiniões no trabalho e por não sentir mais vontade de chorar todas as vezes em que algum conflito a envolve, como discussões familiares ou desentendimentos no contexto de trabalho.

4. Considerações finais

No que diz respeito às expectativas da pessoa transexual em relação à cirurgia de redesignação sexual, considera-se relevante a necessidade de ser tratado como uma pessoa do sexo oposto ao seu sexo biológico (Pinto & Bruns, 2003), o que pôde ser observado na relação de Beatriz com sua mãe, mas não com seu pai. Nesse sentido, o acompanhamento terapêutico se mostra interessante na medida em que possibilita ao sujeito uma resignificação das relações afetivas estabelecidas, propiciando uma visão ampliada dos vínculos e das pessoas. Além da vivência de seu novo papel antes da cirurgia, é evidente que a realização do procedimento cirúrgico é ardentemente desejada na medida em que propiciará uma adequação de seu corpo a seu gênero, eliminando assim o conflito que essa discordância origina (Pinto & Bruns, 2003).

Entretanto, como afirmado por Arán, Zaidhaft e Murta (2008), é importante que se estimule o questionamento crítico do desejo dos pacientes pela cirurgia de transgenitalização, sendo este também um critério diagnóstico para a transexualidade. No caso de Beatriz, é evidente, em seu discurso, seu desejo incontestável pela cirurgia. Além disso, já existe a previsão de alteração no registro civil de transexuais mediante diagnóstico, não sendo necessária a realização da cirurgia para que ocorra a mudança legal do nome de batismo original para o nome social escolhido pela paciente (Lionço, 2008), o que já foi conquistado por Beatriz.

A cirurgia de redesignação sexual tem, para a pessoa transexual, um significado singular, pois representa uma forma de integração entre o indivíduo e a sociedade, e uma eliminação da dualidade sexual vivida pelo paciente (Pinto & Bruns, 2003). Levando-se em consideração o discurso de Beatriz, esse fato fica evidenciado e ampliado, tendo em vista a sua visão de que “tudo vai mudar” após a realização da cirurgia. Nesse sentido, como afirmado por Pinto e Bruns (2003), o transexual homem-mulher, como é o caso de Beatriz, poderá assumir seu sexo feminino psicológico, vivendo de forma íntegra, podendo conviver de maneira harmoniosa com seu corpo e tendo uma atitude de mais afeto e prazer consigo mesma. Contudo, cabe ressaltar que a cirurgia, ao contrário do que parece acontecer nas expectativas altamente idealizadas explicitadas por Beatriz, não opera milagres. Ela carrega em si a possibilidade de adequação do sexo, mas, ao mesmo tempo, não elimina a memória inconsciente de traumas vividos por cada indivíduo, traumas esses que precisam ser resignificados no intuito de que haja a harmonização afetiva entre o sexo biológico e o psíquico (Pinto & Bruns, 2003).

De acordo com Toledo e Pinafi (2012), o objetivo da clínica psicológica voltada para o público LGBT não reside na tentativa de fazer com que o indivíduo considerado como

pertencente a uma minoria viva feliz apesar de sua condição de marginalizado ou que se sinta “normal” diante de uma norma socialmente estabelecida. Para essas autoras, o importante na clínica é justamente fazer com que esses indivíduos assumam e apreciem positivamente sua diferença. Nesse sentido, fica evidente a evolução de Beatriz no que diz respeito à aceitação de sua condição. Ao afirmar que se sente “uma mulher com um defeito”, a paciente pode não estar negando sua transexualidade, mas, ao contrário, afirmando sua condição de “mulher diferente” de outras mulheres, ou seja, de um sujeito transexual.

Cabe ressaltar, também, que, ainda que a cirurgia de transgenitalização só seja autorizada após o estabelecimento do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero, evidenciando o caráter patologizante que é colocado sobre esses indivíduos, o mesmo movimento acabou por institucionalizar o debate sobre a transexualidade no âmbito da saúde pública no Brasil, permitindo aos transexuais o acesso ao tratamento e aos cuidados médico e psicológico, amenizando a sua condição de extrema vulnerabilidade (Arán, Zaidhaft & Murta, 2008). Contudo, de acordo com as referidas autoras, isso não significa dizer que a solução encontrada para o reconhecimento de uma situação de sofrimento, isto é, a categorização em termos de um diagnóstico psiquiátrico, seja a forma mais adequada de socialização desses indivíduos. Não sendo o gênero uma essência, mas sim uma possibilidade de vir a ser, evidenciado por seu caráter sempre provisório de construção sócio-histórica, o destino dos indivíduos transexuais depende de atores políticos e clínicos implicados nessas relações de ajuda, fazendo com que as possibilidades de subjetivação estejam de acordo com as contingências desses indivíduos.

Nesse sentido e considerando o caso de Beatriz, buscou-se, no decorrer do processo terapêutico, não a confirmação diagnóstica de um estado de transtorno de gênero, mas uma trajetória singular de subjetivação, na tentativa de fomentar a abertura de possibilidades que permitissem que a transexualidade pudesse ser vivenciada. Assim, como afirmado por Arán (2006), a transexualidade não faz com que seja fixada uma única posição subjetiva, mas, a partir do acompanhamento psicológico, faz com que ocorra um deslocamento da manifestação social da transexualidade, permitindo que esta possa ser traduzida em uma modalidade de funcionamento específico e individual. Essa compreensão pode fazer com que ocorra uma fuga da psiquiatrização e, também, da violência exercida pela interpretação psicanalítica.

5. Implicações

No percurso de elaboração do presente estudo de caso ficou evidente a escassez de material acadêmico que discuta a transexualidade a partir de uma perspectiva dos próprios indivíduos transexuais. Mais que isso, ficou evidenciada a falta de estudos produzidos que tenham como referência a transexualidade. Nesse sentido, encontram-se trabalhos referentes ao preconceito e às estigmatizações sofridas pela intensa patologização dos indivíduos desviantes da heteronormatividade compulsória que é imposta pela sociedade, porém não se encontram estudos que apresentem, de fato, a visão daqueles que sofrem a ação desses processos. Questões

referentes à saúde pública, no que diz respeito às DST/aids, ao uso de drogas e aos riscos sofridos pelo tentativa desesperada de eliminação do órgão sexual masculino, são largamente discutidos, todavia, parece não existir a preocupação com a subjetividade desses indivíduos.

Isso não significa que as pesquisas já produzidas e publicadas sejam de menor importância ou relevância prática, mas, ao contrário, implica em dizer que é necessária uma visão ampliada desses sujeitos, legitimando seus discursos e, anterior a esse aspecto, legitimando-os enquanto portadores de direito e seres de desejo. É interessante que se produzam investigações que permitam identificar as necessidades e que expressem as particularidades inerentes às relações estabelecidas por essas pessoas, distanciando-as do foco negativo da patologia e encarando-as como sujeitos do inconsciente e de cidadania, implicados em uma vida que vai além do discurso da diversidade sexual, não deixando de lado esse aspecto, evidentemente, mas, ao mesmo tempo, não o colocando no cerne das discussões.

REFERÊNCIAS

- Almeida, G. (2012). ‘Homens trans’?: novos matizes na aquarela das masculinidades?. *Estudos Feministas*, 20(2), 513-523.
- Arán, M. (2006). A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, 9(1), 49-63.
- Arán, M. & Murta, D. (2009). Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redefinições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. *Revista de Saúde Coletiva*, 19(1), 15-41.
- Arán, M.; Murta, D. & Lionço, T. (2009). Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1141-1149.
- Arán, M.; Zaidhaft, S. & Murta, D. (2008). Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. *Psicologia & Sociedade*, 20(1), 70-79.
- Becker, H. S. (2008). *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bento, B. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19(2), 549-559.
- Butler, J., & Rios, A. (2009). Desdiagnosticando o gênero. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(1), 95-126.
- Carrara, S., Ramos S. & Caetano, M. (2003). *Política, direitos, violência e homossexualidade: 8ª Parada do Orgulho GLBT – Rio*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Lionço, T. (2008). Que direito à saúde para a população GLBT? Considerando direitos humanos, sexuais e reprodutivos em busca da integralidade e da equidade. *Saúde & Sociedade*, 17(2), 11-21.

Picazio, C. (1998). *Diferentes desejos: adolescentes homo, bi e heterossexuais*. São Paulo: Edições GLS.

Pinto, J.C. & Bruns, M.A.T. (2003). *Vivência transexual: o corpo desvela seu drama*. Campinas: Átomo.

Toledo, L. G & Pinafi, T. (2012). A clínica psicológica e o público LGBT. *Psicologia Clínica*, 24(1), 137-163.

REFLEXÕES ACERCA DE GÊNERO E SEXUALIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE SAÚDE NA ATENÇÃO BÁSICA

Lélia Marília dos Reis²²

Maria Alves de Toledo Bruns²³

1. O feminino e a sexualidade

A reflexão acerca do feminino permeia construções teóricas e posicionamentos sócio-culturais ao longo da modernidade. Segundo Foucault (2001), toda descrição científica do corpo feminino baseava-se na contraposição inferiorizada do corpo masculino, sendo desprovido de prazer. O prazer do corpo feminino era capaz de adoecer a mulher caso ocorresse, pois, além de não ser lícito, poderia causar a destruição e a loucura, obtendo sua redenção por meio da maternidade e do ofício de esposa.

Segundo Vieira (2002), o corpo feminino é o mais medicalizado e controlado, justamente porque o conceito de feminino, construído a partir de dados biológicos relacionados ao ciclo gestacional (menstruar, gestar, parir, amamentar), baseava-se na idéia de ‘natureza feminina’.

A partir do século XX, as transformações sociais que impulsionaram o capital e o desenvolvimento científico permitiram à mulher ascender a um novo espaço social. Destacamos, pelo impacto que promoveram na percepção do feminino e seu posicionamento no mundo, alguns acontecimentos históricos relevantes, tais como: a inserção da mulher no mercado de trabalho, que permite a ela agora manter-se financeiramente sem a necessidade do casamento; o desenvolvimento do contraceptivo oral, que permitiu a vivência da vida sexual da mulher sem o risco de uma gestação não planejada; e a ascensão do movimento feminista, que colocaria em discussão temas antes inquestionáveis com relação à mulher. Todas essas transformações viabilizaram mudanças qualitativas no modo de ser das mulheres no século XX e XXI de modo a lhe possibilitar conhecimento sobre o funcionamento de seu próprio corpo e de modo a poder eleger ou não o momento para a maternidade. (Reis, 2002).

A fundamentação do conceito de gênero foi essencial para este processo. Segundo Scott (1990), gênero é a caracterização de relações de poder, delimitadas historicamente e socialmente estabelecidas, a partir das diferenças sexuais biológicas, possibilitando a naturalização de características mais e menos valoradas dos papéis sociais masculino e feminino, respectivamente, gerando formas de dominação tais como discrepâncias sócio-culturais, numa constante dialética

22 Psicóloga, Doutora em Psicologia pela FFCLRP/USP, docente do curso de Psicologia da Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo – SP – E-mail: leliareis@gmail.com

23 Doutora em Psicologia Educacional pela Unicamp, Especialista em Sexualidade Humana, Psicanalista, Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP e coordenadora do grupo de pesquisa Sexualidade&Vida. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - USP - Ribeirão Preto. SP – Brasil – E-mail: toledobrunso@uol.com.br

permeada pelas mais diversas representações simbólicas.

Este conceito acrescenta à condição feminina mobilizada pelas transformações sociais supracitadas trouxeram um novo discurso técnico-científico e teórico-filosófico, que permitiu o empoderamento feminino alcançando também os aspectos de saúde. Desse modo, a sexualidade, compreendida agora como um processo não inato, mas construído sócio-historicamente, passa a ser também compreendida como parte da existência feminina, um posicionamento diante do mundo e do outro. Logo, a produção de sentidos do feminino é uma produção social, construída ao longo dos séculos e em constante resignificação, mas permeada pela sujeição e controle.

Definir um corpo como homem ou mulher, como sujeito de gênero e de sexualidade significa, pois, necessariamente, nomeá-lo segundo as marcas distintivas na cultura – com todas as conseqüências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos e deveres, privilégios e desvantagens. Nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados. Os corpos são ‘datados’, ganham um valor que é sempre transitório e circunstancial. A significação que se lhes atribui é arbitrária, relacional e é, também, disputada. Para construir a materialidade dos corpos e, assim, garantir legitimidade aos sujeitos, normas regulatórias de gênero e de sexualidade precisam ser continuamente reiteradas e refeitas. Essas normas, como quaisquer outras, são invenções sociais (Louro, 2004, p. 89).

Assim, discutiremos as questões de gênero e da sexualidade no intuito de refletir acerca de como a mulher continua sujeita a certas normatizações na pós-modernidade, apesar das escolhas femininas tornarem-se mais flexíveis tendo em vista sua trajetória histórica e como estes aspectos refletem nos seus cuidados em saúde.

2. Saúde da mulher no Brasil

A atenção à saúde da mulher, historicamente, era baseada em intervenções e práticas voltadas para cuidados materno-infantil, ou seja, a mulher associada ao seu papel socio-maternal, desprovida de um corpo seu para seu cuidado e autonomia; era um corpo correlacionando à reprodução e sexualidade (Brasil, 2004a; Vieira, 2002).

No Brasil, a saúde da mulher foi incorporada às políticas nacionais de saúde nas primeiras décadas do século XX, limitada, porém, às demandas relativas à gravidez e ao parto. Este modelo traduzia uma visão restrita sobre a mulher, baseada em sua especificidade biológica e no papel social de mãe e doméstica, responsável pela criação, educação e cuidado com a saúde dos filhos e dos demais familiares (Brasil, 2004a, p. 57).

Nas décadas de 20 e 30, o movimento higienista consolida práticas de maior controle sobre a sociedade e, conseqüentemente, sobre o corpo feminino. Nesse período é que se instituem os exames pré-nupciais como procedimentos de saúde. Em decorrência do impacto dessas ações, cresce o número de investimentos em hospitais públicos e privados. Contando com este recurso, já nos anos 40, firmam-se políticas voltadas para a questão materno-infantil e todas as ações ligadas à maternagem, a partir do Departamento Nacional da Criança.

Segundo Vieira (2002), sob o foco da educação sanitária e do modelo preventivo, a

reprodução e a sexualidade passam a ser compreendidas como métodos educativos e de controle populacional e como base de comportamentos considerados inadequados para a família, lócus da reprodução legitimada.

Na década de 70, evidenciando-se ainda uma série de transformações sociais, que beneficiavam em especial a mulher, como resposta às lutas encampadas pelo movimento feminista em todo o mundo, o Ministério da Saúde estabelece bases e cria o Programa Materno-Infantil (PMI). Nesse momento, inclui-se o fator risco, vulnerabilidade e contracepção, mas a ação e a ideologia são basicamente as mesmas das décadas anteriores (Mandú, 2002). Consolida-se, então, uma política de planejamento familiar, movida por questões internacionais de controle de populações menos favorecidas. O uso do método contraceptivo é difundido entre as mulheres, ainda que nem todas as fossem contempladas.

O número de partos bem como o de esterilizações aumenta e o olhar para a sexualidade, centrado em suas disfunções, torna-se especialidade médica. Os homens não eram incluídos ou sequer percebidos como participantes do ciclo reprodutivo e da sexualidade, sendo a mulher a única responsabilizada pela concepção e cuidados com a criança. Também não se levava em conta os aspectos socioculturais e de gênero, ambos bastante pertinentes para o enfoque da reprodução e da sexualidade, conforme evidenciados mais tarde.

No início dos anos 80 é que esses aspectos são revistos, especialmente pela luta feminista em prol dos direitos da mulher, e as questões de gênero e relações de poder às quais as mulheres estão condicionadas passam a ser questionadas. As feministas se organizam para as tradicionais reivindicações, agregando de forma mais contundente questões ligadas à saúde reprodutiva e à sexualidade e o enfrentamento das relações de gênero em setores considerados “pensadores” de estratégias de oposição (partidos, sindicatos, universidades). Buscaram então, construir um discurso ainda mais independente, mais próprio, procurando desvincular-se de qualquer tipo de subjugação, ainda que ideológica, buscando uma legitimação concreta para o ser mulher (Mandú, 2002).

Através da articulação com outros setores da sociedade e órgãos ligados à luta por direitos humanos, concomitante com discussões mundiais sobre o papel da mulher, seu lugar na sociedade e seus direitos, foi possível a contribuição das mulheres no estabelecimento de algumas políticas sociais, tais como a criação dos Conselhos Estaduais da Condição Feminina, que culminaram em propostas para a implementação do PAISM – Plano de Assistência Integral à Mulher. Como enfatiza Osís (1998), este significou um marco nas políticas públicas em saúde da mulher.

O PAISM propunha a implementação nacional de medidas clínicas e educativas com base em dados epidemiológicos para acompanhamento da gestação, do parto, do puerpério, da contracepção e da infertilidade, bem como do controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e do câncer ginecológico. Foi precursor da descentralização de ações, preconizada posteriormente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e seu modelo educativo para a saúde visava à prevenção como estratégia principal ao mesmo tempo em que enfocava o diagnóstico,

o tratamento e a recuperação em todos os aspectos da saúde da mulher, inclusive nas neoplasias (Brasil, 2004).

Essas transformações são possíveis devido à intensa mobilização social que questionava as formas de olhar social e propunha novas intervenções, gerando legislações concernentes a essas questões. A promulgação da Constituição de 1988, que garantiu, entre outras aquisições de direitos, o estabelecimento do SUS, assegurou o acesso mais igualitário e integral à saúde e suas especificidades. Além disso, uma série de conferências internacionais sobre o tema traçou as bases para estratégias, intervenções e conceituações reposicionadas desses fenômenos.

Posteriormente, na década de 90, surge o Programa de Saúde da Família (PSF) como uma estratégia de relação direta entre o usuário e a equipe de saúde em seu contexto sócio-cultural, o que repercute de modo efetivo em ações para a saúde da mulher.

Entram nesse debate o enfrentamento às violências contra a mulher, a atenção a sua saúde mental, a valorização de seu saber e de suas práticas e a qualidade dos serviços prestados – condições ao acesso, adesão e sua eficácia.

O relatório do Banco Mundial (2003) traz as ações com foco em gênero como imprescindíveis em qualquer área de atuação ou programa implantado. Entre elas estão as ações em saúde reprodutiva que priorizam a redução da taxa de mortalidade materna; o acesso ao planejamento familiar para os mais pobres, sem a utilização contínua da esterilização; a regionalização de ações, com enfoque cultural da localidade; e a participação de homens em programas de reprodução e de sexualidade.

Ações essas que ocorrem em consonância com a Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher – 2004 a 2007 – de cujas diretrizes destacamos: a garantia e promoção da saúde sexual e reprodutiva; a redução de morbimortalidade por DST/AIDS e câncer, com aumento de 30% da cobertura do exame preventivo na faixa etária entre 35 e 49 anos, por ser esta considerada de maior risco; e a ampliação da atenção à saúde feminina em grupos mais vulneráveis (Brasil, 2004a).

Inúmeras pesquisas apontam que as mulheres vivem em condições mais precárias de vida devido a condições socioeconômicas inferiores à dos homens, ao baixo grau de escolaridade, à violência doméstica e ao pouco acesso a serviços de saúde. Contudo, a sobrevida feminina é maior, o que representa, portanto, maior necessidade de acompanhamentos em saúde e tratamentos (Brasil, 2004a).

As mudanças de hábitos, aliadas ao stress gerado pelo estilo de vida do mundo moderno, contribuem para que as doenças crônico-degenerativas estejam entre as principais causas de morte na população feminina. Alguns fatores, como o tipo de alimentação, o sedentarismo, o tabagismo, a sobrecarga de responsabilidades – aumento considerável do número de mulheres chefes de família –, a competitividade, o assédio moral e sexual no mundo do trabalho, têm relevância destacada na mudança do perfil epidemiológico das mulheres (Brasil, 2004a, p. 46).

O acesso a serviços e atenção de qualidade são aspectos essenciais para que a saúde da mulher seja amplamente assistida em toda sua especificidade, levando em conta seus direitos

como mulher e cidadã, aspectos étnicos, sócio-econômicos e específicos de suas vivências, e o acolhimento necessário para que ela se sinta segura e responsável na busca de suas demandas.

A humanização da atenção em saúde é um processo contínuo e demanda reflexão permanente sobre os atos, condutas e comportamentos de cada pessoa envolvida na relação. É preciso maior conhecimento de si, para melhor compreender o outro com suas especificidades e para poder ajudar sem procurar impor valores, opiniões ou decisões. A humanização e a qualidade da atenção são indissociáveis. A qualidade da atenção exige mais do que a resolução de problemas ou a disponibilidade de recursos tecnológicos. E humanização é muito mais do que tratar bem, com delicadeza ou de forma amigável (Brasil, 2004b, p. 60).

Portanto, as diretrizes de atenção à saúde da mulher devem pautar estratégias e ações na busca da saúde integral, humanizada e igualitária. E é exatamente este o tema que discutiremos a seguir.

3. Gênero e Sexualidade como estratégias de saúde na Atenção Básica e na política nacional de Humanização

O Sistema Único de Saúde (SUS), através da lei 8.080/90 institui a saúde como um dever do estado, mas responsabilidade, dentre outros, também de empresas, da sociedade civil e dos usuários envolvidos. Seus princípios são a integralidade, a universalidade de ações e a equidade de atenção, promovendo uma visão mais ampla da visão de saúde, como um processo construído ao longo de toda a vida do usuário, baseado em suas experiências e vivência como relação à saúde e a percepção do cuidado consigo, além de levar em conta suas condições de vida e estratégias de ação em suas comunidades, considerando, portanto aspectos sócio-culturais.

Inclui também a incorporação de novas tecnologias e especialização de saberes. No entanto, quando se aponta esta discussão, normalmente associa-se a especialidades médicas, englobando de modo incipiente ações em saúde mental e reflexões acerca do desenvolvimento da subjetividade, o que incluiria maiores avanços e investimentos em discussões acerca de gênero e sexualidade.

Destacamos este aspecto, pois estas práticas estariam diretamente ligadas aos princípios norteadores da Política Nacional de Humanização de Saúde (Brasil, 2004b, p. 02 – 04), como citamos a seguir:

- Valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores;
- Fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos;
- Aumento do grau de co-responsabilidade na produção de saúde e de sujeitos;
- Estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão;
- Identificação das necessidades sociais de saúde;
- Mudança nos modelos de atenção e gestão dos processos de trabalho tendo como foco as necessidades dos cidadãos e a produção de saúde;

- Compromisso com a ambiência, melhoria das condições de trabalho e de atendimento.

Para isso, a Humanização do SUS se operacionaliza com:

- A troca e a construção de saberes;

- O trabalho em rede com equipes multiprofissionais;

- A identificação das necessidades, desejos e interesses dos diferentes sujeitos do campo da saúde;

- O pacto entre os diferentes níveis de gestão do SUS (federal, estadual e municipal), entre as diferentes instâncias de efetivação das políticas públicas de saúde (instâncias da gestão e da atenção), assim como entre gestores, trabalhadores e usuários desta rede;

- O resgate dos fundamentos básicos que norteiam as práticas de saúde no SUS, reconhecendo os gestores, trabalhadores e usuários como sujeitos ativos e protagonistas das ações de saúde;

- Construção de redes solidárias e interativas, participativas e protagonistas do SUS

E inclui ainda como Princípios Norteadores “ Valorização da dimensão subjetiva e social em todas as práticas de atenção e gestão no SUS, fortalecendo o compromisso com os direitos do cidadão, destacando-se o respeito às questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual e às populações específicas (índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados, etc.)” (Brasil, 2004b, p. 04).

Portanto, as ações em gênero e sexualidade deveriam ser implementadas como estratégias em políticas públicas, com a inclusão de disciplinas em cursos de graduação em saúde, capacitação de profissionais de saúde para ações efetivas na implementação efetiva da saúde da mulher nos princípios do SUS, como já citamos acima, contemplando toda a dimensão subjetiva e condições de vida que agravam quadros de saúde, tais como a violência de gênero que, na maioria dos casos se reflete em violência doméstica e também nas relações de trabalho.

Notamos a relevância destes conceitos atrelados à condição de saúde da mulher, a partir das diretrizes do plano nacional, devido às condições que, apesar dos avanços, ainda se encontra a saúde da mulher. Segundo a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (BRASIL, 2004a, p. 60-62), deve-se buscar:

– acesso da população às ações e aos serviços de saúde nos três níveis de assistência;

– definição da estrutura e organização da rede assistencial, incluindo a formalização dos sistemas de referência e contra-referência que possibilitem a continuidade das ações, a melhoria do grau de resolutividade dos problemas e o acompanhamento da clientela pelos profissionais de saúde da rede integrada;

– captação precoce e busca ativa das usuárias;

– disponibilidade de recursos tecnológicos e uso apropriado, de acordo com os critérios de evidência científica e segurança da usuária;

– capacitação técnica dos profissionais de saúde e funcionários dos serviços envolvidos nas ações de saúde para uso da tecnologia adequada, acolhimento humanizado e práticas educativas voltadas à usuária e à comunidade;

– disponibilidade de insumos, equipamentos e materiais educativos;

– acolhimento amigável em todos os níveis da assistência, buscando-se a orientação da clientela sobre os problemas apresentados e possíveis soluções, assegurando-lhe a participação nos processos de decisão em todos os momentos do atendimento e tratamentos necessários;

- disponibilidade de informações e orientação da clientela, familiares e da comunidade sobre a promoção da saúde, assim como os meios de prevenção e tratamento dos agravos a ela associados;
- estabelecimento de mecanismos de avaliação continuada dos serviços e do desempenho dos profissionais de saúde, com participação da clientela;
- estabelecimento de mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação continuada das ações e serviços de saúde, com participação da usuária;
- análise de indicadores que permitam aos gestores monitorar o andamento das ações, o impacto sobre os problemas tratados e a redefinição de estratégias ou ações que se fizerem necessárias.

Estas ações, portanto, são possíveis de ocorrer como ações específicas em atenção básica que pressupõe a proteção, prevenção e promoção de saúde. Dentre estas estratégias incluem-se a reflexão e resignificação dos sentidos de cuidado e saúde, diretamente ligados à questões de gênero e sexualidade desenvolvidas ao longo da história de vida da mulher, pois estão incluídas nos princípios gerais de ações da Política Nacional de Atenção Básica e estariam em consonância com a Política Nacional do SUS, que preconiza este nível de atenção como o mais fundamental, no sentido de evitar agravos em saúde e que quadros de adoecimento possam ser evitados em ações específicas de baixos investimentos, mas compreendidos como amplos e fundamentais para uma saúde integral.

A Atenção Básica caracteriza-se por um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrangem a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde. É desenvolvida por meio do exercício de práticas gerenciais e sanitárias democráticas e participativas, sob forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios bem delimitados, pelas quais assume a responsabilidade sanitária, considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações. Utiliza tecnologias de elevada complexidade e baixa densidade, que devem resolver os problemas de saúde de maior frequência e relevância em seu território. É o contato preferencial dos usuários com os sistemas de saúde. Orienta-se pelos princípios da universalidade, da acessibilidade e da coordenação do cuidado, do vínculo e continuidade, da integralidade, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social.

A Atenção Básica considera o sujeito em sua singularidade, na complexidade, na integralidade e na inserção sócio-cultural e busca a promoção de sua saúde, a prevenção e tratamento de doenças e a redução de danos ou de sofrimentos que possam comprometer suas possibilidades de viver de modo saudável (Brasil, 2006, p. 10).

Embora existam os serviços sabe-se que a adesão é baixa ou ainda estabelecida a partir do agravamento em saúde, já com a doença instalada e não nos princípios de promoção, prevenção e proteção de saúde e não necessariamente despertando a autonomia da usuária. Grande parte dessas limitações se devem à vivência da violência doméstica por muitas mulheres embora ainda não seja compreendida em sua totalidade como um limitador à busca de acesso à saúde, pois grande parte vivencia a violência desde muito precocemente, promovendo um sentido de naturalidade a aspectos violentos, promovendo não apenas a ausência de cuidados físicos como o desenvolvimento e agravamento de quadros em doença mental, (Reis, 2010) e mesmo da falta

de estratégias e horários mais flexíveis, pensados na condição de vida da mulher trabalhadora para acesso aos serviços e um acolhimento amplo, no sentido de compreender de fato, pelos profissionais e a sociedade em geral, aspectos particulares da vivência feminina.

Desse modo, é necessário a capacitação e ampliação da compreensão dos aspectos de gênero e sexualidade para que toda a amplitude da compreensão da saúde da mulher se efetive, inclusive dentro do estabelecido como processo de trabalho para as equipes de atenção básica, atendendo a mulher em seu local de moradia ou trabalho, facilitando seu acesso por meios geográficos, mas também de acolhimento através de ações específicas sem julgamento prévio ou estratégias limitadas e, por vezes, que alijem seus direitos, não apenas em saúde. É, portanto, fundamental que gestores e profissionais de saúde atuem:

I - definição do território de atuação;

II - programação e implementação das atividades, com a priorização de solução dos problemas de saúde mais frequentes, considerando a responsabilidade da assistência resolutive à demanda espontânea;

III - desenvolvimento de ações educativas que possam interferir no processo de saúde-doença da população e ampliar o controle social na defesa da qualidade de vida;

IV - desenvolvimento de ações focalizadas sobre os grupos de risco e fatores de risco comportamentais, alimentares e/ou ambientais, com a finalidade de prevenir o aparecimento ou a manutenção de doenças e danos evitáveis;

V - assistência básica integral e contínua, organizada à população adscrita, com garantia de acesso ao apoio diagnóstico e laboratorial;

VI - implementação das diretrizes da Política Nacional de Humanização, incluindo o acolhimento;

VII - realização de primeiro atendimento às urgências médicas e odontológicas;

VIII - participação das equipes no planejamento e na avaliação das ações;

IX - desenvolvimento de ações intersetoriais, integrando projetos sociais e setores afins, voltados para a promoção da saúde; e

X - apoio a estratégias de fortalecimento da gestão local e do controle social. (Brasil, 2006, p.18).

Ou seja, compreender a mulher, levando em conta seus aspectos subjetivos e como as relações de gênero e sexualidade confluem para sua percepção de cuidado consigo e, conseqüentemente, ações de saúde que amenizem as incidências de adoecimentos graves como os cânceres ginecológicos e seqüelas de violências, muitos deles atrelados à mortalidade, é uma ação urgente e necessária, para além das política médico-biológicas e de tratamentos de maior complexidade, pois, mesmo nestas demandas de maior densidade, estes aspectos também estarão presentes. Compreender portanto, que uma mulher não nasce mulher, mas sim se torna, parafraseando BEAUVOIR (1968) é parte fundamental das ações efetivas e eficazes em saúde feminina e garantia da consolidação do sistema de saúde nacional.

4. Considerações

O controle sexual sobre as mulheres, construído ao longo de séculos e respaldado por discursos científicos, é muito marcante. Manifesta uma ideologia que dita padrões rígidos de comportamento pautados mais no racionalismo do que no sentir e experienciar, mantendo estes lugares como pré-estabelecidos e determinados.

Percebe-se que a luta pelos direitos da mulher remonta há anos, mas ainda há

muito que caminhar. Normalmente, as ações partem do coletivo, do macro, esquecendo-se das particularidades de cada mulher, das representações que estas fazem de sua história e dos comportamentos que repercutem em seu cuidado consigo mesmas, na vivência de sua sexualidade.

As relações de poder manifestadas através da questão de gênero estão subordinadas a estes interesses, obviamente havendo considerações materiais, com provas empíricas, já que as ciências são pautadas e desenvolvidas para corroborar tais ideologias, que ajudam a explicar a ocorrência deste “modus operandi”.

Sabemos que é só à medida que se percebe o corpo que se dá a postura subjetiva diante à vida, e este é apreendido enquanto significado na consciência e sentidos, logo, do cuidado, inclusive em saúde.

Portanto, é fundamental que as políticas públicas sejam pensadas também a partir das questões de gênero, trabalhando os sentidos do feminino, seu empoderamento, e, a partir de então, como estratégias de saúde mental e na atenção básica, resignificando o corpo feminino como um locus de promoção de saúde e não do tratamento à doença e evitação da morte; um corpo sujeitado à violência e à negligência.

O olhar para a mulher quando se pensa em promoção, prevenção e proteção de saúde, deve ser plural, voltado para uma clínica transcendente, transdisciplinar, onde ela possa ser compreendida em sua totalidade dentre as inúmeras possibilidades de se manifestar enquanto feminino, incluindo a vivência das trabalhadoras em saúde, em sua maioria mulheres, sujeitas as mesmas formações de subjetividade a quem estão expostas às usuárias dos serviços de saúde.

A saúde mental tem neste espaço um papel crucial, pois se coloca enquanto uma vertente da ciência que se propõe a compreender a repercussão dos significados e sentidos da subjetividade, descortinando o “para-além” do manifesto, na busca de acessar a experiência ampla do sujeito, enfatizando ainda que não há subjetividade sem a experiência no corpo, do mesmo modo que não há cuidado sem a percepção de um sujeito que possui um corpo no mundo.

Portanto, pensar políticas públicas de saúde da mulher é pensar estratégias de construção de novos modelos de relação, de comportamentos, de expectativas para com o feminino, de ruptura de paradigmas biomédicos para a compreensão dos corpos, em especial o feminino, para que este possa emergir enquanto existência para além do controle social, efetivando realmente não somente as políticas, mas estratégias eficazes do cuidado e da promoção de saúde.

REFERÊNCIAS

- Banco Mundial. (2003) Cidadania, estudo, pesquisa, informação e ação (CEPIA). *A questão de gênero no Brasil*. Rio de Janeiro. Unidade de Gênero Departamento de Política Econômica e Redução de Pobreza/ Região da América Latina e Caribe.
- Beauvoir, S. (1967) *O segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Brasil. (Vol. 4) (2006) *Política Nacional de Atenção Básica*. Série Pactos pela Saúde.
- Secretaria de Atenção Básica. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 29 de Setembro de 2012 de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_basica_2006.pdf
- Brasil. (2004a) *Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2004b). *Política Nacional de Humanização*. Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 29 de Setembro de 2012 de http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/doc_base.pdf
- Brasil. (1990). *Lei Orgânica da Saúde* (n.8080/90). Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Promulgada em 19 de setembro de 1990. Recuperado em 29 de Setembro de 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Recuperado em 29 de Setembro de 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Foucault, M. (2001) *História da Sexualidade III : os cuidados de si*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1993) *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Louro, G. L. (2004) *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mandú, E. N. T. (2002) *Trajetória Assistencial no âmbito da Saúde Reprodutiva e Sexual-Brasil, século XX*. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, p. 358-371. Recuperado em 09 de Agosto de 2007 de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n3/13345.pdf>
- Osís, M. J. M. D. (1998) *PAISM: um marco na abordagem da saúde reprodutiva no Brasil*. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 25-32. Suplemento 1. Recuperado em 10 de Novembro de 2007 de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v14s1/1337.pdf>
- Reis, L. M. (2010) *Sexualidade e câncer de colo de útero: o corpo feminino adoecido na perspectiva de Maurice Merleau-Ponty*. Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia e Educação. Orientadora: Bruns, Maria Alves de Toledo. 217 p.

Reis, M. M. F. (2002) *Mulher: produto com data de validade*. São Paulo: O Nome da Rosa.

Scott, J. (1990) *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Recife.

Vieira, E. M. (2002) *A medicalização do corpo feminino*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

A FAVORITA – INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COM UMA TRANSEXUAL

Sylvia Maria Godoy Amorim²⁴

Ana Paula Leivar Brancaloni²⁵

Fernanda de Sousa Vieira²⁶

1. Introdução

Poder e dominação estão envolvidos em questões que dizem respeito à construção social de gênero e da mesma forma, a especificidade humana em criar culturas como símbolos, representações e identidades originam diferentes interpretações para organizar o sexo biológico.

Santos (2010) notifica que a expressão da experiência sexual humana está em constante transformação, tanto social quanto individualmente. Há uma transitoriedade de significados sexuais que pertence a um processo fluído e flexível que indivíduos e coletividades experimentam. As escolhas ou opções situadas neste processo caminham juntas aos sistemas culturais formadas por relações de poder.

No mundo contemporâneo, na transição em que se encontra e na interação cotidiana no nosso universo, as identidades de gênero transitam interferindo nos significados comuns dos comportamentos, como atitudes masculinas ou femininas, tipos de vestimenta, maneiras de falar ou se portar, reforçando assim, a forma como os entendemos e como vislumbramos as construções identitárias “diferentes”, que estão reivindicando constantemente a aceitação por parte da sociedade.

Necessário se faz a compreensão de como as identidades diversas são vivenciadas pelas pessoas que a assumem e pela sociedade em geral, que tanto pode se identificar com esta diversidade criando grupos alternativos que fazem frente às instituições e ao poder, quanto criar conflitos no que diz respeito à conservação dos esquemas da cultura hegemônica.

Como salienta Adelman; Ajaime; Lopes; Savrasoff (2003), pessoas que estão envolvidas neste processo de ressignificação de identidade pertencem a um grupo social minoritário pelas culturas hegemônicas e estão sujeitos à marginalização, estigmatização e violência, procurando

24 Graduada em Psicologia. Atua em grupos, vulnerabilidade social e drogas. Estagiária da São Paulo State University (UNESP). E-mail: sylmagorim@hotmail.com

25 Doutora em Psicologia. Professora assistente da São Paulo State University (UNESP). Atua na perspectiva de desenvolvimento social, educação popular e espaços não formais de ensino. E-mail: anapaulabrancaloni@gmail.com

26 Mestre em Psicologia. Especializada em Sexualidade Humana pelo ProSex/FM-USP, ênfase em Psicologia Social, da Saúde. Atua em metodologias de intervenção, saúde reprodutiva, saúde mental, grupos, vulnerabilidade social e drogas. Estagiária da da São Paulo State University (UNESP). E-mail: fernanda.vieira@gmail.com

uma compreensão efetiva da sua condição social.

São rotuladas “anormais” pelas suas práticas sexuais ou pelo percurso de construção de suas identidades. Desta forma, faz-se essencial desconstruir as noções hegemônicas, com vistas à desnaturalizar a noção de que estas pessoas que não se encontram nos determinados estereótipos são aberrações ou portadores de anomalias.

Santos (2010), retifica que em meio à exclusão social os grupos minoritários tendem a ser colocados à margem da cultura de nossa sociedade, na qual a racionalidade sobre sexo passa pela subjetivação de medos, mitos, moralismos e qualquer comportamento fora do padrão heteronormativo é marcado por significados de estigmas de desvio. Assim, a heteronormatividade leva ao preconceito e à discriminação contra o diferente, legitimando através dos padrões culturais a desqualificação e o desrespeito social.

Este é o caso dos chamados grupos de transgêneros, nos quais o sentimento de pertença a uma dada “normatividade social” encontra-se distanciado pelo preconceito e discriminação sofridos no ambiente familiar, escolar, no trabalho, bem como pela exclusão do acesso a recursos de ordem material e imaterial; aqueles que se constituem enquanto instrumentos legitimados de reconhecimento social.

Como diz Silveira (2006), o transexual vive em uma constante desarmonia entre quem é, como acredita que é, tendo em sua aparência física um sexo que ele não identifica como seu. Por este motivo, rejeita drasticamente suas características genitais, as quais trazem um sofrimento muito grande e um sentimento de inconformismo que perpassa até em não reconhecê-las como fonte de prazer. Deste modo, desenvolve uma identidade de gênero oposta ao sexo biológico que pertence, carregando a indagação permanente de quem realmente é.

Segundo Adelman e colaboradores (2003), ao optar pela cirurgia de readequação genital o transexual não evoca simbolicamente uma transformação do pênis em vagina ou vice-versa. O ponto mais significativo é que seu pênis, vagina ou seios não existam, da mesma maneira que não quer ser identificado por esta transformação.

Para Ciampa (2004), a identidade é construída na relação social e é a partir dela que construímos uma história na qual somos personagens e autores. A sociedade é que vai confirmar ou rechaçar a narrativa do sujeito.

Escondemos em nosso personagem aquilo que está ocultado em nós, autores. A união entre a identidade individual e a social tem como resultado o processo de transformação, de superação da contradição. Assim, apesar de termos várias combinações para configurar uma identidade como totalidade, somos contraditórios, múltiplos, mutáveis, mas somos nós - na unidade de um outro criado que contém ambos.

Ainda de acordo com o autor acima citado, quando esta unidade se encontra ameaçada, corre-se o risco de fragmentação deixando o indivíduo sem sustentação, sem saber quem é. Os transexuais frequentemente enfrentam esta condição, pois nem sempre são compreendidos socialmente como pessoas em sua multiplicidade peculiar.

Assim sendo, ao defrontar-se com esta realidade percebe-se que a sociedade, ao

não acolher pessoas que não se enquadram aos padrões ditos “normais”, os impelem a não se reconhecerem como seres plenos, mas sim como portadores de algo que os desabona na condição de sujeitos, sendo usurpados do direito de realizar sua história, na sociedade, em toda sua humanidade.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar um processo de intervenção psicossocial, ainda em andamento, junto a uma transexual, tendo como ênfase:

- Suas compreensões acerca de sua trajetória, de sua relação consigo, com os outros próximos, bem como com a sociedade de uma forma mais ampla;
- Seu processo de construção identitária;
- Os sentidos atribuídos à vivência da transexualidade.

2. Método

A intervenção está pautada na abordagem Psicossocial tendo como estratégia a produção de um filme, no qual será relatada e discutida toda a trajetória desta paciente em relação à incorporação de uma identidade feminina e sua “batalha” para viver em meio à sociedade excludente. Os encontros se dão em uma ONG de profissionais do sexo, em uma cidade de porte médio do interior de São Paulo.

Esta ONG reúne os profissionais do sexo em geral (a população GLBTT que trabalha com esta atividade) e representa, em seus objetivos, os interesses da categoria no âmbito de promoção da autoestima, da cidadania e na manutenção de programas de assessoria jurídica, social e psicológica.

Historicamente a liderança deste grupo foi feita de forma democrática por profissionais mais experientes que apresentavam maior consciência da real situação de exclusão e marginalização vivida no cotidiano do grupo e por estarem mais tempo na atividade sendo, por isso, mais respeitados.

3. Desenvolvimento do trabalho

Para apresentar o desenvolvimento do trabalho, optou-se por organizar o tópico inicialmente relatando um pouco da história da paciente na relação com as profissionais; seguido do processo concepção e realização de um vídeo, que traz como mote sua história, enquanto instrumento no processo de reflexão e resignificação de suas vivências e possibilidades.

3.1 Talia²⁷: um pouco de sua história

Conhecemos Talia em uma casa /pensão que servia de moradia de travestis. Ela era uma espécie de “guardiã da chave da casa” que tinha a confiança da dona da pensão. Naquela época se prostituía. Doadora renal, não possuía soropositividade para o HIV, HPV ou qualquer DST. Tinha história de tráfico de drogas para o exterior, sem relato de uso, porém fazia uso constante

27 Nome fictício

de cigarros.

Vestia-se de maneira feminina, de forma exagerada em sua composição, tendo ainda várias características físicas do sexo biológico masculino.

Em certa ocasião, quando ainda morava nesta casa, houve um episódio na “batalha”²⁸ em que foi assaltada e teria voltado para casa sem roupas. Teve uma briga com uma das travestis com quem morava e decidiu ir morar com o namorado em uma casa apossada. Ficou morando com ele até que terminam o relacionamento. Ela relatava brigarem muito por ele beber demais. As brigas eram públicas, segundo ela. Nesse momento já não se prostituía mais.

Em seus relatos iniciais falou de aspectos da vida que lhe entristecem como a família e a morte da irmã e o momento de sua extradição. Por precisar de dinheiro para custear o tratamento da irmã, que era portadora de insuficiência renal e que recebeu num transplante um rim seu, submeteu-se ao tráfico de drogas para o exterior, ingerindo-as. Ao descer no aeroporto de Paris, foi flagrada pela polícia local permanecendo por oito meses na prisão, até o momento de sua extradição. Ao retornar ao Brasil, sua irmã já havia falecido. Inconformada com a atitude da irmã de não cuidar-se de forma adequada após o transplante sentia-se muito angustiada pelo fato dela ter desistido de viver. Falava de questões familiares, como a briga de sua mãe com esta irmã, quando ela engravidou, sobre o apoio que dá para a sobrinha, filha desta irmã a qual merecia sua devoção. Dizia querer ser igual a ela no tocante a sua disposição para ajudar as pessoas. Tinha dificuldade de falar de sua sexualidade e definia-se, inclusive para a família como hermafrodita, talvez como uma forma de obter a aceitação por parte deles.

Faz acompanhamento psiquiátrico no CAPS para ansiedade e depressão e acompanhamento em ambulatório de sexualidade no Hospital de Clínicas, tomando medicação e hormônios transgenitalizadores.

Como atividade da ONG, foi sugerido que participasse mais assiduamente da mesma de maneira que ficasse mais próxima, participando das intervenções. Apresentava delírios de grandeza e decidiu escrever um livro sobre sua vida, desejando que fosse filmado ou em formato de novela, almejando que fosse famosa por contar sua história.

Houve um momento em que apresentou estes delírios e forte desejo de fazer a cirurgia de redesignação, dizendo ser a próxima da lista para a cirurgia em São Paulo. Dizia ter desejo de realizar uma cirurgia de retirada do escroto de maneira que deixasse de ter hormônios masculinos, mas não apresentava vontade de retirar seu pênis por medo de ter consequências renais da cirurgia.

Reatou com o ex-namorado, passando a morar com ele. Ela sentia-se feliz e eufórica. Dizia que sua medicação não tinha surtido resultado, deixando-a com sono. Falou que contou a sua mãe que teve um filho, achando que poderia ser hermafrodita. Dizia que montou uma foto a partir de um retrato seu quando criança, mostrando essa foto para a mãe. Ela falava eufórica sobre isso.

28 Nome que se dá ao exercício das profissionais do sexo nas ruas

Separou-se novamente do namorado, apresentava aspectos mais depressivos. Continuava com a ideia de escrever um livro.

Em um dos atendimentos Talia compareceu com muitas dores renais e no escroto. Foi levada ao pronto-socorro pelas psicólogas. Seu sofrimento parecia ser intenso. Dizia que já estava cansada de tanto remédio para dor. Queria ser logo operada para a retirada dos escrotos, questão que foi logo interpelada pelas profissionais salientando que esta operação não iria acontecer, pois ela sabia que o Estado lhe havia negado esta possibilidade. Ela parecia não compreender esta ideia e continuou negando a não realização da cirurgia. Na volta do atendimento médico fez a automutilação do escroto. Sentia-se triunfante pelo fato de ter começado a cirurgia e, conseqüentemente, os médicos tiveram que terminá-la. Dizia não ter sentido dor alguma; queria terminar com o sofrimento psíquico, que era maior do que o físico.

Logo após a “cirurgia” foi trabalhar em uma casa de conhecidos como faxineira e montadora de marmiteix no restaurante da irmã da proprietária da casa onde está morando.

3.2 Tecendo uma história a partir da estória filmada

No início dos encontros Talia se mostrava bastante empolgada com os trabalhos da ONG e com novas perspectivas que projetava para sua trajetória. Tinha planos para obter recursos para a ONG com o livro que pretendia escrever e posteriormente com a execução do filme. Por vezes oscilava entre euforia e depressão frente às dificuldades encontradas para o funcionamento dessa organização a “pleno vapor”, conforme referia. Desejava resultados imediatos e pensava em ter remuneração através de sua atuação em atividades de prevenção junto a profissionais do sexo, já que se encontrava em situação econômica precária depois que deixou de se prostituir. Buscava constituir um outro lugar social. Como afirmam Lane e Codo (2004), nos construímos pelo nosso fazer, a nossa ação no mundo apresenta o potencial de transformá-lo e também a nós.

A ideia constante da cirurgia de redesignação genital sustentava-se na convicção de que estaria prestes a realizá-la em São Paulo, fato que conforme dito não se enquadrava na realidade. O trabalho das psicólogas neste momento era de escuta continente, buscando compreender e refletir com ela as angústias vividas. A realidade lhe era bastante hostil, sendo muitas vezes negadas por ideias delirantes de soluções rápidas e mágicas para os seus problemas.

O desconforto com o próprio corpo era expresso através de queixas acerca de cólicas renais lancinantes que, segundo diagnóstico e conduta médica em serviço de emergência, não apresentavam correlatos orgânicos. Destaca-se que os rins podem dizer de seus desejos e perdas. Remetem a um ato generoso, na tentativa de salvar a vida da irmã, mas que não encontra consonância no outro, na medida em que a mesma dá cabo da própria vida. Assim, remete-a também a uma trajetória marcada por não aceitação e perdas, registradas concretamente em seu próprio corpo.

Dizia também de uma longa busca por serviços de saúde adequados, em que suas angústias encontrassem efetivamente escuta e que pudesse ser compreendida em sua dor, para além do

“corpo máquina”, que funcionalmente se posta, ou não, dentro da forma socialmente desejada. Frente à distância da efetivação de seu direito, assume a autoria de uma cena dramática, que traz como marca o torpor. Uma trajetória de dores silenciadas, que só podem ser reconhecidas através de um corpo adoecido e mutilado.

No dia que efetuou a automutilação do escroto, mais uma vez suas queixas no pronto-socorro resumiam-se em fortes dores renais e inchaço do escroto. Diziam estar cansada de suas idas e vindas à procura de atendimento médico, mesmo que fosse somente para aliviar suas cólicas renais. Dizia que não via a hora de ir para São Paulo para realizar a cirurgia de transgenitalização. Contudo, a possibilidade concreta de tal cirurgia ainda se postava em horizonte distante. Na mesma noite resolveu ela mesma tirar os escrotos, mesmo sabendo do risco que corria. Não foi relatada às psicólogas esta intenção: agiu.

Nos dias posteriores à “cirurgia”, sentia-se eufórica e bem sucedida na aplicação de “sua intervenção” cirúrgica. Mesmo porque, diante de seu ato drástico, recebeu atendimento médico e os procedimentos de retirada dos escrotos, conforme desejava. Dizia ter nascido naquele momento e agora sim estava feliz por finalmente ser a mulher que sempre foi.

As memórias compareciam de forma fragmentada, diante dos convites postos a cada encontro para a reflexão acerca do vivido. Destacava-se a escassez de experiências de escuta, em que pudesse contar e (re)contar sua história, na condição de autoria. Assumindo a vivência da automutilação como divisor de águas em sua história, dispôs-se iniciar a concepção de um filme proposto pelas psicólogas. Assim, pretendia-se a realização de um vídeo, em que todo o processo se constituísse a partir da perspectiva autoral, desde a definição do roteiro, até a trilha sonora. O mote seria sua própria trajetória – vivida e resignificada.

Com o passar do tempo foi se empolgando com a ideia do filme e sua ansiedade a colocou num estado de euforia constante. Incorporou como personagem de sua vida, uma das protagonistas da novela “A Favorita” e era chamada pelo nome da personagem nos lugares que frequentava. Esta personagem era significada como alguém “ruim” ao longo de toda a trama. Contudo, ao final da novela conseguira ser reconhecida pelos outros da forma como realmente era: “alguém bom”. O enredo dessa personagem nos remete também às suas faltas e desejos: daquilo que não se tem – o desejo de ser reconhecida e “favorita”.

No período que antecedeu o início das filmagens percebeu-se grande excitação e ansiedade por parte dela, que compuseram a construção do roteiro inicial, bem como os sentidos que foram sendo atribuídos ao destino do vídeo. Em uma condição delirante, afirmava que seria “famosa”, que enviaria o vídeo para a rede Globo e que sua história seria conhecida em âmbito nacional, que acabavam por expressar a dor sentida diante do não reconhecimento por parte do outro. Contatou empresas de produção para saber do interesse deles em sua história. Chegou a ligar para a EPTV para oferecer o filme. Queria se tornar uma grande atriz. Afinal, o que seria essa possibilidade de um canal de ruptura com a reposição do mesmo: com a identidade socialmente cristalizada, pressuposta e reposta? O que de fato é ser (re)conhecida? Será algo possível no plano de sua vida concreta, em relações de proximidade e intimidade, ou apenas de

forma exterior? Apenas atriz ou ainda é possível se desejar autora?

Queria iniciar logo as filmagens, foi até um centro de convenções para que fosse autorizada a tomada final do filme, descendo as escadas como Talia, e pediu autorização aos responsáveis pelo pronto-socorro para filmar a cena da automutilação. Escolheu música e imagens para compor o filme; procurou ser bem convincente em seu relato, que parecia ser mais uma interpretação de personagem, não demonstrando muito sentimento. Assim, mais uma vez não, parecia não se aprofundar em seus sentimentos, defendendo-se da angústia desperta ao reconhecê-los, bem como ao se deparar com a condição real vivida. Novamente, em vários atendimentos, a escuta continente foi a tônica principal. Os delírios em relação ao filme também assumiam a função de “promover a permanência de um contato”. O filme adquiria, para ela, o status de algo reconhecidamente muito importante, sendo, portanto, a garantia de que as relações se manteriam; se não por ela (como nunca anteriormente fora), mas por algo de grande relevância que fosse de interesse das profissionais que a acompanhavam. A falta de confiança na solidez do vínculo com as psicólogas, bem como o desejo de que o mesmo fosse mantido, eram expressos através mensagens telefônicas constantes, em que relatava ações e recursos que encontrava para uma outra forma de inserção social - como uma grande atriz. Percebe-se nestas atitudes uma forte angústia de perda ou separação, pois além deste contato telefônico fora dos dias de encontros, sempre buscava adiar o encerramento dos mesmos. Desejava contato físico, buscando abraços demorados e até mesmo o ato de pegar uma das psicólogas ao colo.

No encontro em que fora combinado assistir o resultado parcial do filme, Talia não compareceu. Ligou avisando uma terceira pessoa de que não estava bem e por tal motivo não iria ao encontro. Sua fala estava confusa, apresentando supervalorização de problemas físicos da recuperação da cirurgia que não eram reais.

As psicólogas foram ao local de sua moradia e ela no início não quis atendê-las. Depois abriu a porta de seu quarto e disse que estava muito gripada e cansada. Em seguida, foi contando o que havia acontecido na noite anterior ao encontro: com a instalação do portão eletrônico em sua moradia tinha ajudado a proprietária na limpeza e com a poeira tinha ficado com gripe. Mas, percebeu-se que estava bastante chateada pelo fato de ter telefonado para as psicólogas e as mesmas não terem atendido. Situação esta que possivelmente repôs suas constantes vivências de abandono e não reconhecimento.

Refletiu-se com Talia acerca do processo de realização de seu filme, buscando compreender com ela os sentidos que o mesmo vinha assumindo. Ponderou-se que talvez o filme “não lhe estivesse fazendo bem”, colocando-lhe a possibilidade de interrupção do mesmo, frente à dor enfrentada por ela no reencontro com vivências tão difíceis em sua história. Contudo, esta proposta não foi aceita e foi negociada uma interrupção temporária das filmagens, para o que já fora produzido pudesse ser conversado, refletido e (re)significado.

No atendimento que se sucedeu Talia estava menos ansiosa e mais centrada. Por vezes voltava com ideias delirantes, que logo eram questionadas pelas psicólogas trazendo-a de volta para a realidade. Pediu que se fosse possível, queria ver o resultado do filme.

Ao ver o resultado do vídeo se emocionou. Gostou da introdução com as imagens e música, mas afirmou não ter gostado de sua imagem e “atuação” no filme. Em sua referência o sentido pejorativo vinha associado a sua própria história, ao momento que ao se ouvir falar aproximou-se de seu sentimento. Para ela, não era uma “bela história”, mas encontrava-se bastante distante da vida pasteurizada pelos finais de novela. Nesse momento, reconheceu a dificuldade de falar e refletir acerca de acontecimentos difíceis de sua vida, trazendo como divisor de águas para a mesma “cirurgia”, que ocorreu em resposta a sua ação de cortar os próprios testículos. Para ela, Talia nasceu após a retirada dos escrotos.

Fomos conversando sobre o que ela tinha falado no filme e novos conteúdos começaram a emergir, como relações familiares, especialmente a morte da irmã; sentimentos relativos a si mesmo; questionamentos sobre sua identidade, resgatando memórias da época em que era Tales²⁹. Concordou em fazer as filmagens em partes, sempre seguida de momentos de reflexão acerca do vivido e sentido, tendo, portanto, o vídeo enquanto instrumento. Destaca-se que o mesmo mostrou-se um instrumento muito rico no seu reencontro com sua história e resignificação da mesma.

Nota-se um movimento de maior confiança, bem como posturas mais tranquilas diante de si e dos outros, talvez um início de reconciliação com sua trajetória, marcada por tantas dores.

Outro ponto importante é que está realizando um trabalho de prevenção de DST em campo pela ONG ajudando em sua inclusão. Este trabalho está sendo realizado de maneira a respeitar suas possibilidades de vinculação e trabalho.

4. Considerações finais

O trabalho aqui exposto teve como proposta apresentar a trajetória de uma intervenção que está sendo realizada em uma transexual, cujo sentimento de inconformidade com seu próprio corpo, a levou cometer a automutilação para readequar seu aspecto físico a sua identidade feminina.

De acordo com Silveira (2006), “a possibilidade de o transexual entrar em consonância entre a sua identidade sexual e identidade de gênero, entre o seu corpo biológico e o seu desejo, é através da cirurgia de transgenitalização, também designada como reconfirmação cirúrgica do sexo.” No caso de Talia, sua pretensão era apenas a retirada dos escrotos para que cessasse a produção de hormônios masculinos.

Coloca-se em um movimento de percepção de uma identidade pressuposta, reposta e cristalizada, vislumbrando outras possibilidades de si mesma, inicialmente emprestadas de uma personagem de novela – “A Favorita”. Desta forma, vislumbra-se a possibilidade de que outras dimensões de si mesma possam também ser integradas ao processo de identificar-se (Ciampa,

29 Nome fictício

2004).

Ao sentir-se efetivamente mulher, por meio da extração dos escrotos, começa sua trajetória de “libertar a alma que está encarcerada em um corpo que não é seu” e que até então, cerceava o desenvolvimento pleno de suas potencialidades sociais e psicológicas.

Silveira (2006) ressalta que a história das transexuais trazem em seu bojo as marcas de terem identidades invisíveis à sociedade, a começar pela família:

A invisibilidade, no entanto, tem o custo de os fazer sentir e viver à margem, na clandestinidade, mesmo não sendo (mas estando) clandestinos. Assim, pela falta de desenvolvimento do sentimento de pertencimento, já que suas identidades são invisíveis, podem colocar-se ou serem colocados do “outro lado do rio”, lá onde se encontram aqueles que não desenvolveram a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos de direito.

Através das conversas, do processo de concepção, elaboração e reflexão do vídeo, os sentimentos de não aceitação familiar e social, tantas vezes silenciados encontraram espaços de escuta.

Assim, avançando lentamente no processo de transformação, Talia inicia o movimento de sua busca social e de visibilidade como ser total assumindo assim, a autoria de sua própria vida. Vai recodificando os significados que permite a transformação e a criação de vários tipos de identidade numa totalidade múltipla, contraditória e mutável, enfim na unidade.

Esta intervenção, como já foi dito, está ainda em desenvolvimento. Percebe-se que Talia ainda tem muitas dores a serem revisitadas e ressignificadas, bem como potenciais a serem desvelados.

Desde que foi começado os encontros, notou-se a imensa dificuldade de Talia em se entender como “ser atuante na sociedade”, sujeito de história e autora/atriz de sua própria trajetória, o que se faz cristalizado em registros físicos e psíquicos.

Talia pretende que o vídeo seja distribuído para ajudar pessoas que passam o mesmo conflito por ela vivido. Entendendo-se que

*“O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga, que é parte, sendo todo”*

(Gregório de Mattos)

REFERÊNCIAS

- Adelman, M; Ajaime, E; Lopes, S. B. & Savrasoff, T. (2003). Travestis e transexuais e os outros : identidade e experiências de vida. *Revista Gênero*. Niterói, 4, 65-100.
- Ciampa, A. C. Identidade. (2004) In: Lane, S.; Codo, W. (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. & Codo, V. (2004) *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Santos, P. (2010). Desejos, conflitos e preconceitos na constituição de uma travesti no mundo da prostituição. *Revista latino-americana de geografia e gênero*. 1. 1. 39-48.
- Silveira, E. M. C. (2006). De tudo fica um pouco: a construção social da identidade do transexual / *Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social*.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO INICIAL EM SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL EM ARACAJU/SE

Claudiene Santos³⁰

Laís Costa Souza Oliveira³¹

Yasmin Camila Batista dos Santos Porto³²

1. Introdução

O espaço escolar é o local onde nota-se a construção e a (re)produção de normas e hierarquias, no que tange as questões de gênero e sexualidade, entendendo-as, muitas vezes, como inquestionáveis e imutáveis (Louro, 1997; Souza e cols, 2012). Os/as docentes atuantes ou em processo de formação (re)produzem essa lógica, frequentemente, sem questioná-la.

As históricas lacunas na formação docente, inicial ou continuada, no que diz respeito às temáticas que permeiam a sexualidade, gênero e diversidade sexual apontam para a necessidade de intervenção nos cursos de graduação a fim de sensibilizar futuros/as educadores/as para a atuação engajada e crítica.

Este trabalho é um desdobramento da Pesquisa *Educação Sexual, Gênero e Diversidade: uma proposta integradora*, realizado por estudantes vinculados/as ao Programa de Iniciação à Docência/PIIBID/CAPES e Programa de Iniciação Científica/PIBIC/CNPq por intermédio do subprojeto “Caracterização da violência homofóbica em Sergipe: interface entre Saúde e Educação”.

Assim, objetiva analisar o conhecimento acerca de questões de Sexualidade, Gênero e Diversidade Sexual de docentes de Escolas Estaduais e Instituições Federais de Aracaju/SE, além de licenciandos/as da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É finalidade, também, avaliar a contribuição dos cursos da graduação de docentes, a motivação pelas temáticas, e a busca por cursos e capacitações para melhor prepará-los/las para a atuação como educadores/as. Para os/as licenciandos/as também é importante a análise da contribuição de suas graduações, uma vez que, é a partir delas que serão fornecidos (ou não) o conhecimento e a base necessários para despertar o interesse pelas temáticas e auxiliar no desenvolvimento de atividades em nível

30 Professora Adjunta do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe, Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais/GESEC/UFS/CNPq. Email: claudienesan@gmail.com

31 Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista PIBIC/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais/GESEC/UFS/CNPq. Email: lis_cso@hotmail.com

32 Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista PIBIC/Vol/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais/GESEC/UFS/CNPq. Email: yasminb.porto@gmail.com

acadêmico e/ou profissional.

2. Metodologia

Esta pesquisa ancora-se na perspectiva qualitativa fenomenológica. A vantagem do dado qualitativo está na compreensão sem uma predeterminação inicial, pois, desta forma, o/a pesquisador/a se mantém mais próximo/a do fenômeno, estabelecendo uma relação direta entre o/a pesquisador/a e a observação (Holanda, 2007).

A coleta de informações foi realizada, utilizando-se como instrumento um questionário composto por questões abertas, não diretivas, distribuídas em quatro eixos: a) Questões referentes aos dados pessoais: sexo, idade, identidade sexual, religião e experiência profissional; b) Questões sobre as concepções dos/as respondentes acerca dos termos: sexualidade, sexo, gênero, diversidade, educação sexual e homofobia; c) questões referentes às vivências de preconceito e homofobia; d) Formação acadêmica e interesse pelo tema e participação em atividades/eventos afins.

Foram obtidos 101 questionários dos/as docentes e 190 questionários dos/as licenciandos/as, todos com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram submetidos aos quatro momentos propostos por Giorgi (1985³³ apud Bruns & Holanda, 2001): 1) transcrição das respostas dos colaboradores (no Microsoft Excel 2010); 2) elaboração das unidades de significados, extraídas após as releituras das respostas; 3) Agrupamento das unidades de significados em temas ou categorias e, 4) Síntese e integração dos *insights* contidos em todas as unidades de significados, atentando-se para convergências ou divergências dos significados.

Para a identificação dos/as respondentes, para fins de análise, cada licenciando/a foi identificado/a como “Lic”, seguido da sigla do curso ao qual pertence: Ciências Biológicas (Bio), História (Hist), Enfermagem (Enf), Psicologia (Psico), Educação Física (EdF), Química (Qui), Letras (Let), Pedagogia (Ped) e Filosofia (Filo). Já os/as docentes foram identificados/as pela sigla “Doc”.

3. Resultados e discussão

3.1 Perfil dos/as colaboradores/as

A análise das respostas dos/das docentes permite observar que dos/as 101 respondentes 57,4% são do sexo feminino, e que 31,7% têm idade entre 30 e 39 anos. Quanto à identidade sexual, 91,1% se declaram heterossexuais. Referindo-se aos/as licenciandos/as, dos/as 190 respondentes 66,1% são do sexo feminino, e 52,4% têm idade entre 15 e 19 anos. A respeito da identidade sexual, 86% se declaram heterossexuais.

33 Giorgi, A. (1985). **Phenomenology and Psychological Research**. Pittsburgh: Dusquene University Press, pp. vii a x.

Das religiões declaradas pelos/as colaboradores/as, a distribuição seguiu a seguinte proporção: 53,5% dos/as docentes e 55,6% dos/as licenciandos/as se dizem adeptos ao catolicismo, seguidos por 12,9% de docentes e 5,3% de licenciandos/as espíritas e 11,9% de docentes e 13,5% de licenciandos/as evangélicos/as.

Além da graduação, foi percebido que 52,5% dos/as docentes possuem também pós-graduação e/ou especialização, assim como 11,9% possuem mestrado e 1% dos/as docentes, doutorado. É importante ressaltar ainda que 84,2% dos/as docentes são concursados e que 24,8% lecionam, em média, há cinco anos.

Quando perguntados se foram orientados sobre como lidar com questões relativas à sexualidade e/ou gênero durante a formação acadêmica, 75,2% dos/as docentes e 76,6% dos/as licenciandos/as dizem não ter tido nenhuma orientação. Além desses, 86,1% dos/as docentes e 91,8% dos/as licenciandos/as disseram nunca ter participado de nenhum curso ou capacitação com essa temática. Esses dados apontam para uma realidade ainda muito presente no que diz respeito à formação acadêmica: a academia é falha no que se refere à discussão e/ou ensino de questões ligadas à sexualidade, gênero e diversidade sexual. Levando-se em consideração que a maioria dos/as docentes atua há cerca de 5 anos, e que a porcentagem de licenciandos/as (76,6%) que dizem não ter conhecimento acerca dessa temática, na academia, é praticamente a mesma dos/as docentes (75,2%), pode-se inferir que há uma lacuna na abordagem da temática na vida acadêmica tanto na formação inicial, quanto continuada.

As questões que abordam o interesse dos/as professores/as e estudantes por temas relativos à sexualidade e/ou gênero apresentam os seguintes resultados: 46,5% dos/as docentes dizem que não procuram informações acerca de sexualidade e/ou gênero, e outros/as 46,5% informam que procuram informações, sendo em sua maioria através de fontes digitais (internet) e impressas (revistas, livros, artigos). Quanto aos/as licenciandos/as 58,5% informaram que não buscam por informações, mas os que o fazem (39,2%), realizam através de fontes digitais, em sua maioria. Quando perguntados se estariam dispostos a realizar algum trabalho de Educação Sexual, 42,6% dos/as docentes e 46,8% dos/as licenciandos/as responderam que teriam interesse e disponibilidade para a realização desta atividade.

É importante destacar ainda que 53,5% dos/as docentes disseram que não há nenhuma atividade ligada à Educação Sexual, Sexualidade e/ou Gênero sendo realizada na escola em que lecionam. Já 55,6% dos/as licenciandos/as disseram que não havia atividades ligadas a esta temática na escola onde estudaram.

Estas percepções quanto a existência de Educação Sexual nessas escolas, podem ser ainda questionadas se levadas em consideração a existência de trabalhos descontínuos como rodas de conversa, dinâmicas e seminários esporádicos, caracterizando um trabalho, por vezes, ineficaz, pois não permite a discussão, reflexão e posterior debate para melhor absorção da temática por parte dos/as discentes.

No que se refere à análise compreensiva fenomenológica, as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: Sexualidade, Sexo e Gênero; Preconceito e Homofobia; Educação

Sexual; e Formação Inicial.

3.2 Sexualidade, Sexo e Gênero

As respostas do/as docentes e dos/as licenciandos/as foram agrupadas em categorias e subcategorias, criadas a partir da análise compreensiva fenomenológica.

Para o termo “Sexualidade” as respostas foram agrupadas nas subcategorias: Noções Biológicas; Noções Psicológicas; Noções Sociais; Noções Biológicas-Psicológicas; Noções Psicológicas-Sociais; Noções Biológicas-Sociais; Noções Biológicas-Psicológicas-Sociais; “Opção Sexual”; Orientação Sexual; Ciência do sexo; Outros; Não informou e Não sabe.

Para Louro (1997), a sexualidade pode ser compreendida como as primeiras experiências e relações no mundo, com o próprio corpo, a percepção do outro, os desejos infantis, as expectativas, os conflitos, o prazer e o desprazer. Quando avaliadas sob esta perspectiva, as respostas dos/as docentes, em geral, fogem a esta definição, por serem reducionistas. Na maioria dos relatos, a sexualidade é definida apenas pela perspectiva biologicista (24,8%), enfatizando-se o desejo e a reprodução biológica, como pode ser visto nas falas abaixo.

Descoberta do próprio corpo, através do contato, toque, atração e outros. (Doc)

Condição sexual. Conjunto de características que distinguem os seres vivos com relação à sua função reprodutora. (Doc)

Os fatores culturais, religiosos e socioeconômicos que permeiam a sexualidade foram desconsiderados nessa visão. Nesta abordagem apenas 2% dos/as docentes compreenderam a sexualidade a partir de uma noção Biológica-Psicológica-Social. Nos relatos, aparecem ainda a visão da sexualidade como ciência (2%), capaz, por exemplo, de estudar as diferenças e relações entre os diferentes sexos.

Como a sexualidade pode ser definida como um conjunto de fenômenos que permeia todos os aspectos de nossa existência, ela não pode ser vista exclusivamente como um fenômeno biológico, mas sim como um fenômeno biopsicossocial, que só pode ser compreendido de acordo com o conhecimento acerca da cultura em que se vive (TAQUETTE, 2008). A sexualidade, dentro de uma perspectiva histórica, não está a serviço, apenas, da reprodução biológica, uma vez que os valores, padrões e modelos de comportamento estão ligados a um contexto socioeconômico, cultural e religioso, que necessitam ser analisados criticamente (LOURO, 1997).

Pode-se perceber que os/as docentes (4%) e a maioria dos/as licenciandos/as (17,5%) registram como sinônimos os termos sexualidade, “opção sexual” e orientação sexual. Estes dois últimos são também genericamente traduzidos como gosto, preferência ou desejo sexual. Desta forma, mais uma vez, a sexualidade é entendida como um fator pessoal, um desejo, uma

vontade, como pode ser reiterado nas falas abaixo.

Diz respeito à sexualidade ou condição sexual que o sujeito demonstra ou porventura venha assumir para com aqueles com quem convive na sociedade (Doc).

É a escolha sexual de cada um - o comportamento sexual (Doc).

É a opção sexual, a necessidade de praticá-la e a consciência das consequências de suas opções (LicBio).

Segundo Costa (2005), a orientação afetivo- sexual é entendida a partir dos sentimentos existentes dentro de cada indivíduo, com relação a outras pessoas: desejo, prazer e fantasias sexuais, sonhos eróticos, amor, paixão, e é constituinte da identidade sexual. A homossexualidade, e desta forma, a sexualidade do indivíduo, não pode ser definida como uma opção, dependente da vontade do indivíduo, como uma escolha consciente (SOUZA FILHO, 2009)

Em ambos os grupos a subcategoria “Outros” englobou todos/as aqueles/as que utilizaram, para o termo “Sexualidade”, uma definição não condizente com o termo e que fugia das subcategorias criadas, como por exemplo:

São as diversas formas, jeitos, ou maneiras que as pessoas buscam para obter prazer (Doc.).

Sexualidade é preciso para atrair a pessoa que deseja (Doc).

É uma forma de expressar fisicamente as suas emoções de forma mais intensa (LicPsi)

Um rótulo utilizado pela sociedade para simplificar as relações afetivas e sexuais de um indivíduo (LicPsi).

Para o termo “Sexo” foram encontradas as subcategorias: Ato sexual; Afetividade; Reprodução; Gênero; Macho/Fêmea; Biologia e Outros. Já para o termo “Gênero” foram criadas as subcategorias: Sexo; Masculino/Feminino; Noções Biológicas; Noções Sociais; Identidade Sexual e Outros.

Dentro desta perspectiva, os termos Sexo e Gênero estão sendo discutidos conjuntamente devido ao fato de terem sido, comumente como sinônimos.

No que se refere a “Sexo” 50,3% dos/as licenciandos/as e 38,6% dos/as docentes consideram-no o mesmo que ato sexual. Isto denota ao termo uma visão reducionista e ligada somente à reprodução e/ou obtenção de prazer. O sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, características específicas dos seus respectivos sistemas urogenitais e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios (Cabral& Diaz, 1999).

Já no que se refere ao termo Gênero, 38,6% dos/as licenciandos/as e 39,6% dos/as docentes, caracterizam-no como sinônimo de ser masculino ou feminino. Nesta perspectiva, os/as colaboradores/as confundem as definições de gênero e sexo.

É importante ressaltar que alguns/umas colaboradores/as caracterizaram “Gênero”

como sendo masculino e feminino, configurando uma definição de “Sexo”. Mas outros/as definiram “Gênero” como “o mesmo que sexo”, sendo ambas as respostas analisadas a partir de subcategorias diferentes, apesar de configurarem praticamente o mesmo entendimento. Isto foi feito para melhor observar quem entende necessariamente “Sexo” e “Gênero” como sinônimos, e quem confunde os seus conceitos.

É possível perceber que os/as licenciandos/as e docentes que conseguem realizar uma definição mais precisa do que é sexualidade, sexo e gênero, também são aqueles/as que referem interesse por assuntos pertinentes à temática, incluindo, desta forma, os conhecimentos obtidos em outros meios, como: jornais, revistas e artigos científicos. Observa-se, então, que o (des) conhecimento pode ser fruto de (des)interesse e/ou afinidade pela temática e ausência e/ou insuficiência de (in)formação.

É possível observar, ainda, que os/as colaboradores/as que restringem o sexo a um meio de reprodução e perpetuação da espécie são, em geral, aqueles que declaram seguir os preceitos católicos e evangélicos, o que reflete a herança judaico – cristã, segundo pode ser observado nas falas abaixo.

“É um ato de prazer que normalmente envolve dois corpos e que está diretamente ligado à reprodução” (Doc católica).

“Muito mais do que a união de dois corpos para prazer. É um ato de carinho necessário a todo casal com consequência de reprodução” (LicBio Católica)

“Ato em que duas pessoas de sexos opostos se juntam para realizar o ato sexual com a finalidade de reprodução” (LicBio Católico).

“É necessário para a reprodução” (Doc. Católica).

“É um ato de reprodução” (LicHist Evangélica).

“O homem e a mulher se relacionando para reproduzir ou procriar” (Docente Evangélica).

Os líderes religiosos, de uma forma geral, desempenham um papel de suma importância no que tange aos sentidos das representações sociais e o seu papel na constituição do comportamento humano (Brito, 2011). Tais representações tomadas sempre como a mais legítima expressão da verdade, vão sendo infiltradas no inconsciente humano em forma de ensinamentos doutrinários. Desta forma, essas representações, primeiro são assimiladas e acomodadas cognitivamente, depois são transmitidas culturalmente através das relações que se dão entre as pessoas (Brito, 2011)

Essa forma de percepção do sexo exclui quaisquer possibilidades não procriativas, como os casais de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros/ LGBT, casais inférteis, dentre outras, reiterando e legitimando mais uma vez a norma hegemônica e velando uma discussão mais ampla acerca das múltiplas formas de expressão da sexualidade e dos gêneros.

3.3 Preconceito e Homofobia

Segundo pesquisa realizada pelo GGB (Grupo Gay da Bahia), o Brasil é o país com maior número de registros de crimes homofóbicos no mundo, em que um homossexual é morto a cada 36 horas no país (Jinkings, 2011). Dentre os crimes homofóbicos destacam-se a violência física, sexual, psicológica e institucional (Giraldi, 2012). O autor aponta que foram registradas, em 2011, 1.259 denúncias anônimas de casos de preconceito contra homossexuais, pela Secretaria de Direitos Humanos de São Paulo. Estes dados revelam um número crescente de casos de homofobia, o que corrobora os índices de relatos de vivência de situações de preconceito citados pelos/as licenciandos/as (51,5%). Este percentual permite afirmar que há um certo (re)conhecimento das violações de direitos humanos perpetradas contra LGBT. No entanto, o número de docentes (44,6%) e o elevado número de licenciandos/as (34,5%) que relatam nunca ter presenciado ou ter tomado conhecimento de situações de preconceito e/ou segregações e/ou agressões (verbais, psicológicas e/ou físicas) sugere um não (re)conhecimento das diversas formas de violência, que, dessa forma, ficam naturalizadas, invisibilizadas e/ou minimizadas. Os relatos a seguir, mostram as brincadeiras, chistes, xingamentos que demarcam um não-lugar, ou lugar da abjeção, (Louro, 1997) e, dessa forma, também educam. As violências cotidianas são minimizadas ou desqualificadas, demarcando uma forma de agressão velada, predominantemente verbal, que não é reconhecida como tal, como pode ser visto a seguir.

“Amigos meus já destratarem, de maneira descontraída, um outro amigo homossexual. Foi de cunho descontraído, de brincadeira, não levado a sério pelo garoto homossexual” (LicEnf)

“Não há muito o que relatar, visto que foi apenas uma troca de palavras e xingamentos” (Doc.).

Em meio à gama de informações que chegam até esses/as jovens estudantes a aos/as professores/as, é possível ainda encontrar citações que desvelam desconhecimento acerca da definição de homofobia, o que desvela opiniões decorrentes da maneira como se processa a (in) formação, como pode ser visto a seguir:

“Termo dado às pessoas que se sentem incomodadas com aquelas que não se comportam como deveriam (a mulher que deixa de ser e o homem também que se transforma)” (LicBio).

“Preconceito com esses tipos de pessoas que praticam sexos diferentes” (LicHist).

“Heterossexuais (homens) que tem preconceito com homossexuais” (Docente).

Sobre a vivência ou não de situações de preconceito, os/as colaboradores/as relatam algumas destas situações, que se mostram cotidianas e são banalizadas e/ou naturalizadas.

“Um conhecido meu, ao relatar que determinada pessoa era portador de HIV, afirmou que esta era uma consequência da sua orientação sexual. ‘Ele tem HIV... ‘também, ele é gay...’” (LicEnf).

“Uma vez na Universidade um colega de turma não quis participar de um seminário por ter um

homossexual no grupo” (LicEnf).

“Eu e uma colega estávamos estagiando numa unidade de saúde, e minha colega fez amizade com uma funcionária dessa unidade. Certo dia a profissional que estávamos acompanhando disse à minha colega que tomasse cuidado com a nova amizade porque as pessoas suspeitavam que ela fosse lésbica” (LicEnf).

A segregação e a exclusão presentes nestes depoimentos revelam preconceito e homofobia e podem ser ressignificadas a partir do (re) conhecimento das múltiplas possibilidades de expressão do afeto e da diversidade sexual, como nas falas a seguir.

“A primeira vez que vi meus vizinhos homossexuais se beijando impedi que meus filhos mantivessem qualquer aproximação com os mesmos. Mas depois de conviver mais de perto com eles e conversar bastante sobre a vida que eles levavam, aprendi a respeitar e hoje meus filhos são muito amigos deles” (Doc).

“Já vi várias práticas homofóbicas. Até eu mesmo já participei da prática, quando vivia na ignorância, já que fui até um violentador da liberdade do meu próximo. Prefiro não comentar o acontecido” (LicHist).

Estas falas reiteram a urgência de se trazer à tona tais discussões no âmbito da formação inicial, em nível de graduação e, posteriormente, sob a forma de cursos permanentes, especializações e fóruns de discussão.

3.4 Educação sexual

A “Educação sexual” teve como subcategorias: Ciência do sexo, Visão Biológico-Higienista, Visão Moral-Tradicionalista, Visão Emancipatória, Orientação Sexual e Outros. As categorias “Visão Biológico-Higienista”, “Visão Moral-Tradicionalista” e “Visão Emancipatória”, baseando-se nos enunciados de Furlani (2005), os quais podem ser considerados como centrais na definição de cada tipo de Educação Sexual.

Majoritariamente as respostas, dos/das docentes e dos/das licenciandos/as, descrevem o termo Educação Sexual como “Ciência do sexo” e, na maioria das respostas, predomina a visão Biológico-Higienista. Desta forma, pode-se compreender que a Educação Sexual está sendo abordada a partir de temas como: reprodução humana, DST, gravidez inoportuna, planejamento familiar, puberdade, dentre outros. A sua realização não deve ser criticada, uma vez que estas questões são de extrema importância para a formação dos/as discentes, mas a sua exclusividade com consequente redução da Educação Sexual ao biológico, exclui “as relações entre curiosidade, liberdade e sexualidade” (FURLANI, 2005, p. 204).

O fato de os/as colaboradores/as saberem definir Educação Sexual, mesmo que

partindo-se de uma visão reducionista, chama atenção pois, a maior parte dos/as licenciandos/as e docentes refere não ter tido, na vida acadêmica, o preparo necessário para lidar com as questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual. A grande maioria registra apenas palestras esporádicas, uma ou outra aula em que surge o tema, ou, em alguns casos, em disciplinas optativas. Quando questionados/as quanto à existência de Educação Sexual na escola que lecionam ou que estudaram, a maioria refere não ter tido quaisquer formas sistematizadas em sua trajetória escolar, ou quando as tiveram, isso ocorreu de forma descontínua sob a forma de palestras. No entanto, a escola ao silenciar sobre esses temas, educa, segrega, normatiza, escolariza os corpos e, frequentemente, (re)produz a norma heteronormativa (Louro, 1997; Furlani, 2009).

3.5 Formação inicial e continuada

Diante do exposto, ressaltamos a importância da formação inicial dos/as futuros/as docentes para a construção dos conhecimentos acerca da diversidade sexual, sexo e gênero. Quando questionados/as sobre a aquisição de conhecimento, durante a vida acadêmica, de como lidar com questões relativas à sexualidade, 76,6% dos/as licenciandos/as responderam não ter esse apoio, assim como 75,2% dos/as docentes. Os respondentes que disseram ter tido essa orientação, citaram como exemplos minicursos ou participações em ligas acadêmicas, seminários e palestras, o que desvela descontinuidade de orientação sob a responsabilidade do curso de graduação.

Pode-se perceber também que em algumas respostas afirmativas, os/as licenciandos/as, especificamente, expressam como exemplo as orientações que receberam dos pais, ou da religião que professam, o que configura, mais uma vez, uma lacuna na orientação durante a formação acadêmica e aponta a força dos valores culturais permeados pelas instâncias familiares, religiosas e culturais.

Os/as colaboradores/as foram indagados/as sobre seu interesse em temas relativos à sexualidade, gênero e/ou diversidade sexual e, se eles/as buscam por informações ou atualizações. 58,5% dos/as licenciandos/as e 46,5% dos/as docentes relataram que não as buscam. Quando o fazem, costumam realizá-las através de *sites* na internet, leitura de artigos científicos, revistas e até em conversas informais com grupos de amigos. Quanto ao interesse em realizar trabalhos/projetos de educação sexual, 46,8% dos/as licenciandos e 42,6% dos/as docentes responderam ter interesse, assim como 32,7% dos/as licenciandos/as e 14,9% dos docentes responderam não saber se o realizariam. Isso aponta que, apesar de a maioria dos/as respondentes indicarem interesse em realizar atividades com a temática proposta, ainda há um grande número que não sabe se as realizaria. A falta de interesse e/ou motivação pode ser um fator muito importante para a estimulação (ou não) de atividades desse tipo não só nas escolas, mas também nas Universidades e/ou Faculdades. Com isto o/a estudante teria a base necessária para compreender a importância e a necessidade de não só abordar, mas de saber lidar com as questões de sexualidade, gênero e diversidade sexual durante a sua vida profissional.

4. Conclusões

O conhecimento precário sobre sexualidade, sexo, gênero, diversidade sexual faz parte do senso comum visto que a sociedade não vem sendo preparada para conviver com questões ligadas às assimetrias nas relações de gênero, resultando na banalização do preconceito, *bullying* e da homofobia observada em diferentes populações, em especial contra LGBT.

Não diferentemente, esta realidade vem sendo reproduzida no meio acadêmico e escolar, como pode ser visto neste estudo. O (des) conhecimento demonstrado pelos/as licenciados/as acerca dos temas abordados e a falta de interesse e atualização dos/as docentes em tornarem-se aptos a trabalharem com a temática revela a fragilidade existente na formação inicial e continuada. Embora tenham formação deficitária, educadores/as são constantemente demandados/as a atuar e intervir junto a seus/suas estudantes nessas temáticas. Daí a necessidade de preparo para fomentar debates e discussões e aprofundar os questionamentos da sociedade que os cerca.

5. Implicações

Tudo isto reforça a necessidade de conscientização quanto à importância de atualização e educação continuada para os/as docentes e de uma reforma nos fluxos curriculares das licenciaturas investigadas, a exemplo do que já vem acontecendo com o curso de Biologia da Universidade Federal de Sergipe. Atualmente, as disciplinas Estudos Culturais da Biologia e da Educação e Corpo, Gênero e Sexualidade são obrigatórias pela nova grade curricular. Já a disciplina Sexualidade Humana, consta na grade optativa e recebe estudantes de diversos cursos como Medicina, Enfermagem, Letras, Física e História. Isto reafirma a carência de formação interdisciplinar e o interesse dos/as estudantes ao buscarem cursar essa disciplina.

Junto a isso há também a realização de projetos inter e transdisciplinares nessas temáticas por meio de programas como o Programa de Iniciação Científica/ PIBIC/CNPq e Programa de Iniciação à Docência/PIBID/ CAPES. Esta experiência oportuniza aos/às alunos/as, o convívio com o ambiente em que irão atuar fazendo com que se sensibilizem quanto as suas necessidades e assim possam aprimorar seus conhecimentos e atuar como multiplicadores, além de desenvolver habilidades de ensino-pesquisa-extensão.

Assim fica evidente a necessidade de mudanças curriculares focadas na formação inicial e a oferta de formação continuada permanentes, de maneira a propiciar estudos e debates sobre temas tão relevantes para a sociedade.

REFERÊNCIAS

- Brito, J. R. de (2011). Sexo e religião – um diálogo em construção. *V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*.
- Bruns, M. A. T. & Holanda, A. F. (2001). *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Ômega.
- Cabral, F. & Díaz, M. (1999). Relações de gênero. *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*, p. 142-50.

- Costa, Ronaldo Pamplona da (2005). *Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana*. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Kondo Editora.
- Furlani, J. (2005). O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. *Dissertação de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação*. Porto Alegre.
- Furlani, J. (2009). Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia *Queer*: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In Junqueira, R. D. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. 1ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Giraldi, R. (2012). *Brasil tem 3,4 denúncias de homofobia por dia*. Diário de São Paulo – Coluna Dia a Dia. Recuperado em 23 de Maio de 2012 de <<http://www.diariosp.com.br/noticia/detalhe/21903/Brasil+tem+3,4+denuncias+de+homofobia+por+dia>>
- Holanda, A.F. (2007). Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: Bruns, M.A.T. & Holanda, A.F. *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2ª impressão.
- Jinkings, D. (2011). *A cada 36 horas, um homossexual é morto no Brasil*. Agência Brasil. Recuperado em 23 de Maio de 2012 de <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-04-04/cada-36-horas-um-homossexual-e-morto-no-brasil>>
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres: EdUNB, 2009.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, M. L. de; Perovano Filho, N.; Carvalho, N. B. & Queiroz, M. S. B. (2012). Encontros e desencontros sobre as questões de gênero e sexualidade em um curso de formação de professoras(es). *Anais do VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH*.
- Souza Filho, A. de (2009). *Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude*. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Taquette, S. R. (2008). Sexualidade na adolescência. In Brasil, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. *Saúde do adolescente: competências e habilidades*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, Capítulo 5, p. 205-212

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS DO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL SOBRE O PAPEL DA DISCIPLINA DE BIOLOGIA E DO GABINETE DE APOIO AOS/ÀS ALUNOS/AS NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Cândida Maria Machado Gonçalves³⁴

Teresa Vilaça³⁵

1. Enquadramento Teórico

Analisando os *Princípios Orientadores da Revisão Curricular do Ensino Secundário* Português e os planos de estudo do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias do currículo nacional, torna-se evidente que a área curricular de Biologia do 12º ano de escolaridade se assume, por excelência, como a disciplina que permite o desenvolvimento sistemático da dimensão biológica da sexualidade, respeitando a liberdade de desenvolver opções éticas, socioeconómicas e políticas (ME, 2003 b, 2004).

De facto, o programa de Biologia de 12º ano de escolaridade tem como finalidades principais (ME, 2004, p.4):

- 1) a construção e aprofundamento de conhecimentos de Biologia úteis para o desenvolvimento de competências que permitam o exercício da cidadania responsável, a aprendizagem ao longo da vida e a decisão sobre o prosseguimento de estudos relacionados com esta área do saber.
- 2) O reconhecimento da relevância da Biologia e da Biotecnologia nos dias de hoje, uma vez que influenciam a qualidade de vida das pessoas e a organização das sociedades, ao apresentarem alternativas e originarem questões que exigem tomadas de decisões a nível tecno-científico, político, social e ético.

Estas duas finalidades mostram como a disciplina de Biologia de 12º ano, ramo da ciência que estuda a vida, é importante para educar sexualmente o indivíduo. Por um lado, porque é através dela que o indivíduo compreende o funcionamento do seu corpo, percebendo o porquê

34 Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências. Professora de Ciências. Escola EB2,3 Carlos Teixeira. Fafe – PO - Portugal. Email: candida.goncalves@gmail.com

35 Doutora em Educação, na área de Metodologia do Ensino das Ciências. Professora de vários Mestrados em de Educação e Ciências da Educação, nomeadamente na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências. Universidade do Minho. Braga – PO - Portugal. Email: tvilaça@ie.uminho.pt

das suas reações, podendo assim controlá-las de uma forma consciente e responsável. Por outro lado, percebe que os avanços da biotecnologia têm permitido uma maior qualidade de vida sexual, como por exemplo, o controlo da reprodução através dos métodos contraceptivos e a possibilidade de identificação de doenças genéticas, através da análise do líquido amniótico, entre outras possibilidades.

Desta forma, o ensino de Biologia de 12º ano é importante para o conhecimento biofisiológico e para o desenvolvimento pessoal e social do/a aluno/a, contribuindo para que os/as cidadãos/ãs interajam de forma autónoma, consciente e construtiva com a sociedade e o ambiente, permitindo ajudar os/as alunos/as a desenvolver formas de relacionamento responsáveis com os/as seus/suas concidadãos/dãs e também com os outros seres vivos. Isto acontece porque um dos grandes objetivos da educação em sexualidade é o de contribuir para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade.

Consistentemente com aquelas finalidades, o Programa da disciplina de Biologia de 12º ano (ME, 2004) preconiza a reprodução não só centrada no ser humano mas nos seres vivos assexuados e sexuados de uma forma geral. Este nível de conceitualização tem a grande vantagem de permitir compreender o homem e a mulher e o seu processo reprodutivo em continuidade com os outros seres vivos.

No programa de Biologia do 12º ano, a ênfase é colocada na reprodução sexuada, de uma maneira geral, e na reprodução humana, de uma maneira particular. Também é realçado o papel fundamental da evolução científica e tecnológica associado à regulação da fertilidade e à engenharia genética. Neste programa pode ler-se (ME, 2004, p.5):

O que pode ser feito ao nível dos processos reprodutivos? Que desafios se colocam à genética? E ao controlo de doenças? Procedendo-se ao desenvolvimento de conteúdos conceituais como: (a) reprodução humana; (b) gametogénese e fecundação (c) controlo hormonal; (d) desenvolvimento embrionário e gestação; (e) Manipulação da fertilidade; (f) Património genético; (g) Transmissão de características hereditárias; (h) organização e regulação do material genético; (i) Alterações do material genético; (l) mutações; e (m) fundamentos de engenharia genética.

Estas questões e conteúdos conceituais vão de encontro aos objetivos da educação em sexualidade em meio escolar para o Ensino Secundário, ao nível da consolidação dos conhecimentos, como se pode ler no excerto seguinte desse documento:

dimensões anátomo-fisiológica, psicoafetiva e sociocultural da expressão da sexualidade; do corpo sexuado e dos seus órgãos internos e externos; dos mecanismos de reprodução; do planeamento familiar e em particular, dos métodos contraceptivos; das doenças de transmissão sexual, formas de

prevenção e tratamento; dos mecanismos da resposta sexual humana; dos recursos existentes para a resolução de situações relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva (ME, MS, APF, & CAN, 2000, p. 91).

A abordagem destes conteúdos é, de facto, importante para o desenvolvimento da sexualidade do/a aluno/a, mas é o/a professor/a que determinará se a área curricular disciplinar de Biologia será uma mera abordagem do conhecimento conceitual, com o carácter fragmentado do ensino e estanque dos saberes, ou permitirá a reflexão sobre um conjunto de valores e atitudes face à sexualidade humana, com uma perspetiva integradora do saber fundamental, quer para a formação global do/a aluno/a quer para os seus percursos futuros, utilizando para isso metodologias participativas e ativas.

As áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projeto (AP) surgem como outro espaço em que tem lugar o desenvolvimento da temática da sexualidade mas, desta vez, de uma forma interdisciplinar e transversal. De acordo com as orientações de Área de Projeto dos Cursos Científicos Humanísticos do Ministério da Educação, homologadas em Agosto de 2006, a AP visa a realização de projetos, com a finalidade de promover o desenvolvimento pessoal e social nos/as alunos/as e nos/as professores/as através do trabalho cooperativo, fundamentado na exploração e aplicação de processos mentais complexos, promotores da confiança em si e nos outros, do gosto pela investigação e geradores de autonomia intelectual e cívica (ME, 2006).

A AP é também um espaço curricular propício ao desenvolvimento de uma aproximação da escola à comunidade e à sociedade em que se insere, potenciada pelo trabalho desenvolvido pelos/as alunos/as e professores/as. Sem conteúdos definidos e planeada com base na metodologia do trabalho de projeto, a AP dá oportunidade aos jovens de conhecerem e refletirem sobre problemas sociais, económicos, tecnológicos, científicos, artísticos, ambientais e culturais, de uma forma integrada (ME, 2006).

Assim, a AP pode, inequivocamente, contribuir de forma positiva para a formação pessoal e social dos/as jovens, através de uma educação para a cidadania, que deve ser vivida, partilhada e refletida em contextos reais e diversificados, tal como é referido nas *Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar* (ME, MS, APF, & CAN, 2000) em termos de competências a desenvolver em educação em sexualidade no Ensino Secundário. Sendo assim, e entre as Orientações de Área de Projeto, aquelas que mais diretamente se relacionam com a educação em sexualidade são as seguintes:

1. promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social;
2. [...]
3. desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos na constituição dos seus

itinerários e projetos de vida, sob uma perspectiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor. (ME, 2006, p.8)

Nesta ótica, a AP surge como um espaço apropriado para a abordagem da sexualidade humana, como é sublinhado nas *Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar*(ME,MS,APF,& CAN, 2000), isto é, através da integração curricular de forma transversal e interdisciplinar, já que a maioria das áreas curriculares apresentam pontos de correspondência, paralelismo ou complementaridade com os objetivos da educação em sexualidade.

No Ensino Secundário, só existe AP no 12º ano de escolaridade, sendo recomendado pelo *Grupo de Trabalho em Educação Sexual*, no seu relatório de final de 2007, a utilização desta área curricular não disciplinar para a dinamização de projeto de educação para a saúde, nomeadamente sexualidade.No nosso entender, a AP não deveria ter um caráter terminal, pois seria muito mais proveitoso que tal processo fosse desencadeado ao longo do Ensino Secundário, como é feito no Ensino Básico, uma vez que os alunos do Ensino Secundário estão num novo estágio de desenvolvimento, a nível psicossocial e num processo de autonomia e construção de identidade adulta, processo esse que apresenta grande variação individual, podendo coexistir jovens na mesma fase etária em diferentes graus de desenvolvimento, o que dificulta a possibilidade de, num só ano, serem atingidas todas as finalidades da AP.

A Lei nº 120/99 de 11 de Agosto, que reforça as garantias do direito à saúde reprodutiva, aborda, entre outros assuntos, a promoção da saúde sexual no contexto escolar, designadamente nos Gabinetes de Apoio a Alunos/as (GAA).A Lei define que no ensino Básico e Secundário será implementado um programa para a promoção da saúde e da sexualidade humana, proporcionando informações/conteúdos adequados nas diversas vertentes desta matéria: fisiológica, psicológica e social. Estes conteúdos serão incluídos harmoniosamente nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, como anteriormente referido, e em GAA, no sentido de promover uma atitude individual e responsável, adequada aos diferentes níveis etários.O Artigo 3º contempla as “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, mencionando a criação de um “Gabinete de Apoio aos/às Alunos/as” e “o acesso a preservativos através de meios mecânicos, em todos os estabelecimentos do ensino superior e nos estabelecimentos do ensino secundário, por decisão dos órgãos diretivos, ouvidas as respectivas associações de pais e alunos”.

Segundo o GTES (2005), compete ao/à professor/a responsável pelo GAA: atuar como adulto/a de referência, com capacidade de ouvir o que o/a aluno/a tem para dizer; orientar e realizar tarefas de despiste, de problemas graves; ser supervisionado/a regularmente por um/a psicólogo/a clínico/a com experiência na área da sexualidade, ou articular as suas ações com o Serviço de Psicologia e Orientação. Sendo assim, é necessária uma cumplicidade muito estreita entre o/a professor/a responsável pelo GAA e as estruturas de saúde na comunidade.

Prevê-se para o GAA a permanência de um/a professor/a da escola ou do agrupamento de escolas em regime de rotatividade. No caso da escola dispor de Psicólogo/a e/ou Assistente

Social, deve haver uma estreita colaboração com o GAA. O *Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual* (GTES, 2007b), publicado em Setembro de 2007, propunha ainda a solicitação da colaboração do Instituto de Apoio à Juventude, dada a experiência que tem de contato com os/as jovens e também pelos materiais de apoio que possam vir a ser fornecidos.

Os GAA não devem substituir os gabinetes de apoio técnico, do tipo aconselhamento médico-psicológico, que poderão ser ativados através de recursos humanos da escola, ou dinamização de parcerias com os Centros de Saúde, Autarquias ou Centros de Jovens (GTES, 2005), para tornar possível o encaminhamento imediato de casos problemáticos que não possam ser tratados pelo/a responsável do GAA. Ainda segundo o GTES (2005), apesar da extrema importância dos GAA em todas as escolas, estes assumem uma relevância maior nas escolas de Ensino Secundário. Os GAA aparecem nestes níveis de escolaridade praticamente como a única forma de apoio e assumem especial importância por ser nesta faixa etária que surgem muitos/as adolescentes a consumirem tabaco, haxixe, álcool e outras drogas e a terem relações sexuais desprotegidas. Tais situações de risco, para além da percepção de mal-estar, justificam por si a urgência de implementar GAA polivalentes, amplamente disponíveis e sem burocracias.

Para que os GAA sejam viáveis, é necessária a atribuição de horas não letivas aos/as professores/as no espaço escolar, para que possam assegurar um serviço de atendimento genérico e regular (GTES, 2007b). Além disso, é essencial: a confidencialidade por parte dos/as responsáveis pelos GAA; a colaboração dos/as alunos/as na definição dos objectivos dos gabinetes e na dinamização e divulgação desses espaços e o estabelecimento de parcerias com os Centros de Saúde, Hospitais e Maternidades locais. Em relação aos temas a abordar, o GTES sugere: género, família, paternidade, interação no namoro, respeito/violência, assertividade, comportamentos sexuais veiculados pela internet, abusos sexuais e maus tratos e projeto de vida (GTES, 2007b). É recomendado que a abordagem desses assuntos não seja excessivamente preventiva, abstrata e sanitária, desligada da realidade e da reflexão sobre valores, atitudes, sentimentos, e comportamentos sexuais dos adolescentes, implicando necessariamente uma articulação entre responsáveis do GAA e professores de Biologia, trabalhando, assim, de uma forma sincronizada.

Neste sentido, foi desenvolvida uma investigação em escolas portuguesas que, entre outros objetivos, pretendeu: i) caracterizar as perceções de professores do GAA e professores de Biologia, do Ensino Secundário, sobre o papel da disciplina de Biologia e do GAA na ES dos jovens; ii) descrever a forma como concebem o GAA como uma estrutura de suporte na ES.

2. Metodologia

2.1 Amostra

Como os GAA são estruturas que funcionam em apenas algumas escolas com Ensino Secundário, foram seleccionadas seis escolas com Ensino Secundário e com GAA e dentro de cada um destes seis estabelecimentos de ensino, foi seleccionado o/a responsável pelo GAA

(n=6) e o/a professor/a de Biologia (n=6).

Todas as entrevistadas eram mulheres. A idade das professoras variou entre 41 a 48 anos e o número de anos de serviço entre 18 e 25 anos. Todas as professoras, com exceção de uma professora (PGAA6), referiram ter formação em Educação em Sexualidade e nenhuma professora se encontrava a lecionar a área curricular não disciplinar de Área de Projeto. A maioria das professoras possuía licenciatura em Biologia e Geologia (via ensino) e formação especializada, com exceção das professoras PGAA4, PGAA5 e PGAA6, que eram licenciados respectivamente em Direito, Português/Francês e Filosofia. As professoras PB4 e PGAA5 não possuíam formação especializada.

2.2 Instrumento de Recolha de Dados

Neste estudo foram validados dois guiões de entrevista aplicados, respetivamente, a professoras de Biologia de 12º ano do Ensino Secundário (PB) e professoras responsáveis pelo Gabinete de Apoio aos/às Alunos/as (PGAA). O guião das entrevistas estava organizado em cinco dimensões: i) caracterização da amostra (PGAA, PB); ii) perceções sobre o papel da Biologia e do Gabinete de Apoio aos/às Alunos/as na educação em sexualidade (PGAA, PB); (III) práticas de educação em sexualidade nas aulas de Biologia do 12º ano e em articulação com o GAA (PB)/ (III) caracterização do GAA nas escolas em estudo (PGAA) e (IV) práticas da educação em sexualidade no GAA em articulação com a Biologia de 12º ano (PGAA).

3. Apresentação dos Resultados

3.1 Relevância da Biologia do Ensino Secundário e do GAA para a Educação em Sexualidade dos Jovens

A importância do papel da Biologia do ensino Secundário na educação em sexualidade dos/as alunos/as é preponderante no que diz respeito ao fornecimento de informação relativa à morfologia e fisiologia do sistema reprodutor, assim como em relação às formas de prevenção de comportamentos sexuais de risco (gravidez precoce indesejada e contágio de IST's) (Tabela 1).

Tabela 1. Papel da Biologia do Ensino Secundário na Educação em Sexualidade

(N=12)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Total	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
Desenvolvimento de conteúdos biofisiológicos da sexualidade e saúde sexual	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	12
Desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na perspetiva de resolução de problemas		√		√				√		√				4
Desenvolvimento de competências a nível das atitudes, valores e comportamentos afetivo-sexuais				√				√		√				3

Para uma professora (PB1), as razões apontadas para o papel da Biologia na educação em sexualidade prenderam-se com o facto das turmas serem muito heterogéneas e nem todos/as os/as alunos/as estarem no mesmo estágio de desenvolvimento, daí a Biologia deveria desenvolver os temas relacionados com a parte científica e obrigatória e não deveria fugir disso para não ferir susceptibilidades. Para outras entrevistadas, a informação biológica é extremamente importante para a aquisição de competências de tomada de decisão no percurso sexual do/a jovem, porque sem esses conhecimentos básicos o/a aluno/a não poderá evoluir para estádios de desenvolvimento de competências pessoais e sociais decisivos na elaboração do seu percurso de vida (PB2, PB3, PB4, PB5, PG1, PG4, PG5). Outra razão apontada é a necessidade preventiva, dado as informações dadas ainda serem imprescindíveis para a formação da saúde sexual dos/as alunos/as (PG2, PG3, PG6).

No que concerne aos desafios e barreiras que os/as professores/as de Biologia enfrentam na implementação da educação em sexualidade, as respostas dadas pelas entrevistadas centraram-se nos/as professores/as (tabela 2).

Tabela 2. Desafios e barreiras que o/a professor/a de Biologia do Ensino Secundário pode enfrentar na Educação em Sexualidade

(n=6)

	Prof. Bio. (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
<i>Desafios</i>							
Envolver todos os professores na contribuição a dar na formação sexual dos alunos	√	√					2
Estabelecer um elo de comunicação professor-aluno, em que estes encontrem no professor um verdadeiro amigo e confidente.			√		√		2
Contribuir para a construção de projeto de vida saudável dos jovens				√	√		2
<i>Barreiras</i>							
Fazer Educação em Sexualidade, tendo em conta a heterogeneidade de dos alunos da turma a todos os níveis (grau de desenvolvimento, cultura, religião...)	√					√	2
Possuir perfil para fazer Educação em Sexualidade		√	√				2
Desfazer de mitos que persistem ao longo das gerações e que são prejudiciais à vida sexual dos jovens				√	√		2

Um dos desafios na implementação da educação em sexualidade foi, segundo duas das professoras de Biologia (dois em seis), conseguir que, de facto, a educação em sexualidade seja feita de uma forma transversal e interdisciplinar. Para tal é necessário que todos/as os/as outros/as professores/as descartem a ideia de que é o/a professor/a de Biologia aquele que tem mais aptidões para fazê-la, compreendendo que só com a contribuição de todos/as é possível desenvolver os diversos conhecimentos e áreas do saber da formação sexual integral dos/as jovens.

Outro desafio apresentado (dois em seis) foi o/a professor/a conseguir ser um/a melhor amigo/a adulto/a do/a aluno/a, pois só assim será possível que eles/as se aproximem do/a professor/a e dialoguem sobre os problemas que os/as atormentam, permitindo-lhes solucionar ou encaminhar-se para a solução dos problemas e, conseqüentemente, o/a professor/a contribui desta forma para a construção do projeto de vida dos/as jovens.

Em relação às barreiras encontradas pelos/as professores/as de Biologia na implementação da educação em sexualidade no Ensino Secundário, destacou-se à partida, o facto de a maioria dos/as professores/as, incluindo os/as de Biologia, não possuírem perfil para realizarem a educação em sexualidade (dois em seis).

Outra barreira também muito difícil de transpor, segundo as entrevistadas, foi a de saber até que ponto o/a professor/a deve desenvolver os temas, ou introduzir novo tema, dado a turma ser um conjunto de indivíduos, com diferentes necessidades e com direito ao respeito pelas sua

cultura e religião: “[...] se é bem verdade que os jovens têm direito a possuir conhecimentos relativos à educação sexual, também é verdade que outros terão direito a manter a sua inocência.” (Ent. PB4).

E, finalmente, a terceira barreira referida pelas professoras (dois em seis), foi desfazer mitos sexuais que persistem ao longo das gerações, desconstruindo concepções alternativas que são, algumas delas, extremamente prejudiciais e que levam a comportamentos sexuais de risco e às consequências inerentes a estes comportamentos. Uma professora de Biologia do Ensino Secundário falou de um mito que disse ser frequente nos alunos: “[...] se tiver relações sexuais em pé, não correm o risco de engravidar” (Ent. PB4).

A maioria das entrevistadas afirmou ser importante a existência do GAA no Ensino Secundário: todas as professoras do GAA, e três professoras de Biologia de 12º ano (Tabela 3).

Tabela 3. Importância do GAA na Educação em Sexualidade dos/as alunos/as do Ensino Secundário (N=12)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Tota
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
<i>Razões pelas quais o GAA é importante</i>													
Por ser um espaço de sigilo, de atendimento individualizado, a que os/as alunos/as podem recorrer para arranjar alternativas na resolução de problemas de índole sexual	√			√	√	√		√	√	√		√	7
Se for um espaço sempre disponível, com atividades que atraem a atenção dos/as jovens							√				√		2
<i>Razões pelas quais o GAA não é importante</i>													
Porque dificilmente o/a aluno/a irá recorrer a este espaço, por ter que se expor		√	√										2
O GAA não deve ter como finalidade exclusiva a Educação em Sexualidade, deve dar apoio ao/à aluno/a de uma forma global		√											1
Neste nível de ensino, os/as alunos/as já são sexualmente ativos e já sabem resolver os seus problemas			√										1
Não é fundamental, sempre se fez Educação em Sexualidade sem existir GAA				√									1

A primazia das razões apresentadas (sete em doze entrevistadas), tem a ver com

a possibilidade da existência de um espaço de confidencialidade em que o aconselhamento individualizado pode, eventualmente, dar resposta a problemas que sejam decisivos no percurso de vida do/a jovem, prestando o apoio que a família não consegue dar, na sociedade em que vivemos.

Em relação à posição assumida por alguns elementos da amostra em estudo, entre as razões que as levou a responderem que o GAA não é importante na educação em sexualidade no ensino Secundário, a principal (n=2), prendeu-se com o facto de os/as alunos/as não se quererem expor visitando o GAA. Foram apresentadas várias justificações para esta opinião, entre elas, o facto de terem medo: de serem marginalizado pelos/as colegas (PB2) e de falarem com um desconhecido sobre assuntos íntimos (PB3).

O grande desafio das professores responsáveis pelo GAA, independentemente do tempo de existência deste e da especificidade de cada um, foi encontrar a forma de conseguir conquistar a confiança da população juvenil e, com isso, dinamizar uma maior participação no atendimento individualizado e acompanhamento na área da sexualidade, função ainda muito subaproveitada em todos os GAA do referido estudo: “(Suspiro) É encontrar um caminho que resulte!!!” (Ent.PG1) (Tabela 4).

Tabela 4. Desafios e barreiras que o professor do GAA pode enfrentar na Educação Sexual

(n=6)

	Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	
<i>Desafios</i>							
Estabelecer um elo de comunicação entre o/a professor/a do GAA e o/a aluno/a, desencadeando a confiança e com isso a procura do GAA como um espaço de efetivo apoio de ajuda aos/as jovens.	√	√	√	√	√	√	6
Que a comunidade escolar perceba a importância do GAA na vida dos/as jovens				√			1
Contribuir para a construção de projeto de vida saudável dos/as jovens						√	1
<i>Barreiras</i>							
A falta de tempo e à vontade para os/as alunos/as irem ao GAA	√	√					2
Falta de espaço condigno para o atendimento individualizado do/a jovem		√		√	√		3
A falta de disponibilidade horária da equipa de intervenção no GAA, impossibilitando a abertura permanente do GAA durante o horário escolar		√	√		√		3
A burocracia obrigatória para a implementação do projeto GAA			√				1
A falta de recursos económicos			√	√			2
Dificuldade em arranjar e articular parcerias			√			√	2

As barreiras estão relacionadas com as infraestruturas do GAA, com a logística, recurso humanos e materiais e disponibilidade horária do GAA que se tornam um entrave para o pleno funcionamento dos mesmos.

3.2 O GAA como Estrutura de Suporte na Educação em Sexualidade

Constata-se que tendo em conta o total da amostra, as condições físicas do gabinete foram consideradas muito importantes, assim como os recursos didáticos e técnicos das diferentes especialidades que o devem compor (Tabela 5).

Tabela 5. Como deve ser oGAA para apoiar a Educação em Sexualidade de alunos/as do Ensino Secundário (N=12)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Equipa multidisciplinar de saúde e de educação	√		√	√		√	√				√	√	7
Possuir professores/as de ambos os sexos													1
Ter profissionais estranhos/asà escola	√												1
Num local de fácil acesso, espaço acolhedor, discreto privado e com recursos didáticos auxiliares da Educação em Sexualidade dos/as jovens	√								√	√	√		4
Gabinete aberto a toda comunidade escolar						√							1
Gabinete que funcione como espaço de formação geral aos/às mais jovens (espaço lúdico e de convívio dos/as alunos/as)		√	√		√								3
Gabinete de apoio confidencial e aconselhamento individualizado								√		√			2
Envolver os/as alunos/as no funcionamento do GAA				√									1

O GAA deve possuir um espaço próprio que seja de fácil acesso aos/às alunos/as e ao mesmo tempo também discreto e confidencial, no sentido de manter o anonimato da frequência dos/as alunos/as ao gabinete, e possuir efetivas condições de trabalho, necessidade sentida tanto pelos/as técnicos/as como pela comunidade participante. O excerto da entrevista seguinte de uma responsável por um GAA ilustra esta opinião:

[...] os gabinetes de apoio aos alunos tenham a dignidade que merecem, ou seja, tem que funcionar de um modo autónomo e independente, em vez de ser sempre um espaço emprestado, ou se estão livres, ser um espaço com toda a dignidade que precisa aquele espaço, ou seja, tal como a biblioteca tem o seu espaço próprio, o GAA também deveria ter, porque a população que recorre a esse espaço merece toda a dignidade a nível do atendimento e depois os técnicos, precisam de sentir que efetivamente têm condições para trabalhar, isso é fundamental. (Ent.PG6)

Outra condição importante para o bom funcionamento do gabinete no apoio prestado à sexualidade dos/as alunos/as no Ensino Secundário foi a existência de uma equipa multidisciplinar da área da saúde e da educação (enfermeiro/a, médico/a, nutricionista, psicólogo/a, serviço social, professores/as) que façam parte do elenco da escola e que tenham tempo e disponibilidade para o atendimento aos/às jovens, condições inexistentes em todos os GAA em estudo, evitando que os/as alunos/as estejam longo tempo à espera de um atendimento e que, dentro do possível, a escola tenha condições para resolver os problemas existentes, sem

estar à espera da boa vontade de outrem:

[...] para resolver um espectro amplo de problemáticas que envolve o aluno, permitindo que este avance para a sua realização pessoal [...] para atingir os objectivos do GAA é necessária uma equipa multidisciplinar permanente na escola. Porque ainda dependemos da boa vontade, e é muito difícil reunir vontades, e a vida da “pessoa”, não pode depender de boas vontades! (Ent.PG6)

Através da análise dos resultados, tornou-se claro que o principal objetivo do GAA para as entrevistadas foi ajudar os/as adolescentes a gerir conflitos internos, de forma a tentar ajudar na resolução de problemas vivenciados pelos/as jovens e orientá-los/as, procurando minimizar os problemas através do apoio na escola ou, caso seja necessário, encaminhá-los/as para instituições que possam ajudar a superá-los (Tabela 6).

Tabela 6. Objetivos principais desejáveis para o GAA

(N=12)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Dinamizar atividades para a comunidade escolar na tentativa de esclarecer dúvidas/ problemas diagnosticadas no projeto			√	√					√				3
Ajudar na elaboração do seu projeto de vida						√	√	√					3
Ajudar a gerir os seus conflitos internos enquanto adolescentes de forma a evitar comportamentos de risco	√	√		√			√		√	√	√		7

A professora do GAA clarificou esta visão no extrato da entrevista que a seguir se apresenta:

Tentar responder ao máximo de problemáticas existentes na população escolar. O responder não significa solucionar, pode significar encaminhar, portanto uma estrutura que acolha, que perceba qual é o problema e que encontre o melhor caminho para a resolução. Esse caminho pode ser dentro da escola, ou fora da escola [...] E encaminhar para... e depois manter a retaguarda, de modo a que o aluno não veja o seu percurso de vida interrompido. Se estamos na escola a função é afastar todos os obstáculos que possam impedir o percurso escolar do aluno, esta é a nossa vocação! (Ent.PG6)

A maioria das entrevistadas, entendeu que o GAA deve apoiar o/a aluno/a nas múltiplas problemáticas em que a sua vida está envolvida, e não exclusivamente a nível sexual. Também

defenderam que o GAA não deve limitar-se a abarcar apenas os/as alunos/as do Ensino Secundário, mas também do Ensino Básico.

Para a maioria das entrevistadas (n=7), o GAA deve funcionar para ajudar a gerir os conflitos internos dos/as adolescentes de forma a evitar comportamentos de risco, deverá privilegiar um horário bastante lato, aberto nos intervalos, à hora do almoço, depois do expediente escolar e se possível à noite (Tabela 7).

Tabela 7. Como deve funcionar o GAA

(N=12)

	Prof. Bio. (n=6)						Prof. GAA (n=6)						Total
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Atendimento individualizado												√	1
Sigilo absoluto	√	√					√	√					4
Horário abrangente e flexível tendo em conta as necessidades da comunidade	√	√		√		√	√	√		√			7
Plano de intervenção de acordo com as necessidades diagnosticadas nos alunos								√					1
Acesso online			√										1
Estar coordenado com os restantes projetos de EpS						√							1
Total disponibilidade dos adultos para ajudar os jovens				√									1
Equipa multidisciplinar que realize um trabalho cooperativo						√		√	√				3
Avaliação constante do GAA						√	√	√					3
Integração dos alunos no GAA						√							1
Autonomia na gestão do GAA										√			1
Rotatividade horária dos profissionais no GAA				√									1

Foram apresentadas como razões para este funcionamento, a falta de tempo disponível dos/as jovens e a necessidade de manter o anonimato, daí o horário fora do período de aulas ou mesmo no fim-de-semana.

Outras condições de funcionamento também consideradas importantes foram o sigilo absoluto (n=4) e o atendimento individualizado (n=1), feito por uma equipa multidisciplinar (n=3) que trabalhe de forma cooperativa e não de forma individual, como se de consultas avulsas se tratasse, sem esquecer a avaliação constante do projeto (n=3), e arranjar alternativas positivas para ajustar-se à comunidade escolar em que o GAA está inserido:

[...] com uma equipa multidisciplinar que faça parte da escola, com horários fixos, embora flexíveis de acordo com as necessidades da comunidade. A equipa deve trabalhar na base da partilha e não em termos de atividades estanques, por exemplo, a psicóloga trata de assuntos que só lhe dizem respeito, a professora de Biologia trata da morfologia, a enfermeira trata dos métodos contraceptivos, o padre da escola só trabalha com o contexto moral [...]. Ou seja, tem que haver cumplicidade entre a equipa, para que todos possam aprender com os outros e possam tentar em conjunto resolver o problema em questão. Pois muitas cabeças pensam muito melhor do que uma, mas de uma forma objetiva, rápida e eficaz. Porque os problemas, não se compadecem com o tempo! [...] É bom que eles percebam também que existe absoluta e total confidencialidade. É importante integrar nessas equipas os próprios alunos para poderem partilhar experiência e ajudar-nos a compreender a forma como pensam os colegas e a colaborarem na partilha de experiências que possuem em relação à vida dos adolescentes e dos seus problemas reais. [...] Depois, ao longo do projeto em equipa, verificar que algumas apostas não estão a resultar e tentar arranjar outras para atingir os objetivos do Gabinete. Ao fim e ao cabo era ajustar o Gabinete à comunidade que temos, mas isso é um trabalho inacabado, porque a comunidade vai mudando ano a ano e, portanto terá sempre que haver alterações de estratégias para atingir os mesmos ou outros objetivos que eventualmente possam surgir. (Ent. PB6)

4. Discussão dos Resultados e Conclusões

De acordo com a maioria das entrevistadas, o papel da Biologia do ensino secundário assume um lugar privilegiado na educação sexual por: i) permitir a aquisição de conhecimentos na dimensão biológica e preventiva da sexualidade; ii) levar ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais; iii) existir um número significativo de alunos/as desinformados/as em relação às medidas preventivas. Estes são também os pressupostos em que se baseiam vários documentos legais que regulamentam a educação em sexualidade em Portugal (despacho nº 25 995/2005 de 28 de novembro, lei 60/2009, ME *etal.*, 2000; GTES, 2007b), os programas nacionais de Ciências Naturais (ME, 2001a) e de Biologia e Geologia 10º e 11º ano (ME, 2001b) e de 11º e 12º ano (ME, 2001c) e vários investigadores (Cardoso, 2008; Caridade, 2008; Silva, 2006; Vilaça, 2006; Zapiain, 2003).

Os desafios enfrentados na implementação da educação em sexualidade, apresentados pela maioria das inquiridas foram: i) a real efetivação da educação sexual de forma transversal e interdisciplinar; ii) o estreitamento de laços de amizade entre professor/a e alunos/as; iii) o/a professor/a criar condições para ajudar na construção do projeto de vida dos/as jovens. Estes resultados são concordantes com os mencionados pelos estudos de Cardoso (2008), Costa (1998, 2006), Marques (1999); ME (2005), GTES (2005, 2007 a, 2007b) e Vilaça (2006, 2007,

2008).

As barreiras encontradas pela maioria das professoras da amostra em estudo na implementação da educação em sexualidade no ensino secundário foram de três níveis: i) ausência de perfil ideal na maioria dos/as professores/as; ii) identificar os temas a desenvolver e reconhecer o momento de parar, em função da turma presente; iii) desfazer os mitos sexuais e concepções alternativas que persistem ao longo das gerações, tal como já tinham sido referidas nos estudos de Cardoso (2007), Costa (2006), Saavedra, Magalhães, Ferreira e Leitão (2007), Silva (2006) e Vilaça (2006).

A maioria das entrevistadas encararam o papel do GAA como uma estrutura de suporte na educação em sexualidade no Ensino Secundário. As razões apontadas para isso foram apoiar na construção de um projeto de vida saudável dos/as jovens, através do aconselhamento individual e/ou encaminhamento do/a aluno/a para outras instituições caso a escola não consiga dar resposta, o que está de acordo com a Lei 120/99, o artigo 2º da Lei 60/2009 e o defendido pelas estruturas educativas, como o ME (2001 a, 2001b), GATES (2005, 2007a, 2007b), e por vários investigadores (Caridade, 2007; Costa, 2006; Vilaça, 2006).

A desvalorização do GAA, defendida por uma minoria na amostra em estudo, esteve associada a três razões: a dificuldade do/a aluno/a em desabafar os problemas com alguém desconhecido e o receio de falta de sigilo em relação aos pais. Por parte do GAA, algumas destas condições estão previstas na Lei/60, 2009, artigo 7º, alínea 1 e artigo 8º alíneas 4 e 5. Estes resultados são semelhantes aos encontrados noutros estudos (López *et al.*, 1999; Weissmann, 2005; Sampaio, 1994; Marinis & Colman, 1995; Vilaça, 2006; Fonseca, 2005).

A maioria dos inquiridos identificou como barreiras para o bom funcionamento do GAA a falta de infraestruturas, logística, recursos humanos e materiais e cobertura horária para o atendimento. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por outros investigadores em Portugal (Carvalho, 2008; Fidalgo, 2008; Mandim, 2008; Vilaça, 2006; Vilar, 2000).

REFERÊNCIAS

- Cardoso, S. (2008). Projecto VESPAH – Alicerce para dias saudáveis. In J. Bonito (Ed.). *Educação para a Saúde no Século XXI, Teoria, Modelos e Práticas* (pp. 603 – 605). Universidade de Évora.
- Caridade, C. (2008). O Papel da escola e da Educação em Ciências na educação sexual dos adolescentes: concepções de professores de Ciências da Natureza e de encarregados de educação da Escola E.B. 2 e 3 de Cabeceiras de Bastos. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Carvalho, C. & Patané, R. (2008). Gabinete de apoio ao aluno: Experiências, intervenções e projectos. In J. Bonito (Ed.). *Educação para a Saúde no Século XXI, Teoria, Modelos e Práticas* (pp. 529 – 534). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

- Costa, A. (2006). *A educação sexual numa perspectiva de educação para a saúde: um estudo exploratório na Escola Secundária Pluricurricular de Santa Maria Maior de Viana do Castelo*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Costa, R. (1998). A inter e a transdisciplinaridade em educação sexual. *Sexualidade e Planeamento Familiar*, 17/18, (2ª série), 15-17
- Fidalgo, A. (2008). Criação e dinamização de um gabinete de saúde na escola. In J. Bonito (Ed). *Educação para a Saúde no Século XXI, Teoria, Modelos e Práticas* (455 – 473). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes, um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- GTES - Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007 a). *Educação para a saúde – Relatório final*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- GTES - Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007 b). *Relatório de progresso do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2005). *Relatório preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- López, F. & Fuertes, K. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.
- Mandim, J. (2007). *As dinâmicas para a promoção da saúde numa escola do Ensino Básico do Porto: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade Aberta.
- Marinis, D. & Colman, O. (1995). *Educación sexual orientaciones didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Marques, A. M. (1999). *Orientações técnicas sobre educação sexual em meio escolar – contributo das equipas de projecto*. Lisboa: PES, APF, Direcção Geral da Saúde.
- ME - Ministério da Educação (2003 b). *Reforma do Ensino Secundário. Documento orientador de Revisão curricular Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME - Ministério da Educação (2004). *Programa de Biologia 12º ano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME, MS, APF, & CAN - Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Associação para o Planeamento Familiar, CAN (2000). *Educação sexual em meio escolar – Linhas orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001b). *Orientações curriculares do Ensino Básico. 3.º Ciclo. Ciências*

- Físicas e Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001c). *Programa de Biologia e Geologia 10º e 11ºano Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). *Educação sexual em meio escolar - Tratamento estatístico dos dados de inquérito aplicado em 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Orientações para a Área de Projecto dos Cursos Científicos-Humanísticos e para os Projectos Tecnológicos dos Cursos Tecnológicos, 12º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Saavedra, L., Magalhães, S., Ferreira, S. & Leitão, F. (2007). *Género, cultura e sexualidade em jovens portuguesas e portugueses: um programa de educação sexual*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 02 de Janeiro de 2010 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7278>
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais* (4º Ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, I. (2006). *Educação para os valores: Estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade do Minho.
- Vilaça, M. (2006). *Acção e competências de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2007). Eficácia do paradigma democrático de educação para a saúde no desenvolvimento da acção e competência de acção dos adolescentes em educação sexual. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte da Silva & L. Almeida, *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 971-982). Corunha: Universidade da Coruña, Revista Galego-Portuguesa de Psicoxia e Educación.
- Vilaça, T. (2008). Projecto de educação sexual orientado para a acção e participação: efeitos nas escolas, professores, pais e alunos. In F. Cruz (Org.). *Saúde, Cultura e Sociedade. Actas do III Congresso Internacional* (30pp.). Bragança: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural.
- Vilar, D. (2000). *As posições recentes de Daniel Sampaio sobre a educação sexual nas escolas*. Lisboa: APF.
- Weissmann (2005). Adolescência. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681-5653.
- Zapian, J. (2003). Educação afectivo-sexual na escola. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 36, 33-38.

EDUCAÇÃO SEXUAL EM DEBATE: DESENVOLVENDO UM PROGRAMA PILOTO DE TV COMO APOIO A PROJETOS EMANCIPATÓRIOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Sonia Maria Martins de Melo³⁶

Isadora Duwe Cória³⁷

Kamylla Raulino Vieira da Silva³⁸

O projeto de pesquisa “Desenvolvimento de uma proposta de protótipo de programa de TV educação sexual em debate como subsídio em processos de formação continuada de educadores”, em andamento até julho de 2013, reflete um novo momento da caminhada de mais de 20 anos de estudos do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/ UDESC – Grupo EDUSEX. Grupo esse sempre com o objetivo central de sensibilização de comunidades educativas para reflexões e debates voltados à questão da educação e sexualidade pautada em um paradigma emancipatório, assim definido por Nunes (2003, p. 35):

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos.

No compromisso com esta abordagem, o Grupo EDUSEX constatou que, ao finalizarmos o projeto de pesquisa denominado Produção de novas metodologias e de materiais pedagógicos em educação sexual: o desenvolvimento de um módulo virtual da disciplina Educação e Sexualidade (2008-2009), a produção e implementação desse módulo resultou em um rico material didático metodológico que poderia ser adaptado em vários tipos de objetos de apoio à aprendizagem, podendo ser utilizado não apenas nas disciplinas de graduação e pós-graduação

36 Doutora em Educação. Docente de Graduação e Pós-Graduação. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: soniademelo@gmail.com

37 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: isadoracoria@hotmail.com

38 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica PROBIC/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: kamylla93@hotmail.com

stricto sensu, mas também na extensão, como apoio à formação continuada. Esse caminho foi trilhado sempre na perspectiva de sensibilização de educadores e educadoras diante da importância de estabelecer processos intencionais de educação sexual, em uma abordagem emancipatória, nas instâncias educativas formais e não formais. As ações realizadas pelo grupo nessa direção buscaram estimular a construção de *práxis* pedagógicas comprometidas com os direitos humanos aí incluídos os direitos sexuais, dada a existência da inseparável dimensão sexualidade do existir humano. Esta pesquisa anterior já finalizada demonstrou as imensas possibilidades de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação — TIC como ferramentas valiosas no auxílio a processos tanto de formação regular, quanto continuada, atingindo mais amplamente educadores e educadoras em nosso estado, país e outros países, em suas práticas em sala de aula, práticas essas sempre sexuadas.

Tendo em foco essa busca permanente de estratégias de sensibilização de educadores e educadoras para a referida temática e dando continuidade a essa vertente de pesquisa no campo da produção e desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos e metodologias voltadas para a educação sexual intencional, numa abordagem emancipatória, o Grupo EDUSEX considerou como questão importante para o presente projeto, desde 2009, a possibilidade de desenvolver um protótipo de programa de TV, denominado Educação Sexual em Debate, sendo este homônimo do programa de rádio que o referido Grupo produz e veicula já há mais de cinco anos semanalmente na Rádio UDESC – Florianópolis, enfatizando a integração entre ensino-pesquisa-extensão.

O protótipo elaborado, pré-testado e já aplicado em vários grupos específicos em outras etapas da pesquisa, já que esta, conforme destacado anteriormente, teve início em 2009, viabiliza seu uso, nesta etapa atual, como objeto de apoio à aprendizagem em várias outras linguagens midiáticas (*Internet*, DVD, AVA etc.), ampliando o alcance desse processo de sensibilização e subsidiando a formação regular e continuada de educadores e educadoras. No caso em questão, sua inserção num Ambiente Virtual de Apoio a Aprendizagem, o MOODLE, como relataremos mais adiante. Vale ressaltar que, durante toda sua caminhada, o Grupo EDUSEX já discutiu e discute educação e sexualidade por meio de diferentes modalidades, utilizando as ditas velhas e novas tecnologias.

São objetivos principais da pesquisa nesta etapa: 1. dar continuidade ao processo de desenvolvimento de novas metodologias e de materiais pedagógicos em várias linguagens midiáticas (TV, DVD, *Internet*) como subsídio à construção de uma abordagem emancipatória de educação sexual, registrando a caminhada via pesquisa-ação; 2. desenvolver um protótipo de programa de TV voltado para a formação de educadores e educação sexual, com possibilidade de adaptação do mesmo em diferentes linguagens midiáticas.

Relembramos, para fins de contextualização, que durante o período de 2009, início da pesquisa, até agosto de 2011, etapa atual, o Grupo EDUSEX percorreu as seguintes fases: no início a pesquisa centrou-se na caminhada investigativa de estudos sobre a temática educação sexual e tecnologias da informação e comunicação, depois foram vivenciados momentos cujos

eixos foram as reflexões e discussões sobre a estrutura e gravação do programa – três protótipos experimentais foram produzidos, até a definição do atual, e foi estruturado um questionário que pudesse, ao ser aplicado, auxiliar no entendimento em relação ao que os telespectadores sentem e pensam quando assistem ao programa. Após pré-teste do modelo definido como o final para a etapa, foi iniciada a exibição do protótipo junto a diferentes grupos previstos e selecionados pelo Grupo EDUSEX.

Os questionários dessa época foram coletados e analisados, as respostas daí advindas foram positivas e revelaram que “[...] na totalidade, todos os pesquisados são favoráveis ao uso desta ferramenta midiática como válido material técnico-pedagógico de apoio a processos emancipatórios de educação sexual” (MELO; PACHECO, 2011, p. 9).

Estabelecida a continuidade a pesquisa em agosto de 2011 iniciou-se uma nova etapa. Nessa o programa de TV foi inserido para uso junto aos discentes e tutores, na disciplina de Educação e Sexualidade do Curso de Pedagogia a distância CEAD/UDESC/UAB, turma iniciada no final de 2011.1, prevista para ter um total de 1500 alunos/s, a fim de compor um módulo de conteúdo virtual da mesma, servindo como material pedagógico aplicado como parte indissociável da aula, assim como o questionário. Ou seja, o programa foi hospedado em espaço próprio, como parte do plano de ensino, espaço esse determinado pelos docentes da disciplina, no AVA (ambiente virtual de apoio à aprendizagem) MOODLE, bem como nele também foi disponibilizado o questionário padrão utilizado até agora.

Para executar as atividades definidas nesta nova etapa, dando continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma revisão dos fundamentos do método dialético, que se expressa na nossa *práxis* pela vivência da pesquisa-ação, opção metodológica utilizada pelo Grupo EDUSEX. Sendo assim, cabe ressaltar que o presente estudo resulta do trabalho interdisciplinar e integrado, fortalecendo o entendimento da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Nesse sentido os membros do Grupo EDUSEX tornam-se sujeitos-autores das pesquisas que realizam, junto com os pesquisados, na medida em que, embasados no método dialético pautado no materialismo histórico-dialético, constroem e reconstróem seus processos de conhecimento, por meio do movimento de diálogo entre tese, antítese e síntese, ou seja, ação-reflexão-ação, sabendo-se “mergulhados” naquilo que produzem, partindo do entendimento de que o processo de construção, discussão e reconstrução é tão rico pedagogicamente como o produto.

Nessa perspectiva, a caminhada metodológica que utilizamos para a coleta dos questionários tem sido a seguinte: os questionários respondidos e postados pelos discentes como tarefa da disciplina ficam registrados *online*, no espaço relativo a esta tarefa em cada turma, sendo que depois são coletados e enviados pelas docentes para as bolsistas do projeto, garantido o anonimato dos discentes. Posteriormente distribuimos os mesmos nas tabelas seguindo modelo já existente e utilizado desde o início desta coleta, divididas por turmas, com suas respectivas professoras. Realizada a análise dos dados registrados, surgem os indicadores de categorias a partir das tabulações realizadas, e, após reuniões de estudos e reflexões, essas

serão então trabalhadas com apoio teórico. Nesta coleta de 700 questionários respondidos até agora pelos alunos do Curso de Pedagogia a distância do CEAD-UAB-UDESC, (serão 1500 no total) dá-se ênfase como ponto de partida, *a priori*, às categorias educação sexual e tecnologias da informação e comunicação, na busca de categorias *a posteriori*, que brotarão das respostas analisadas.

O processo de acompanhamento dos docentes da disciplina EDUSEX no Curso de Pedagogia a distância em seu trabalho com o material foi e esta sendo realizado também por meio de observação do AVA MOODLE da disciplina e de reuniões mensais de avaliação organizadas pelo grupo. Vale ressaltar que, permeando todo esse processo, foram realizados permanentes estudos e revisões teóricas também junto a autores definidos pelo grupo em temas correlatos, sempre buscando a integração entre a temática da educação sexual e as tecnologias da informação e comunicação, vivenciando nossa opção metodológica, a pesquisa-ação, no seu movimento de ação-reflexão-ação... Essa etapa de discussão, análise e reflexões sensibilizadoras se estendeu e se estende durante todo o processo trabalhado, sendo que os materiais estudados e pesquisados passaram e passam por uma permanente reflexão crítica e resultaram na produção de vários fichamentos, contribuindo para as reuniões de estudo junto aos outros membros do Grupo EDUSEX. Sendo assim, foram realizadas inúmeras leituras paralelas a fim de aprofundar nossa compreensão das relações entre as categorias educação sexual e tecnologia. Pudemos reforçar ainda mais o acerto pedagógico de nossa escolha pelo desenvolvimento de um programa de televisão, pois ampliamos nosso reconhecimento sobre o poder desta mídia e a importância do seu uso crítico pelos educadores e educadoras nas escolas, inclusive na temática educação sexual, por meio de debates intencionais comprometidos com uma perspectiva emancipatória.

Nessa perspectiva, a proposta do protótipo de programa de TV Educação sexual em debate resulta também numa demonstração efetiva de que mais sujeitos-educadores se sintam desafiados a criar uma estrutura e desenvolver um programa junto aos seus alunos e alunas, com o apoio de tecnologias não tão requintadas, como por exemplo, uma simples máquina filmadora, como nós o fizemos. Processos como essa, de desenvolver coletivamente com seus discentes programa de TV sobre educação sexual, são muito efetivos pedagogicamente para debater de maneira agradável e convidativa questões referentes à sexualidade, ou ainda outras temáticas, ampliando as ferramentas midiáticas utilizadas em sala de aula, tendo em vista que atualmente essas linguagens, todas enquadradas muitas vezes basicamente como “novas tecnologias” se fazem presentes com muita ênfase no cotidiano das crianças e adolescentes. Nessa direção Kenski (2007, p. 25) afirma:

Ao falarmos de novas tecnologias, na atualidade, estamos no referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam também por terem uma base imaterial, ou seja, não são

tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação.

Compreendemos também que as tecnologias, em suas várias expressões midiáticas, não são neutras: expressam os paradigmas dos humanos que as criam e as utilizam. Essa compreensão norteia toda nossa caminhada até agora e também perpassa todo o nosso protótipo Educação Sexual em debate que é proposto numa perspectiva emancipatória de tratar a temática.

Descrevendo os resultados quantitativos, nesta última etapa do projeto temos como meta atingir, portanto, todos os 1.500 discentes do Curso de Pedagogia a distância UAB – CEAD – UDESC. No entanto, conforme o cronograma UAB/CEAD/UDESC neste período 2011/2012 que foi até agora atendido pela pesquisa, fizeram a disciplina completa até agora somente 700 alunos/as, em várias turmas existentes nos pólos EAD /CEAD no território catarinense, sendo que esses primeiros ingressantes que finalizaram a disciplina estão com todos os seus dados coletados; os restantes desse lote, devido a atrasos na entrada por questões oriundas do convênio MEC/UAB/UDESC, ainda não finalizaram a disciplina e terão seus dados coletados à medida que forem executando o módulo devido, onde o questionário está inserido, sendo os dados desses discentes restantes coletados e analisados até janeiro, com as categorias que forem desveladas então pelos documentos coletados do total de alunos sendo trabalhadas com fundamentação teórico-práticas até julho de 2013.

Em relação aos resultados qualitativos, a análise dos 700 questionários coletados apontou interessantes sugestões no que se refere ao aspecto pedagógico referente ao conteúdo de educação sexual e ao técnico referente ao conteúdo tecnologia. Dentre elas destacamos uma questão central do conteúdo de educação sexual a fim de realizar, posteriormente, discussões e revisões teóricas junto aos autores necessários a partir das categorias desveladas. Percebemos que, na totalidade, todos os pesquisados demonstraram um fator em comum nas suas respostas, especialmente na questão que solicita quais as contribuições que a discussão do tema pelo programa apresentado pode trazer aos espaços educativos. Nas suas respostas, para dizer da importância e do prazer que tiveram ao assistir o programa, muitos deles revelaram não ter tido a oportunidade de discutir, em suas vivências cotidianas, sobre esse tema, de que sempre se educa alguém, e sexualmente, porque somos todos sexuados. Muitos descreveram parte de seus processos de educação sexual neste espaço, apesar de o questionário não ter sido formulado com esse enfoque específico. Nos seus registros mostraram e relataram estar refletindo sobre a forma como foram educados, revendo suas posturas diante da temática da sexualidade, percebendo que o seu existir no mundo é reflexo das suas crenças, práticas, pensamentos. E principalmente, apropriando-se do entendimento de ser “a sexualidade humana uma descoberta, uma elaboração, uma busca” (VASCONCELLOS, 1971, p. 3).

Essa questão levantada atingiu com muita força um dos nossos objetivos específicos do desenvolvimento da pesquisa, ou seja, aquele de permanentemente estabelecer processos de sensibilização, oferecendo espaços e temáticas que provoquem discussão e reflexão.

Outra questão central que destacamos refere-se ao conteúdo tecnologia, onde percebemos, por meio da análise de conteúdo dos questionários, que o protótipo mostrou ser um bom instrumento para ser usado dentro de ambientes virtuais de aprendizagem, no caso desta pesquisa o MOODLE, atingindo assim nosso principal objetivo nesta fase, que é o do uso do protótipo em várias linguagens midiáticas como a TV, DVD, *Internet*, no caso em tela, no AVA MOODLE, atingindo cada vez mais educadores e educadoras em formação, com reflexos em suas práticas em sala de aula. Os resultados apresentados até agora demonstraram o aceite pleno pelos alunos do modelo do protótipo e a solicitação de que sejam desenvolvidos e produzidos outros programas sobre a temática, com o registro de interessantes sugestões de variações técnicas simples e possíveis de serem implementadas junto ao modelo por eles já aprovado. Dentre os temas mais solicitados para novos programas, está o da educação sexual infantil. Por esta razão, como mais um precioso resultado, do processo, teremos paralelamente desenvolvido e gravado até julho de 2013, mais um programa de TV com o tema solicitado pelos pesquisados que denominaremos Educação sexual na infância: é conversando que a gente aprende.

À luz dos resultados analisados, entendemos serem 700 questionários um número significativo de respondentes até agora, em que já é possível realizar nas respostas leituras importantes e pertinentes, principalmente pelo fato de que nenhum dos pesquisados, até o presente momento, relutou em responder o questionário. Até esta etapa o processo de desenvolvimento da pesquisa ocorreu de forma tranquila; percebemos que os pesquisados não sentiram estranhamento em relação ao vídeo pedagógico, não havendo questionamentos, nem dificuldades na utilização do mesmo como objeto de aprendizagem no espaço onde estava disponibilizado o protótipo de programa de TV e o questionário correspondente como parte da disciplina no AVA MOODLE, já que o programa é parte real e concreta do conteúdo expresso em módulo virtual da disciplina Educação e Sexualidade do Curso de Pedagogia a distância UAB-CEAD-UDESC.

Dentre os 700 questionários coletados e analisados, destacamos um dos relatos para dar início à nossa discussão:

Um tema que gostaria de sugerir que também é bem polêmico seria o da religião que para mim é muito importante e é uma questão que deveria estar caminhando junto com o tema sexualidade. Pois em relação ao vídeo ficou muito claro como trabalhar a sexualidade, mais como crítica seria que o vídeo não consegue prever que repercussão poderia causar na vida dos nossos alunos e qual seria a reação deles quando o tabu for quebrado e eles não tratarem mais como um assunto proibido, pensarem poder fazer sexo da maneira que considerarem melhor. Por essa razão tenho um pouco de receio e medo de que maneira eles iriam interpretar essa abertura e até que ponto estaria incentivando nossos adolescentes a começar sua vida sexual, pois estaríamos dando a eles a liberdade de falar sobre sexo em qualquer lugar como o proposto no vídeo que nos diz que qualquer espaço é um

espaço para a sexualidade. (Aluna turma D).

O relato desta aluna levantou uma questão bastante comum nos discursos dos sujeitos, ou seja, o desconhecimento dos reais significados dos termos sexo e sexualidade. O conceito de “sexo” remete-se, na maioria das vezes, no senso comum, a uma dimensão apenas procriativa, biológica do ser humano, enquanto na nossa proposta paradigmática a palavra “sexualidade” conceitua-se como uma dimensão mais ampla, envolvendo a intimidade, os sentimentos, a comunicação, o prazer, não deixando de incluir os componentes biológicos. Ou seja, essa definição de sexualidade delinea-se como uma construção sócio-histórica emancipatória para ressignificar a compreensão de uma dimensão da qual não pode cada ser separar-se, sendo condicionada e condicionante essa compreensão pelos processos históricos, políticos e culturais. Torna-se então entendida a sexualidade, nessa perspectiva, como aquilo que efetivamente o é: qualidade especificamente humana. As temáticas discutidas no programa de televisão que elaboramos enfatizam, como cita a respondente anteriormente, que qualquer espaço é um espaço para a sexualidade e que, diante do pressuposto de ser esta parte indissociável do ser humano, a educação sexual é sempre parte do processo educativo em qualquer tempo e ambiente.

Nesse sentido, esta fala acabou expressando o paradigma que corresponde às estruturas de pensamento da aluna, aquele construído nas relações que se estabelecem na vida por ela vivida, onde o sujeito elabora nas relações sociais os valores, as regras e posturas em torno da sexualidade. Mas, também para esta respondente, a temática da sexualidade parece ser ainda muito permeada de tabus, não percebendo ainda, talvez, que a mesma só pode ser vista como dimensão inseparável da história do ser humano no mundo, o que facilitaria a superação desses vieses de entendimento.

No entanto, diante de tal percepção, devemos ter sempre presente que o educador é também um sujeito histórico, trazendo consigo as marcas de seu próprio processo de educação sexual, esteja consciente disto ou não e que estas marcas podem ser desveladas e trabalhadas pedagogicamente em suas contradições.

Silva (2001, p. 257) registra:

Nesta direção, entendemos que o século XX, em suas matrizes filosóficas e éticas, estéticas e políticas, fez da Sexualidade uma de suas mais destacadas curiosidades e indagações. Depois de considerável carga repressiva e controladora, passando por dispositivos de quantificação e normatização, assistimos ao bombástico mundo das sexualidades mercantilizadas, ao encantamento da exposição do corpo e ao delírio do frenesi apoteótico das redes virtuais de exposição da sensualidade e de consumo adestrado do erotismo.

O paradigma que subsidia essa nova abordagem proposta para a sexualidade expressa pelo programa que desenvolvemos e, conseqüentemente, para processos de educação sexual

existente entre os seres humanos, expressos por várias linguagens midiáticas, é que pretendemos apontar como possibilidade na construção intencional de tudo aquilo que produzimos durante toda nossa caminhada: é aquele que preconiza o direito a uma educação sexual intencional emancipatória nos espaços educativos, respeitando a dignidade humana, sempre sexuada.

Vale ressaltar que diferentes abordagens e discursos consumistas, repressores, normativos, banalizadores da sexualidade, ainda estão presentes no âmbito educacional e nas realidades práticas dos sujeitos. Nesse sentido o paradigma emancipatório pretende refletir sobre estas dimensões e contradições, buscando contribuir na construção de uma sociedade mais humana e responsável. Nessa direção Nunes (1996, p. 239) aborda:

Então não é possível ver a sexualidade sem compreender estas dimensões, todas entrelaçadas. A visão ou a compreensão emancipatória não confere um egocêntrico direito de decisão subjetivista, pelo contrário, a emancipação ou a intervenção emancipatória só é possível no mundo de homens igualmente livres e emancipados, capazes de trocas gratificantes e significativas, de homens e mulheres que compreendam a dinamicidade do seu ser, e só se empenham e se reconhecem nos outros, na alteridade, na amplitude da vivência coletiva e ampliada.

Sendo assim ao trabalharmos nessa direção, com propostas voltadas para uma educação sexual intencional, é indispensável que repensemos permanentemente metodologias e recursos que podem ser utilizados para o desenvolvimento dessas propostas, como é o caso das tecnologias recentes e ainda as que serão criadas, já que estas refletem os paradigmas dos seres que as constroem e produzem.

Kenski (2007, p. 41) traz uma reflexão necessária: “como as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda vida torna-se consequência natural do momento social em que vivemos”. Com isso destacamos a necessidade constante da formação continuada de educadores visando apoiá-los na urgente compreensão crítica sobre a articulação e uso de várias ferramentas midiáticas na aprendizagem formal e não formal (internet, televisão, vídeo, etc.), em que esperamos que sejam cada vez mais usadas numa perspectiva emancipatória também para propostas intencionais de educação sexual.

O programa parece ter provocado esta necessidade em alguns dos respondentes, senão vejamos o que sugere aluna da turma E; “uma sugestão seria abrir um canal de contato, por e-mail ou telefone, para que o profissional que está assistindo pudesse interagir logo em seguida com as apresentadoras”.

Outras sugestões de cunho técnico foram apontadas pelos pesquisados, dentre elas a proposta de buscar a possibilidade de inserir em outros programas que propõem sejam produzidos, espaços e recursos que permitam ampliar os debates com diversos convidados, tais como: pais, professores e adolescentes, com o objetivo de que os mesmos possam contribuir com suas dúvidas e experiências, por exemplo, por meio de uma mesa redonda, aproximando

ainda mais a temática dos contextos sociais atuais.

Essa necessidade de mais informações e construção de novos programas também foi apontada, agora nas sugestões voltadas para o aspecto pedagógico, em que os pesquisados relatam a importância de debater outras manifestações da sexualidade que podem surgir, e surgem constantemente, no cotidiano dos educadores. Registraram especialmente a necessidade de tratar principalmente da educação sexual para a educação infantil e para o ensino fundamental, a fim de esclarecer algumas de suas muitas dúvidas e apontar-lhes como abordar possibilidades de proceder e tocar nesse assunto com os alunos:

Bom no momento o que eu queria era que estivesse outras entrevistas dessas para nós, falando de como nós poderíamos agir perante as situações, de que forma responder, pois muitas vezes nos ficamos encabuladas e sem reações, pois somos leigas nesse assunto sobre sexo e sexualidade, para saber passar com palavra claras e de forma correta. (Aluna turma A)

Esta fala demonstra inclusive um processo crítico reflexivo já vivenciado por alguns dos pesquisados, sobre o entendimento de que é um direito do sujeito conhecer o seu corpo, ou seja, não se pode atuar nos processos educativos formais somente na emergência dos acontecimentos, ou até mesmo ser omissos a tais fatos. Mesmo porque a omissão reforça uma abordagem repressora, ainda que não seja uma opção consciente e sim um silêncio oriundo de um não saber como fazer. Já percebem pesquisados que os temas e manifestações da sexualidade estão presentes constantemente no cotidiano escolar e pedem explicações, apoio, com mais debates e produção de novos conhecimentos. Muitos dos pesquisados que relataram tais preocupações apontam que percebem também que a sexualidade está presente em todas as etapas de vida do ser humano, independente de ambiente e época. Percebem que falar de sexualidade é sempre necessário, principalmente pelo fato de que estamos sempre em um processo de educação sexual; mesmo quando não se fala sobre o tema, o educador acaba se educando e educando pessoas, pelo silêncio, ou atuando sem muita reflexão, quando esse processo ocorre em uma perspectiva não crítica e muitas vezes com nuances repressoras e negativas.

A construção intencional de uma abordagem de educação emancipatória, que respeite a dimensão sexual das pessoas por entendê-la com inseparável do ser humano, que não negue essa sexualidade, mas sim que propicie espaços para a aprendizagem, para o questionamento e a reflexão, possibilitará a construção de laços afetivos e saudáveis do ser com o com o próprio corpo, e com as demais pessoas, propiciando que esse sujeito possa se descobrir, buscar e elaborar suas próprias críticas e compreensões. No entanto, como ressalta Silva (2001, p. 255):

O trabalho em Educação Sexual só pode ser alcançado por quem despertou e percebeu que há muito que apreender sobre sexualidade para poder colaborar com o trabalho de humanização das relações

sociais. O educador deve ultrapassar a tarefa de acumular ou reproduzir meramente as informações. O acumulador de informações nem sempre é aquele organizador e articulador de conhecimento. O mundo globalizado exige deste último, criteriosa e crítica atitude de pensar e entender as motivações dos fatos e acontecimentos e, com muito mais urgência, no campo da educação.

Ou seja, para que o educador e a educadora possam, de forma serena, trabalhar manifestações da sexualidade infantil, por exemplo, como os respondentes em seus relatos salientam sentir necessidade de fazê-lo, são indispensáveis que lhes sejam oferecidos mais materiais pedagógicos com referenciais teóricos e críticos sobre a sexualidade no pensamento infantil, por exemplo, para que possam se sentir seguros e embasados teoricamente ao construir suas *práxis* docentes. Nesse sentido, os relataram que as temáticas apresentadas pelo programa de televisão que assistiram serviram já de apoio para propiciar-lhes um pouco dessa segurança, pois entendem que o mesmo pode ajudá-los como uma ferramenta de auxílio no cotidiano escolar: “Vejo que esses debates ajudam muito no cotidiano, contribuindo na criação de estratégias de como chegar até o aluno. Enfim é um suporte que nos dá mais segurança.” (Aluna turma C). No entanto, não deixam de enfatizar, como já destacado, a necessidade de mais programas que enfoquem a educação infantil e o ensino fundamental.

A natureza de nossa pesquisa não pode admitir conclusões exatas e acabadas, devido a dois fatores: por estar ainda em desenvolvimento, aguardando que o restante dos discentes previstos assista ao programa e manifestem-se sobre ele no questionário e por estar a pesquisa imersa num processo permanente de sensibilização dos educadores e educadoras sobre a temática da sexualidade, sempre um processo inacabado. Mas já constatamos que a construção e o uso intencional de metodologias e recursos voltados para uma educação sexual emancipatória, com apoio de tecnologias, são necessários, sem esquecer jamais que o conteúdo e o uso dado a qualquer linguagem midiática reflete sempre os paradigmas dos seres que as constroem e produzem, podendo contribuir de forma valiosa no estabelecimento de processos de sensibilização, ou reforçando vertentes repressoras de educação sexual. Até o presente momento os pesquisados relataram estar refletindo, por meio do conteúdo discutido no programa de televisão, sobre suas vivências, posturas, pensamentos.

Devemos, portanto, buscar as tecnologias como um novo espaço pedagógico, conforme aponta Kenski (2007, p. 67):

O que se propõe para a educação de cada cidadão dessa nova sociedade- e, portanto, de todos, cada aluno e cada professor- é não apenas formar o consumidor e o usuário, mas criar condições para garantir o surgimento de produtores e desenvolvedores de tecnologias. Mais ainda, que não se aprenda apenas a usar e produzir, mas também a interagir e participar socialmente e, desse modo, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação num espaço muito

mais alargado.

Essa constatação reforça o compromisso político-pedagógico do grupo EDUSEX de persistir na pesquisa e em seus desdobramentos, continuando a caminhada de sensibilização de educadores e educadoras sobre as possibilidades concretas da construção intencional de uma abordagem emancipatória de educação sexual em espaços educativos formais e não formais, possibilidades essas hoje potencializadas pelo uso crítico das ferramentas midiáticas criadas pelo ser humano.

REFERÊNCIAS

- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus.
- Melo, S. M. M. de. Pacheco, R. da V. P. (2011). *Reflexões sobre a categoria educação sexual como apoio ao desenvolvimento do programa de TV “educação sexual em debate”*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, (artigo final entregue ao DPED/FAED).
- Melo, S. M. M. de. Pocovi, R. (2002). *Caderno Pedagógico Educação e Sexualidade*. 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) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.
- Nunes, C. A. (2003). *Educar para emancipação*. Florianópolis: Sophos.
- Silva, E. A. da. (2001). *Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de FREUD, REICH e FOUCAULT para a abordagem educacional da Sexualidade Humana*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- Vasconcelos, N. (1971). *Os dogmatismos sexuais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

PADRÕES NORMATIVOS EM SEXUALIDADE E GÊNERO: ANÁLISE DE UM GUIA SEXUAL PARA ADOLESCENTES, PAIS E PROFESSORES

Patrícia Cristine Pereira ³⁹

Ana Cláudia Bortolozzi Maia ⁴⁰

1. Introdução

A sexualidade não é algo natural, mas fruto de mudanças sociais e históricas. Enquanto construção social, ela é uma invenção constituída historicamente por meio de muitos discursos regulatórios, normativos que “instauram saberes e produzem *verdades*” (Louro, 2000). Foucault (1988) a entende enquanto um dispositivo histórico de poder, definindo dispositivo enquanto

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1988, p.244).

A sexualidade sempre foi alvo de vigilância e controle. As formas de regulação se diversificam e se ampliam, mudam as instituições que tem autoridade para ditar-lhe normas, mas ele permanece presente. A sociedade atual experimenta uma verborragia sexual, tal como afirma Foucault (1988) nunca se falou tanto sobre sexo produzindo-se, “avidamente, um saber sobre o prazer, ao mesmo tempo em que experimentam o prazer de saber” (Louro 2008, p. 21).

A norma, ensina-nos Foucault, está inscrita entre as artes de julgar, ela é um princípio de comparação. [...] A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela é capaz de se naturalizar (Louro, 2008, p.22).

A naturalização dos fenômenos sexuais engessa a compreensão da sexualidade em suas determinações históricas e culturais, rotulando suas manifestações de acordo com o que é saudável ou não, legítimo ou não, construindo, portanto uma visão binária destas questões e

39 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Araraquara. Email: pcristinepereira@yahoo.com.br.

40 Professora assistente-doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Bauru). Vice-coordenadora da Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, FC, UNESP, Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura, GEPESEC. Email: aclaudia@fc.unesp.br.

segregando o diferente (Louro, 2000; Silva & Ribeiro, 2011). “A existência de um *nós normais* não depende apenas da existência de uma *alteridade não normal*: é indispensável naturalizar a condição de marginalizado vivida pelo *outro* para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os *normais* e os *diferentes*” (Junqueira, 2011).

Os padrões de normalidade norteiam a forma pela qual a sexualidade é exercida naquela cultura específica e momento histórico a partir de regras, modelos, normas e valores relativos às proibições e permissões nos discursos explícitos da religião, leis, moral, ciência entre outros. Ao conjunto de permissões e interditos de uma sociedade dá-se o nome de repressão sexual (Chauí, 1984). As aprendizagens em relação à sexualidade acontecem em distintas situações, de modo explícito ou dissimulado e por uma quantidade inestimável de instâncias sociais o tempo todo. A internalização das informações, valores, regras, concepções sobre sexualidade não é feito de forma direta e intencional, mas em função de experiências cotidianas com a família, escola, igreja, profissionais da saúde e da lei por meio de conversas, silêncios, músicas, mitos, piadas entre outros em um processo amplo e duradouro que compreende todo o desenvolvimento do sujeito (Louro, 2000; Maia & Maia, 2005; Werebe, 1998).

A cada dia a mídia tem representado importante espaço na vida cotidiana das pessoas, desempenhando papel fundamental na produção de discursos sobre sexualidade. A todo momento somos bombardeados com opiniões, conselhos, dicas sobre como nos vestir, como melhorar nossa saúde. Conhecimentos sempre referendados por alguma autoridade da medicina, da ciência, do estado ou dos valores morais familiares e religiosos que atuam na base da construção dos sujeitos e subjetividades baseado nos modelos da sociedade atual (Fischer, 1998; 2002; Louro, 2008). Em uma sociedade em que o discurso científico é altamente valorizado enquanto verdade e a ciências biológicas (medicina, biologia e farmácia) se constituíram enquanto instâncias de poder quanto ao que é considerado saudável correto e normal por meio de medidas higienicistas no séc. VIII é comum que a sexualidade seja entendida enquanto saúde sexual (Costa, 1999; Silva & Ribeiro, 2011).

A mídia, portanto, tende a “(re) produzir discursos acerca da sexualidade respaldados em discursos cientificistas, que tomam como referência uma materialidade biologicamente natural” convocando especialistas da área da saúde para esclarecer e dar informações com respaldo e legitimidade (Silva & Ribeiro, 2011, p. 530). Pensando a sexualidade dentro desta matriz biológica, naturalizam-se os fenômenos sexuais e suas manifestações.

Existe um saber previamente estabelecimento para diversos discursos que considera uma maneira correta de sua expressão, engessando a liberdade do desejo individual. O discurso é sempre binário como se existisse um rótulo sexual no indivíduo que determinasse como seriam todas as suas atitudes, como a ideia de que ser “homem” implicasse, necessariamente, nascer com um pênis e ter condutas agressivas e impacientes. Os homens não choram, não brincam de boneca, não são vaidosos e claro estão sempre sexualmente prontos para o coito (Chauí, 1984; Junqueira, 2011, Nolasco, 1993). Entendendo a mulher enquanto o oposto, o complemento do homem, o discurso também o é. Logo, a mulher, além da vagina possui um hímen, a prova de

sua virgindade e pureza, e que deve ser guardada a alguém especial. A mulher é dócil, emotiva e deve estar sempre preocupada com a beleza e em agradar para garantir um parceiro (Câmara, 2007; Furlani, 2003).

Por conta deste desejo desenfreado natural dos homens, historicamente as recomendações e cuidados são destinados às mulheres que tem “lucidez” suficiente para ter responsabilidade com a vida sexual de ambos, antes se guardando para o casamento e hoje com intuito de evitar a gravidez e o contágio de doenças. Os discursos midiáticos direcionados ao público masculino tem como aspecto central o prazer, enquanto para as mulheres as recomendações versam sobre o que fazer, o que não fazer, como fazer, quando fazer, descrições sobre os riscos, as dificuldades, os problemas a serem enfrentados (Fischer, 1996; Meyer, et. al. 2004; Montardo, 2008).

Entretanto, não há nada natural e dado na sexualidade, existem uma infinidade de masculinidades e feminilidades e essa construção acontece no âmbito da cultura. Mesmo diferentes abordagens teóricas concordam que o nascimento de um bebê com um pênis ou uma vagina não é suficiente para determinar o que é feminino ou masculino. “A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (Louro, 2008, p. 18). As normas de gênero, estruturadas nesta concepção de binarismo sexual estruturam as relações sociais e produzem as subjetividades nelas envolvidas. O aprendizado em relação ao gênero perpassa a ideia de que exista uma sequência sexo-gênero-sexualidade onde o sexo biológico (masculino/feminino) determina atitudes e construções como homem e mulher e por quem o desejo será investido (Junqueira, 2011; Louro, 2001; 2008).

Neste sentido, a heterossexualidade se torna assim natural, mais do que isso, é vivenciada e internalizada como uma única forma possível de expressão sexual, sendo aqueles que não a seguem, desviantes/diferentes. A chamada heteronormatividade não remete apenas a orientação sexual do sujeito. Existe uma hierarquização de identidades e atitudes onde ser homem X ser mulher abrange questões da história de submissão das mulheres, tidas como inferiores aos homens e conseqüentemente uma desvalorização de tudo o que é socialmente atribuído ao feminino. Bem como está relacionada com a história do homem que se constituiu enquanto hegemônico: branco, saudável e bem-sucedido (Louro 2001; Junqueira, 2009).

A naturalização do faixa etária para quem é transmitido o conteúdo também é um aspecto que costuma ser naturalizado e uniformizado. No caso da adolescência, evidenciam uma adolescência burguesa que tem acesso à viagens, estudo, festas e uma ideia de curtição que não condiz com a realidade de muitos que estão tendo acesso aquele conteúdo. São comuns também explicações e regras sobre a sexualidade dos adolescentes pautando-se em explicações biológicas como a transformação do corpo e alterações hormonais, deixando de lado questões sociais e culturais (Quadrado, 2008; Fischer, 1996).

Refletir sobre como a sexualidade é transmitida é fundamental para elaboração de projetos de Educação Sexual reflexivos e combativos, que sejam capazes de formar indivíduos capazes de refletir sobre a repressão sexual contida em suas aprendizagens, para que possa romper com este ciclo de reprodução e transmissão de condutas normativas. Estudar os conteúdos

mediáticos em relação à sexualidade se torna ainda mais importante quando estudos na área indicam que a mídia, em especial os livros e as revistas tem sido apontados pelos adolescentes como a principal fonte de informação (Afonso, 2001; Fischer, 2002).

Compreendo a importância da temática, este estudo teve como objetivo analisar um guia de sexualidade para adolescentes, investigando tanto o conteúdo das dúvidas dos jovens, visando entender quais são os principais temas sobre os quais eles perguntam quanto à adequação da forma e conteúdo das respostas da autora.

2. Método

A presente pesquisa trata-se de uma análise documental e teve como objeto de estudo o capítulo sete do livro “500 perguntas sobre sexo do adolescente: Um guia para jovens, educadores e pais” de autoria de Laura Muller, baseado nas perguntas feitas à autora no programa Altas Horas. Este capítulo intitula-se “Masturbação e outras práticas sexuais”. Todas as perguntas e respostas foram transcritas para análise dos dados. Tal procedimento baseou-se na Análise de conteúdo (Bardin, 1979) onde após leitura exaustiva e flutuante os dados foram agrupados em categorias de análise, a partir de dois eixos temáticos: conteúdos das dúvidas dos jovens e conteúdo das respostas da autora.

3. Resultados

3.1. Conteúdo das dúvidas dos jovens em relação à masturbação, sexo oral, sexo anal, penetração genital e não associada à prática específica.

Insegurança em relação ao desempenho sexual: nesta categoria foram agrupadas dúvidas dos jovens referentes a medos e preocupações sobre o desempenho sexual em relação à insegurança diante das expectativas do parceiro.

Minha namorada só sente prazer em uma posição, em cima de mim. E também ela demora muito.

Será que tem algo a ver comigo?

Encontrei um DVD pornô no quarto do meu namorado. Acho que ele não precisa ver essas coisas...

fico na dúvida se está faltando algo na nossa relação.

Como saber se ele está gostando do que a gente está fazendo na hora? [...] é certo perguntar na hora?

[...] tenho uma vontade louca de fazer sexo. Quero transar a toda hora. Meu namorado pode largar de mim por causa disso?

Louro (2008) aponta sobre tendência atual nos materiais midiáticos de se falar infinitamente sobre sexo oferecendo dicas, manuais, conselhos e regras sobre como enlouquecer o parceiro na cama e ser enlouquecida por ele ou por você mesma. O prazer acaba por se tornar uma

regra, e se torna objeto de preocupação e zelo, especialmente para as mulheres, caso queiram manter o parceiro (Câmara, 2007; Nolasco, 1993). Como a norma é extramente rígida, qualquer possibilidade de desvio recebe extrema atenção. Afinal, o excesso também não é tido como saudável, e deve ser motivo de preocupação. Sexo demais pode ser sintoma de ninfomania ou desvio de personalidade dizem os especialistas (Louro, 2008).

Mitos: Esta categoria agrega dúvidas em relação às concepções distorcidas e errôneas que permeiam a Educação Sexual das pessoas, principalmente sobre masturbação.

Masturbar-se muito pode provocar pedras nos mamilos

A masturbação provoca acne no rosto? Tenho algumas espinhas e me masturbo com frequência.

Isso pode causar algum mal a minha saúde?

No futuro posso ficar impotente?

A masturbação feminina pode vir a romper o hímen?

Acho que comecei a me masturbar muito cedo e virou um vício. Fico superpreocupado por isso.

Tento parar, mas não consigo.

É importante destacar que viciar-se em masturbação não é necessariamente um mito. Mitológica é a ideia que a própria masturbação leva ao vício quando na verdade o vício está relacionado aos aspectos psicológicos do próprio sujeito que podem se manifestar direcionado à qualquer objeto (Romualdo, 2003).

Os estudos sobre masturbação geralmente apontam e esclarecem sobre os mitos que rondam essa prática, sendo os mais comuns a preocupação com o aparecimento de espinhas, pelos, problemas de saúde física ou mental e a ejaculação precoce (Furlani, 2003; Romualdo, 2003). Estas concepções são frutos de estudos realizados na Idade Moderna, que postulavam que a masturbação causava diversas doenças, podendo levar à morte. Estes discursos estavam ligados a uma ordem moralista/higienicista que visava expurgar a prática da vida dos sujeitos, especialmente após a descoberta do espermatozoide por Leeuwenhoek, em 1677, quando acreditavam que o gameta era um feto não desenvolvido, que seria abortado em caso de masturbação (Brenot, 1998). Os principais sintomas: acne, sono, pelos são na verdade próprias do desenvolvimento humano pós-maturidade sexual. Neste sentido, as pessoas se tornam aptas a sentirem prazer sexual na puberdade, momento em que essas transformações acontecem, mas não tem relação uma com a outra (Romualdo, 2003).

A questão da virgindade feminina, por outro lado, tem aspectos de mito e de tabu. Como Furlani (2003) discute que a permanência do hímen intacto ganha valor para a sexualidade feminina por meio do dogma católico do nascimento de Cristo pela inspiração e a eterna virgindade de Maria. O não rompimento do hímen vinculou-se a esta concepção de virgindade como sinônimo de pureza, virtuosidade de forma que a “perda” desta marca tornaria a mulher menos valorosa.

Momento certo: A presente categoria comporta as dúvidas dos jovens referentes à quando devem ou não se relacionar sexualmente.

Minha melhor amiga me contou que o namorado dela pediu pra fazer sexo anal [...] E se fosse comigo? Já quero me preparar. Faço ou não faço?

Um amigo da escola me convidou para fazer sexo virtual. Aceitei... e gostei! Agora ele quer fazer de verdade [...] será que eu topo?

Como sei meu limite quanto ao sexo, se pregam o sexo total na mídia e na esquina, na escola e em todo lugar?

Até onde vai uma ficada [...] Não sei se devo dar mais do que beijo na boca [...] se tudo bem fazer mais.

Outro dia eu fiquei com um menino lindo e ele foi me levar em casa de carro. Quase rolou sexo... Mas, no último momento, eu não tive coragem. Será que eu podia ter topado?

Os relatos acima indicam bem a questão da relatividade do conceito de virgindade. As perguntas, de modo geral, partem da concepção de virgindade como não rompimento do hímen. Os jovens muitas vezes até estão envolvidos em outras práticas sexuais que não envolva a penetração e o conceito se mantém. O rompimento do hímen é fato de grande preocupação por conta da cultura atual de vincular o fato da membrana ser intacta à uma espécie de “selo de qualidade”, que define se as mulheres são ou não virtuosas, puras, ou na linguagem coloquial “pra casar” (Furlani, 2003).

Prazer: Nesta categoria foram agrupadas perguntas que remetem à como conseguir mais prazer ou desejo sexual.

Garota pode sentir prazer com sexo anal?

Qual o segredo para um sexo bem-feito, de que ambos gostem?

Quais são as melhores preliminares?

Ainda que seja muito bom que o prazer sexual tanto masculino como feminino deixe de ser um tabu, e as pessoas possam desejá-lo e vivê-lo isto tem virado uma meta que muitas vezes mais tem sido motivo de preocupação do que vivência livre de repressão (Louro, 2004). O prazer tem se tornado uma regra tão rígida quanto a sua antiga proibição, de forma que longe de se falar em liberdade sexual, vive-se a repressão às avessas, onde gozar é um imperativo (Chauí, Kehl, Werebe, 1981).

Preocupação com a saúde sexual: Nesta categoria reúnem-se as preocupações e dúvidas em relação ao corpo e como proceder para que a prática sexual seja segura, tal como é tido culturalmente.

Posso usar algum tipo produto (gel de cabelo) quando estou me masturbando?

Faz algum mal fazer sexo com fimose?

Quando eu faço sexo oral nele, ele não põe preservativo, mas também não ejacula na minha boca.

Tudo bem?

A penetração vaginal dói em mim

Pressão do/a parceiro/a: Nesta categoria estão reunidas perguntas de rapazes pedindo dicas e informações que os ajudem a fazer com que suas parceiras executem práticas sexuais de seus interesses e desejos.

Minha namorada detesta sexo oral, mas eu sou louco por isso? O que eu faço para que ela passe a gostar [...]?

Minha namorada adora ficar roçando a vaginha no meu pênis. Quando não aguento mais, digo à ela que quero fazer a penetração. Só que ela recusa. Por quê?

A sexualidade, especialmente a feminina perpassa por diversas interdições e repressões relacionadas ao desejo e a prática sexual. Muitas vezes aprende-se que sexo é feio, sujo e nojento fruto de uma educação baseada na tradição judaica cristã e seus pressupostos (Furlani, 2003) e na visão focada na reprodução da perspectiva biológica. Por outro lado, a educação sexual feminina está frequentemente ligada à docilidade, a preocupação em agradar enquanto os homens são educados a serem agressivos e a lutarem pelo que desejam. Essa combinação tende a fazer com a mulher tenha uma postura concessiva apenas com a intenção de agradar o parceiro, anulando suas vontades e desejos (Câmara, 2007; Fischer, 1996; Lira, 2009; Miguel, 2005; Nolasco, 1993).

Sentimentos de inadequação como: Vergonha e Culpa: Esta categoria congrega dúvidas que revelam sentimentos negativos que os jovens têm em relação às práticas sexuais.

Minha namorada tem vergonha de se masturbar. Ela está certa?

Tenho vergonha de acariciar meus seios [...].

[...] meu namorado gosta que lhe faça sexo oral. Ele também quer fazer em mim [...] tenho vergonha do odor que minha vagina possa ter [...].

Quando me masturbo, depois de chegar ao orgasmo, me dá um sentimento de culpa. Eu me sinto esquisita. O que é isso?

As concepções sobre sexualidade em nossa cultura são muito influenciadas pela tradição judaica cristã, ao patriarcalismo e sua interferência da organização do Estado, na época da Colônia. Em princípio, no Brasil, as regras de conduta e valores eram determinados pela Igreja como forma de manter a estrutura de dominação masculina por meio da educação para submissão feminina e suas infinitas de regras e restrições. Com a necessidade de restrição do poder do patriarca em favor do Estado, concepções médico higienistas foram tomando conta das casas do séc. XIX, como forma de mudar práticas e com isso o modo de organização social

sem parecer que a autoridade estava sendo tomada dos patriarcas. O cuidado do corpo e o cuidado de si passaram a ser palavra de ordem e maior que a vigilância externa, a internalização da culpa e senso de responsabilidade se provaram muito mais eficientes. Nossa herança cultural, portanto, fundamenta-se na internalização da culpa, vergonha, medo dos perigos como forma de contenção sexual (Costa, 1999; Parker, 1991).

3.2. Adequação e conteúdo das respostas da autora

3.2.1. Conteúdo Inadequado

- Respostas com tom de gozação: nesta categoria foram agrupadas conteúdos das respostas da autora em que ela trata o leitor de forma jocosa ou ríspida.

Claro que não!!! Onde foi que você ouviu essa besteira??? [...] Naaaaaaaaaaaaada disso.

Nãããããããããã! Isso não passa de mito.

Isso é bobagem...

Ao se trabalhar com projetos e programas de educação, deve-se tomar muito cuidado com abordagem. Mostrar-se aberto e evitar que o interlocutor se sinta constrangido ou pense que a pergunta não tem importância faz com que se estabeleça um canal de comunicação entre educando e educador fundamental para um trabalho reflexivo e crítico. A preocupação com o que os outros vão pensar e o medo da gozação fazem com que muitas vezes as pessoas calem suas dúvidas e receios impedindo o esclarecimento e a reflexão. O papel do educador é justamente combater a insegurança do educando e valorizar sua participação (Spaziani & Maia, 2010).

- Padrões normativos de gênero: a presente categoria agrega os conteúdos das respostas da autora em que ela reproduz e reforça comportamentos socialmente esperado dos homens e das mulheres.

[...] seria melhor fazer com alguém muito especial. É preciso escolher bem a pessoa. Isso já é meio caminho andado para, depois, não se frustrar, nem se arrepender.

[...] se a gente não faz as coisas com cuidado e atenção, está sujeita a se machucar. Ainda mais no sexo: precisa ser tudo beeeeeeeeeem devagar, com muita calma e carinho. 3. Já ouviu alguém dizer: “Quem está com pressa, come comida fria?” Pois é. Tem hora certa pra tudo. Não adianta querer acelerar demais o passo. Às vezes vale a pena dar um tempo antes de experimentar cada coisa que há por aí.

[...] A questão da penetração e do rompimento do hímen, ou seja, a tal virgindade é algo que mexe muito com a menina. Ela precisa estar bem certa de que chegou a hora. Senão, não é nada bacana [...].

Tem garota (e garoto) achando que sexo é que nem beijinho no rosto, que se dá em um monte de gente [...] [resposta postada na seção: Dúvidas dos meninos].

O reforço dos padrões de gênero começa antes mesmo das respostas às dúvidas dos leitores/as, uma vez que estas são divididas entre dúvida dos meninos e dúvida das meninas, ainda que o conteúdo de ambos os grupos seja bastante parecido.

As respostas direcionadas às leitoras contam com inúmeras recomendações e advertências dos perigos relacionados ao sexo e a importância da escolha de alguém especial para realizá-lo com segurança (Chauí, 1984; Fischer, 1996; Miguel, 2005). O discurso da autora incube a responsabilidade do sexo à mulher como também reforça estereótipos de relacionamentos e virgindade. A autora não problematiza em nenhum momento que a virgindade tida como rompimento é uma concepção cultural, fruto de uma educação bastante baseada no catolicismo e a importância da Virgem Maria na construção da ideia de mulher e a reproduz acriticamente (Furlani, 2003).

A autora a todo momento se reporta a esperar por alguém especial (no caso das meninas) reforçando ainda mais a questão da virgindade enquanto sinônimo de virtuosidade, motivo pelo qual a jovem precisa oferecê-la a alguém especial para não se frustrar e principalmente construindo uma visão idealizada de relacionamento, fundamentada na crença do amor sublime, para o qual é preciso se guardar, esperar, merecer (Costa, 1998).

- Explicações normativas para as práticas sexuais: nesta categoria foram agrupados os conteúdos que indicavam uma regra ou uma tentativa de estabelecer quais expressões sexuais são normais ou não.

[...] Com o tempo, todo esse desejo acaba diminuindo e a frequência da masturbação, idem, o que também será perfeitamente normal [...] Tocar o próprio corpo é saudável: ajuda o garoto a aprender a lidar com a ejaculação e a controlá-la melhor [...].

[...] Nessa fase, é normal sentir vontade de se masturbar a toda hora (tem gente que faz duas, três, cinco ou mais vezes por dia).

[o sexo anal] Não há porque ser sujo, errado ou nojento. Tudo depende de como o casal conduz as coisas [...].

Como coloca Louro (2008), a norma engessa a compreensão da sexualidade de forma ampla e a rotula como legítima ou ilegítima. Neste sentido ao tentar fazer os leitores/leitoras sentirem-se normais em sua expressão sexual a autora apenas torna a norma mais flexível. Ao afirmar que nesta fase do desenvolvimento é normal se masturbar automaticamente insinua-se que em outro momento não é. Ou ao dizer que sexo anal não é sujo, errado ou nojento dependendo de como o casal conduz as coisas, supõe-se que em outros contextos ele pode ser sujo, feio e nojento, ou seja, longe de problematizar os padrões de normalidade a autora apenas os flexibiliza e reforça (Junqueira, 2011; Louro, 2001).

- Excesso de informações biologizantes: nesta categoria estão presentes conteúdos das respostas da autora referente à abordagem priorizando questões de saúde e corpo.

Sexo anal é o tipo de sexo com maiores chances de transmitir vírus, bactérias e, claro, DST (doenças sexualmente transmissíveis). Portanto você já sabe né? Camisinha tem que usar!

E usar camisinha é fundamental para que sua próxima etapa – as experiências sexuais a dois – seja mesmo só alegria.

[...] é fundamental usar camisinha (essa prática oferece um grande risco de contaminação por doenças sexualmente transmissíveis) além de fazer tudo com paciência.

Mesmo quando as perguntas referem-se a aspectos emocionais e psicológicos em relação ao tema, a autora aborda a questão com informações biológicas sobre o tema, geralmente para mulheres em tom de alarme e preocupação (Silva & Ribeiro, 2011).

- Superficialidade ao questionar concepções e crenças: esta categoria agrega conteúdos das respostas da autora relacionados à falta de historicidade e problematização da repressão sexual.

[...] Você pode fazer isso sem culpa nem encanação.

[...] Não é preciso sentir culpa ou achar errado, nem ficar com a fantasia de que isso pode levar a uma dificuldade de ereção no futuro.

As meninas também não precisam ficar encanadas ou com vergonha de tocar o próprio o corpo [...].

Você sente prazer nesta prática, se sente porque fica inibida? [...]

Autores da área da educação sexual têm indicado o quanto as concepções sobre sexualidade não mudam apenas em função de informações recebidas. Os conteúdos teóricos devem almejar a reflexão, por meio do entendimento e problematização dos aspectos culturais e históricos para que haja uma efetiva compreensão das concepções e crenças que se tem sobre o assunto (Egypto, 2003; Maia & Maia, 2005; Figueiró, 2010). A internalização da culpa e da vergonha foi a mais eficiente forma de controle sexual e, portanto extremamente difundida (Ussel, 1980; Parker, 1991). A não problematização do papel histórico e cultural destes sentimentos dificilmente levará os jovens a refletir sobre seus valores e crenças.

- Superficialidade nos conteúdos teóricos

[...] O melhor é a gente utilizar o produto feito para finalidade sexual. Eles são elaborados com a consistência ideal para garantir muito mais prazer.

Calma aí! Que história é essa de sexo total? Às vezes há sim uma certa banalização da sexualidade. [...] a gente deve ir até onde quer ir.

Foi só no finalzinho do século XIX que as coisas começaram a mudar de figura. Grandes nomes da ciência descobriram que aquelas ideias não passavam de crenças para lá de equivocadas.

Em algumas respostas em que a autora tenta problematizar questões históricas, ela esbarra em informações inadequadas ou muito reducionistas. O produto para finalidade sexual, por exemplo, é utilizado para evitar reações alérgicas ou infecções. Sua tentativa de simplificar o conteúdo esbarra em questões teóricas importantes como o imperativo do prazer e a própria importância da sexologia para estabelecimento destes padrões (Chauí, 1984; Chauí, Kehl, Werebe, 1981). Refletir sobre a história e os desdobramentos da repressão sexual é fundamental para o entendimento das manifestações e construções individuais em relação ao tema, o tema é amplo e complexo, não é possível discuti-lo de maneira simplistas correndo o risco de subestimar sua importância.

3.2.2. Conteúdo adequado

As informações que a autora traz do ponto de vista biológico não estão erradas e são aspectos importantes de serem apresentados, no entanto, nos parece haver uma priorização deste aspecto. A autora tem algumas tentativas de apontar a importância autonomia do sujeito e que as cobranças exercidas pelo/a parceiro/a levam muitas vezes a realização da prática por medo e insegurança, tornando-a negativa.

- Autonomia do sujeito

Claro que ninguém é obrigado a se masturbar, né? Faz quem quer. Aliás, quando o assunto é sexo vale sempre repetir: a gente só deve o que estiver realmente a fim. Assim é muito mais bacana!

Pois é. Quando um não quer... você já sabe, não é? Não adianta ficar enchendo a paciência dela para o resto da vida [...].

Forçar a barra deve estar totalmente fora de questão. As cobranças são nocivas a qualquer relacionamento [...].

4. Considerações finais

È importante no trabalho de educação sexual, problematizar, fomentar a inquietação, a dúvida, a transitoriedade das coisas, contribuindo assim para a desnaturalização de padrões e estereótipos que impedem a vivência autônoma da sexualidade (Meyer, 2010). Entender os padrões normativos que permeiam a educação das crianças e jovens é fundamental para que educadores/as sexuais possam ser capazes de refletir sobre as próprias concepções e crenças, afinal a naturalização deles é fruto de toda uma construção cultural ao quais todos estão submetidos (Kawata; Nakaya; Figueiró, 2010).

Conclui-se com este estudo que a análise do material possibilitou elucidar que aquilo que se pretende ser um material educativo pode, muitas vezes, contribuir para a (des) educação ou para a reprodução de aspectos repressivos. Não se trata de negar ou não utilizar esses materiais, mas fazer deles instrumentos de crítica e reflexão.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brenot, P. (1998). *Elogio da Masturbação*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos.
- Câmara, A. P. (2007). *Gênero e Sexualidade na Revista Sexy: Um Roteiro para a Masculinidade Heterossexual*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 133f.
- Chauí, M. (1985) *Repressão Sexual: essa nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M; Kehl, M. R.; Werebe, M. J. (1981). Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 3, 99-110.
- Costa, J. F. (1998). *Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco.
- _____. (1999). *Ordem médica e Norma familiar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Egypto, A. C. (2003). O projeto de orientação sexual na escola. In: Egypto, A. C. (Org.) *Orientação sexual na escola – um projeto apaixonante*. São Paulo: Cortez.
- Figueiró, M. N. D. (2010) *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: Eduel.
- Fischer, R. M. B. (1996). *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese de Doutorado Não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- _____. (1998). Mídia e produção de sentidos. SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, 28 (1), 151-162, jan./jun.
- Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Furlani, J. (2003). *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana - subsídios ao trabalho em educação sexual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- Junqueira, R. D. (2011). Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário. Silva, F. F. da (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa.
- Kawata, H. O.; Nakaya, K. M.; Figueiró, M. N. (2010). Reeducação Sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a. *Revista Linhas - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis, 11 (01).
- Lira, L. C. E. (2009). *Como se constrói uma mulher: uma análise do discurso nas revistas brasileiras para adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O Corpo Educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições (Unicamp)*, v. 19 (2), 17-23.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 9 (2), 541-553.
- Maia, A.C.B.; Maia, A. F. (2005). O Processo de Repressão e Educação Sexual. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Orgs.). *Sexualidade e Infância. Cadernos Cecemca n. 1*. Bauru, Faculdade de Ciências: CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 47-64.
- Meyer, D. E. (2010). Gênero e Educação: teoria e política. In: Louro, G. L.; Felipe, J.; Goellner, S. V. *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Meyer, D. E.; Santos, L. H. S.; Oliveira, D. L. ; Wihelms, D. M. (2004). ‘Mulher sem-vergonha’ e ‘traidor responsável’: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. *Revista Estudos Feministas* Florianópolis, 12, (2).
- Miguel, R. B. P. (2005). *De “moça prendada” à “menina super poderosa” : um estudo sobre as concepções de adolescência, sexualidade e gênero na revista Capricho (1952-2003)*. 169 p. Dissertação de Mestrado – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Montardo, J. L. V. (2008). *Do pecado ao perigo: discursos sobre Educação Sexual para adolescentes brasileiros no século XX*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, [s/l].
- Nolasco, S. (1993). *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller.
- Quadrado, R. P. (2008). “A adolescência como construção sociocultural e histórica”. In: Ribeiro, P. R. C.; Quadrado, R. P. (Org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o*

currículo escolar. Rio Grande: FURG, 11-15.

Romualdo, C. (2003). *Masturbação*. São Paulo: Arte Impressa.

Silva, B.; Ribeiro, P. R. C. (2011). Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, 521-533.

Ussel, J. V. (1980). *Repressão sexual*. Rio de Janeiro: Campus.

Spaziani, R. B.; Maia, A. C. B. (2010). Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. *Revista Linhas*, Florianópolis, 11, (01), 68-84, jan. / jun.

Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: AS MULHERES PRESBITERIANAS NO BRASIL NO SÉCULO XIX

Jamilly da Cunha Nicacio⁴¹

Arilda Ines Miranda Ribeiro⁴²

Concreta ou imaginária, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece, e pode nos ajudar a identificar qualidades socioculturalmente atribuídas às mulheres presbiterianas que vinham para o Brasil trabalhar com a educação. Não se trata de uma tentativa de generalizar o comportamento e a conduta dessas mulheres, tampouco uma definição única, mas de uma interpretação daquilo que identificamos na imagem dessas educadoras (JOLY, 1996).

Para uma das principais teóricas sobre estudos das mulheres, Joan Scott, gênero é a organização social da diferença sexual. Não refletindo ou implementando diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres. Gênero seria o conhecimento que estabelece significações para diferenças corpóreas (SCOTT, 1991). O que não significa que gênero reflita diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e o tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. De acordo com Scott (1992), a solicitação de que a história fosse suplementada com informações sobre as mulheres equivalia a afirmar não só o caráter incompleto daquela disciplina, mas também que o domínio que os historiadores tinham do passado era parcial.

González (2010) aponta para o fato de que o termo “gênero”, como categoria analítica aplicada aos estudos relacionados à mulher, foi adotado pelas autoras estadunidenses, principalmente por sua conveniência, por soar mais neutro e objetivo que a palavra “mulheres”, uma vez que as incluía sem nomeá-las, não apresentando, assim, uma ameaça crítica. Ao mesmo tempo, o uso deste termo – “gênero” – sugere que, necessariamente, a história das mulheres implica uma análise da história dos homens, em que uma história não poderia ser escrita sem a outra e que a compreensão das relações entre os dois sexos não pode ser alcançada com estudo desenvolvido em esferas separadas (GONZÁLEZ, 2010).

Segundo Rosado-Nunes (2005), as religiões têm, explícita ou implicitamente, em seu

41 Mestre em História Cultural pela UNESP/ Assis. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP/ Presidente Prudente. Membro do GPECUMA: Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte. E-mail: jamillynicacio@hotmail.com

42 Professora da Pós-graduação em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP/ Presidente Prudente. Líder do GPECUMA: Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte e do NUDISE: Núcleo de Diversidade Sexual na Educação. E-mail: arilda@fct.unesp.br

bojo teológico, em sua prática institucional e histórica, uma específica visão antropológica que estabelece e delimita os papéis masculinos e femininos. A partir da década de 1960, surgem as contribuições dos estudos feministas para transformar a historiografia, por meio da História das Mulheres. Nesse sentido, ressaltam-se as contribuições da História Social, da História das Mentalidades e, posteriormente, da História Cultural.

De acordo com Chartier (1995), a constituição da identidade feminina se inicia por meio de uma interiorização, por parte das mulheres, das normas determinadas pelo discurso masculino. Para entender este comportamento, é preciso pesquisar as práticas, os discursos e os artifícios de sujeição utilizados em uma época e grupo social específicos. Essa atitude, independente de seu grupo social, não é apenas um sinal de submissão, mas um instrumento para deslocar esse domínio, ainda que não completamente.

A subordinação feminina é construída histórica, cultural e socialmente, porém, as diferenças entre os sexos são sempre elaboradas com base em argumentos fisiológicos. Canson (1995) define este tipo de argumento como ideológico, simbólico e cultural. Deste modo, diferenças biológicas tornam-se diferenças sociais, privilegiando os homens em detrimento das mulheres por séculos. Os estudos sobre as mulheres compreendem, portanto, além da pesquisa das práticas e discursos, as relações entre os mais variados grupos sociais, classes e campos, o que torna este estudo, merecedor de nossa investigação.

As fontes utilizadas compreendem jornais que circulavam no Brasil, no século XIX, tais como: *Imprensa Evangélica* e *Correio Paulistano*. Essas fontes foram consultadas em visitas ao arquivo público do Estado de São Paulo e ao Instituto Presbiteriano José Manoel da Conceição. Elas são utilizadas, principalmente, para analisarmos a questão apresentada acerca da maneira como as mulheres eram vistas no ambiente da instituição presbiteriana e na sociedade do século XIX.

Em alguns trechos do jornal *A Imprensa Evangélica*⁴³ – jornal fundado por Simonton no Brasil e principal fonte de pesquisa para este trabalho – veremos essa relação dos presbiterianos com a mulher, sendo ela definida como responsável por zelar pelo lar, pela família e pelo bom senso, mantendo-se discreta, sem assumir cargos dentro da igreja. Como lemos em I Timóteo 2 versículo 12 a 15, que não seria permitido à mulher exercer autoridade sobre o homem, esta deveria, antes, permanecer em silêncio.

Para Chartier (1995), cabe à história cultural identificar os diferentes elementos para compor ou representar, uma realidade social determinada. Para isso, é preciso investigar e conhecer as classificações e categorias que constituem essa “construção” de realidade, criadas no próprio grupo social. Essas categorias são construídas dentro de um grupo social e são incorporadas por seus integrantes e, graças a elas, o presente adquire um sentido ou se torna inteligível. As representações são construídas de acordo com os interesses do grupo que cria esses elementos de classificação. Logo, não existe um discurso neutro. Eles reproduzem

43 Este jornal é a principal fonte de pesquisa para este trabalho, mais sobre este periódico será explicado nas páginas que seguem.

estratégias e práticas diversas, que buscam se sobrepor aos demais. Procuram legitimar, por meio de diferentes estratégias, os valores e atitudes dos indivíduos desse grupo social.

Para isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competição, cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (Chartier, 2002, p. 16-17).

É preciso, então, considerar como essas estruturas de classificação e representação se estabelecem como instituições sociais e como elas organizam os diversos grupos sociais, seus discursos e práticas. Essas estruturas traduzem o modo de ver e pensar sobre o mundo, os outros e si mesmo. Elas ajudam a descrever a sociedade tal como pensam que ela é, ou gostariam que fosse. No contexto deste trabalho, a representação sobre as mulheres diz respeito ao ambiente onde circulam, as relações sociais que estabelecem, sejam pessoas do mesmo grupo social ou não. Nossas personagens se diferenciam pelo modo como são vistas, daquilo que realmente foram.

Se os elementos de representação utilizados para construir uma realidade são historicamente elaborados, podemos dizer que as estruturas e categorias de classificação não são objetivas, uma vez que foram criadas com base em determinados interesses. E é justamente o processo de criação dessas estruturas que constitui um objeto de estudo para a história cultural. A representação por si só, segundo Chartier (2002, p. 17), não explica coisa alguma. É preciso dar-lhe uma finalidade. Só é possível construir a representação de práticas, valores ou pessoas, valendo-se de um grupo social e, tomando-o por base, agregar um sentido. É possível observar a representação de uma realidade, mas elas surgem sempre das práticas sociais. Como veremos, em algumas ideias que legitimam a condição desigual das mulheres presbiterianas.

Num estudo publicado pelo Rev. Augustus Nicodemus Lopes, pastor presbiteriano e chanceler do Mackenzie, o autor tenta mostrar as possíveis considerações bíblicas para a relação entre homens e mulheres, indicando como a igreja concebia e tratava as mulheres de forma diferenciada, subordinando-as em relação aos homens. “Porque o homem não foi feito da mulher, e sim a mulher, do homem (Gênesis 2.21-23). Porque também o homem não foi criado por causa da mulher, e sim a mulher, por causa do homem (Gênesis 2.18) (I Coríntios 11.8-9)” (Lopes, 2009, p. 3). Segundo ele:

[...] não somente a mulher foi criada do homem, como por causa dele. Para o apóstolo Paulo, Deus revelou pela forma como criou a mulher o seu propósito de que o homem fosse seu cabeça. E a intenção divina deveria ser refletida no culto público. Ou seja, a mulher deveria participar de forma condizente com sua condição de subordinação. (Lopes, 2009, p. 3).

Segundo Duby e Perrot (1991), desde os primórdios, o protestantismo considera a vida secular e a vida conjugal como os quadros privilegiados nos quais se realiza a “fidelidade

cristã”. A mulher encontra-se, no entanto, inserida num sistema patriarcal que subsiste nos países protestantes. Tal como o “sufrágio universal” será, de fato, durante muito tempo, um sufrágio masculino, a doutrina do “sacerdócio universal” (todo crente é padre pelo seu batismo) confere, antes de mais nada, e até ao século XX, um papel de chefe religioso ao pai de família, mesmo que a “sua” mulher tome uma parte não negligenciável (e, em certas circunstâncias, essencial) na transmissão das crenças religiosas.

No período em que nos propusemos a estudar, as mulheres, em sua maioria esposas dos missionários norte-americanos que aqui estavam, eram “o alicerce” do modelo educacional que almejavam desenvolver em solo brasileiro, elas abriam suas casas, lecionavam, administravam as instituições escolares e, ainda, eram, esposa, mãe, e não tinham esse reconhecimento. Por isso o interesse em demonstrar que essas mulheres foram mais que *auxiliadoras*⁴⁴. Não queremos heroicizá-las, mas entender as concepções acerca das mulheres, presentes entre os Presbiterianos do século XIX.

O que buscamos é compreender como se deu o trabalho dessas missionárias norte-americanas, que mesmo sendo consideradas apenas as “*auxiliadoras*” de seus maridos no trabalho desenvolvido em solo brasileiro, desempenharam o papel de “pedra fundamental” do trabalho educacional proposto pela missão. Elas foram educadoras e o próprio *Jornal Imprensa Evangélica*⁴⁵, diversas vezes, fala do trabalho que elas desempenhavam, no sentido de conseguir verbas para projetos sociais, reiterava que a educação deveria ser desempenhada, mesmo pelas mulheres, por serem elas consideradas dotadas das principais virtudes morais, ligadas principalmente ao lar.

Segundo DUBY e Perrot (1991), elas seriam responsáveis por organizar a vinda dos pregadores itinerantes aos seus lugares de destino, o êxito da vinda do pregador, as multidões que ele deslocava e a influência durável que ele podia exercer, afirmam os autores, dependiam amplamente da capacidade organizativa e da irradiação religiosa da “hospedeira”. DUBY e Perrot afirmam que, quando o pastor precisava se ausentar para visitar outras igrejas, a sua esposa poderia tornar-se um guia espiritual temporário. Teóloga autodidata, ela reconfortava, aconselhava, explicava a Bíblia, dirigia reuniões de oração. Nessa, e em outras passagens de seu livro, os autores nos contam que as mulheres eram socialmente engajadas, não apenas na educação. Citam como exemplo, que, um “punhado” de mulheres das classes superiores consagrou as suas vidas e pôs em jogo a sua posição social para organizar um movimento antiescravagista feminino, fundando três sociedades, nos Estados Unidos no século XIX. Essas mulheres organizaram-se, ainda, no combate à prostituição, que segundo elas, estava diretamente relacionada à negligenciada educação, aos insuficientes salários e à ausência de certos direitos civis das mulheres, em resumo,

44 Nos ambientes cristãos, a mulher era chamada de *auxiliadora*, pois as passagens bíblicas são interpretadas desta maneira e é elucidativo o texto contido no livro de Gênesis, no qual foi narrado que desde a criação do mundo, quando Deus vê que não era bom o homem estar só e promete fazer “uma *auxiliadora* que lhe seja idônea”.

45 Fundado em 1864 por missionários presbiterianos, serviu como estratégia para a inserção da religião protestante no Brasil Imperial (particularmente nas décadas de 1860 e 1870) na medida em que dialogou com a elite letrada do centro-sul brasileiro (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais).

um conjunto de “iniquidades sociais” comuns ao período (Duby; Perrot, 1991).

A primeira organização dessas mulheres foi estabelecida em 1880, como noticia o *Jornal Imprensa Evangélica*⁴⁶, em 14 de fevereiro deste mesmo ano.

Sociedade auxiliadora da Igreja Presbyteriana de S. Paulo – E’ este o titulo de uma associação feminina creada em S. Paulo, por distinctas senhoras christãs, com o fim de auxiliarem os trabalhos evangelicos nesta cidade por meio de suas contribuições.

Não deixa de ser curiosa a fonte de suas rendas.

Reunem-se há mezes, duas vezes por mez, e por duas horas mais ou menos trabalham em commum: fazem rendas, cosem, etc.

O resultado de tão methodico trabalho tem dado os mais inexperados quão satisfactorios resultados.

Agora exhibiram no Rink um rico e variado bazar de prendas, convidaram o publico, que acudiu ao chamado com a sua natural bondade.

A boa escolha das prendas com o aprimorado da execução, influiram para o bom êxito.

O producto liquido da venda, como foi annunciado, tem dois fins de maxima importancia social: 10 por cento para o hospital dos lázaros, e o resto para edificação de uma casa para o culto christão.

Não devemos deixar em segredo que distinctas senhoras americanas residentes nos Estados-Unidos muito concorreram para este fim.

Nossos parabens ao bello sexo. (SOCIEDADE..., 1880, p. 45).

O trecho acima, fala da criação da sociedade *auxiliadora* presbiteriana de São Paulo, organizada em 1880 por “distinctas senhoras”, com o fim de auxiliarem nos trabalhos evangélicos por meio de suas contribuições, que seria o trabalho com costuras e rendas, transformado num bazar que se tornaria fonte de renda para atender uma demanda assistencial. Este trecho é de 1880, dez anos depois de terem se iniciado as atividades da Escola Americana, onde as mulheres já trabalhavam e já contribuía para a expansão do presbiterianismo no Brasil, como veremos. E parabeniza o “bello sexo” pela iniciativa e trabalho, ao final da notícia. Vemos, aqui, a representação do trabalho realizado pelas mulheres, a importância da formação dessa sociedade organizada de mulheres para a instituição, sempre muito ligada à doutrina e dogmas.

1. Missionárias e Educadoras Presbiterianas em São Paulo

É tema importante deste trabalho, entender o papel desenvolvido pelas mulheres presbiterianas na sociedade, na igreja. Um trabalho que nos permitirá conhecer personagens como Marcia Percy Browne. Nascida em 1845 nos Estados Unidos, ela lecionou na Escola Americana e foi professora de pedagogia na Escola Normal do Mackenzie. De 1890 a 1896, trabalhou na reorganização do ensino primário e normal do Estado de São Paulo. Organizou várias escolas-modelo, das quais, uma viria a receber o seu nome. Destacamos, também, o trabalho de mulheres como Mary Chamberlain, Miss Dascomb, Miss Elmira Kuhl.

González (2010) mostra que, no final do século XIX, havia um numeroso grupo de mulheres formadas nas escolas superiores (*colleges*) e universidades, estas mulheres estariam dispostas a iniciar sua carreira no mundo acadêmico e profissional. Teriam contribuído para o

46 Jornal fundado na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, pelos presbiterianos norte-americanos, que circulou entre 1864 e 1892 por todo território nacional (SANTOS, 2009).

aumento da formação feminina a criação, em 1882, da *Sociedade pela Educação Superior para Mulheres (Society for the College Instruction of Women)* e a abertura do *Bryn Mawr College*, em 1885, seguida do *Radcliffe College*, em 1893. Às estudantes desta última instituição se exigia os mesmos requisitos exigidos aos homens para ingressar em Harvard. A luta que viria a seguir, seria pela conquista de outros direitos femininos, além da educação superior e da independência econômica, as mulheres deveriam pleitear a conquista do voto, convertendo-se assim, em cidadãs de pleno direito.

Apesar de todas essas lutas pela libertação feminina, o que acontecia no Brasil, em 1870, em São Paulo era a fundação da modesta Escola Americana, marco inicial do que é hoje a Universidade Mackenzie, na sala de jantar da residência do missionário George Chamberlain, uma escola para abrigar as meninas protestantes que sofriam constrangimento nas escolas por causa da convicção religiosa. No discurso inaugural do prédio da Consolação, em expansão da Escola Americana, Chamberlain (apud Garcez, 1970, p. 55) diz:

[...] desde que uma senhora americana recebeu na escola, por uma hora cada dia, umas poucas meninas brasileiras ensinando-as a ler e lendo a elas as palavras do mestre vindo de Deus [...] a Escola Americana estava em gérmen naquele pequeno ajuntamento de meninas por uma hora diariamente.

O Mackenzie começou com um trabalho desenvolvido por Mary Chamberlain, a esposa de George Chamberlain, a quem ele mesmo enaltece, como lemos acima.

No Relatório da Escola Americana de São Paulo, de 1887, elaborado por Horace Lane, o autor fala da criação da escola, sua construção, os níveis de ensino, as finalidades educacionais, os princípios morais e disciplinares da instituição. É importante ressaltar que a escola americana foi a primeira instituição escolar de confissão protestante fundada na capital paulista. Seus princípios pedagógicos eram inspirados no que havia de mais moderno nos EUA, como descreve Venâncio Filho (1946, p. 247):

Em 1870, na rua Visconde Congonhas do Campo nº 1, uma senhora norte-americana abria uma sala de jantar de sua casa de residência, como era corrente ao tempo. O Dr. Jorge W. Chamberlain, seu esposo, empolgado com a idéia, resolve ampliá-la, instalando em um ponto central da cidade, com corpo docente escolhido, uma escola que atendesse à população protestante. Considerando que a concepção protestante duma escola não obriga à propaganda religiosa, desde que obedeça aos preceitos éticos do Cristianismo, numa atitude liberal e franca, resolveu o diretor abrir o estabelecimento a quantos desejasse freqüentar.

Hilsdorf (1977) assinala que as atividades da escola começaram modestamente, com aulas particulares que a esposa do missionário Chamberlain, Mary Chamberlain, ministrava em sua própria casa, uma hora por dia, nascendo dali a instituição que, no ano seguinte, manteria cursos regulares, instalada no local da própria Igreja Presbiteriana, sob a direção de uma

professora americana. Limitada a duas classes, numa das quais o ensino era feito em inglês, com 23 alunos, e noutra em português, com 10 alunos dos dois sexos, teve logo um grande êxito. O *Correio Paulistano*⁴⁷, de 20 de agosto de 1872, declarava que, pelos seus exames, havia ela “demonstrado desenvolvimento maravilhoso, como não estamos, nós brasileiros, habituados a presenciar nas escolas rotineiras do tempo colonial” (CORREIO PAULISTA, 1872, p. 5). Encontra-se, ali, o ideal americano, escola mista regida por mulher.

Garcez (1970, p. 149) nos conta, também, do prestígio da Escola Americana junto à elite, e da ilustre visita recebida em 1878:

[...] a “Escola Americana” desfrutava de esplêndido nome: era uma das mais altas damas da sociedade, d. Henriqueta Soares Couto, que dirigia o seu internato. Quando em 1878, D. Pedro II passou por São Paulo, deteve-se em visita àquela escola declarando a sua satisfação, muito embora como partidário de um ensino estritamente leigo, lamentasse o sentido religioso que ali se apresentava à educação.

Segundo Matos (2004), no ano seguinte, a escola passou a ocupar as instalações da igreja, na Rua Nova de São José, nº 1, sob a direção da missionária Mary P. Dascomb. Em setembro de 1876, a escola transferiu-se para a Rua de São João, esquina com a Rua do Ipiranga, onde também passou a funcionar o internato para meninas e, dois anos depois, o jardim de infância.

Em setembro de 1880, o Jornal *Imprensa Evangélica* apresenta um texto escrito por Amelia C. da Silva Couto, no qual ela critica e condena alguns atos praticados pelas mulheres, demonstrando a submissão que parte delas, também, e caso a mulher não siga seu “destino manifesto”, que é zelar pela família, poderá ser considerada uma ignorante, e uma péssima educadora e assim também será a sociedade, onde os que influenciados por essa “péssima” mulher estiverem, e o texto termina dizendo: “A mulher de hoje também estuda, também pensa, sabendo conhecer o que é útil e o que é mau para a família. Ella também quer o progresso, também quer o engrandecimento da humanidade, pela realização das idéias modernas” (Couto, 1880, p. 276). Contudo, a mulher continua a ser considerada, pela autora, como a base da família e da sociedade.

A mulher e a religião

E’ evidentemente sabido que a mulher é a base primordial da família e consequentemente da sociedade. A Ella é que está affecta a obrigação de preparar os cidadãos, por isso que é mãe e como tal educadora. Desde que a mulher seja ignorante, viciosa, fanática ou supersticiosa, educará pessimamente os filhos e pessima será a sociedade em que influirem elles. [...] A crença religiosa, seja Ella qual fôr, é uma necessidade para o espirito feminino, na nossa idade, mas essa crença deve ser aquella que brota espontanea no coração, como as flores silvestres na agura dos campos incultos; é necessario que seja a crença sem fanatismo, sem superstição, que é o que abate o espirito. [...] E’ necessario demonstrarmos que não somos essas estupidas, essas fracalhonas, que, como dizem os homens, deixam-se facilmente illudir, deixam-se escravisar.

A mulher de hoje tambem estuda, tambem pensa, sabendo conhecer o que é util e o que é mau para a familia. Ella tambem quer o progresso, tambem quer o engrandecimento da humanidade, pela realisação das idéias modernas. (Couto, 1880, p. 276).

47 Periódico laico, publicado diariamente em São Paulo de 1854 a 1963, foi por muitos anos o órgão oficial do Partido Republicano Paulista (SAO PAULO antiga, 2009).

Lendo o trecho acima, podemos pensar em que medida esta ideia era comum ao século XIX, também fora da instituição presbiteriana. O Jornal *Correio Paulista*, de 12 de abril de 1870, traz uma palavra acerca das mulheres, e de como deixaram de ser condenadas à ignorância, sendo agora, no seio da família, a rainha do lar. Essa ideia de avanço das mulheres no sentido de que agora elas podem participar de seu lar e zelar para que ele seja puro e feliz, era uma ideia que perpassava o ideal presbiteriano e se fazia presente, também, na sociedade do século XIX. Devemos prestar atenção nos termos utilizados pelo autor para se referir às mulheres, “castos ouvidos”, “cílios de seda”, que nos remete aos mesmos “bons modos” defendidos pelos presbiterianos e à docilidade e à modéstia das mulheres que era sinal de educação e modelo de comportamento feminino no período. Como podemos constatar no trecho a seguir:

A's senhoras

E' ao sexo feminino que nos dirigimos hoje.

E' um apelo ás senhoras paulistas, que aqui esboçamos, certos de que seus castos ouvidos não serão surdos aos nossos fervidos clamores.

Escrever um artigo de jornal para senhoras, e esperar que ellas fatiguem seus cílios de seda na leitura arida que rescende a política!...

Sim, porque a mulher já não é nos tempos que correm o ente esquecido no fundo sombrio de uma alcova.

Não é a condemnada, curvando-se ao peso de uma terrível e misteriosa maldição pela ignorância a que era votada, negando-se-lhe até o conhecimento do alfabeto.

Não é a machina de trabalho rasgando as carnes de suas mãos de setim e rosa ao duro labor de escravas, entre as quaes era a primeira.

Não!...

No seio da família sua posição é de rainha; seu entendimento também tem luz; seus olhos também tem vista para dirigirem os destinos do seu império – o lar doméstico – que Ella enche de perfumes e de flores [...]. (A'S SENHORAS, 1870, p. 1).

O discurso das qualidades morais femininas armava-se de ambiguidades e prestava admiravelmente bem para referendar o mito da inferioridade biológica. A educação feminina, apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada (Almeida, 2007).

Em outro trecho do jornal *Correio Paulistano*, de 31 de maio do mesmo ano, uma notícia sobre a participação das mulheres como juradas em Washington, leva o noticiador brasileiro a demonstrar sua frustração e indignação diante deste fato, ele chama de “doidos” os americanos que permitiram tal participação.

As mulheres nos Estados Unidos – “No território Wyoming (refere-se uma folha) o bello sexo já começa a gozar dos direitos, em outro tempo unicamente reservado para os homens. Na lista dos jurados para o mez de Março p.p. em Washington, acham-se o nome de 11 senhoras, das quaes umas são as esposas de cidadãos de elevada posição.”

São uns doidos estes americanos. Dasalmados, attacam de frente a sancta lei ultramontana que marca com os dous pólos da vida da mulher – a cosinha e o confissionario! (AS MULHERES..., 1870, p. 4).

Segundo Burke (1986), os protestantes se preocupavam com o comportamento, do mesmo modo que com a crença, e no caso das mulheres, há uma longa tradição de textos aconselhando contenção no movimento com os olhos, no andar apressado. Em *O Grande Massacre de Gatos*, de Robert Darnton (1986), vemos que a roupa servia como código social, em Montpellier, como em todas as outras partes da Europa, no início dos tempos modernos. Os cavaleiros usavam calções; os trabalhadores calças. As damas se vestiam de veludo e seda, as plebeias usavam lã e algodão.

Identificamos, também, o destaque das qualidades femininas e recatadas na biografia da missionária Carlota Kemper Syldenstricker (1941, p. 47): “[...] era em tudo feminina: apreciava a beleza, as coisas delicadas; a aspereza ou a maciez da seda lhe agradavam. Nunca se vestia exageradamente, mas sempre se vestia bem; com simplicidade, mas com material bom”.

Abaixo, leremos uma nota de falecimento contida no jornal *Correio Paulistano*, de 1859, que demonstra claramente qual era o discurso da época acerca das mulheres.

Uma mulher christã – Tributo a morte da illustrissima senhora d. Joaquina Maria da Trindade.

[...] Em vão tentar erguer a mulher acima do lar doméstico, ou separal-a da família: complemento do systema admirável do universo, ultimo toque de mestre, com que o Divino artista sublimou a criação, Ella nasceu para o homem, vive para elle, e muitas vezes por elle morre. Filha, esposa, ou mãe, é sempre nosso primeiro amor, e nossa ultima e a mais verdadeira consolação. Graças, porem, ao christianismo, que rehabilitou a espécie humana, a mulher que abre se coração á essa luz divina da verdade, como a flor se expande á luz reanimadora do sol, póde se alevantar pura e bella, como Deus a creou, solemne e santa, como seu destino providencial, - a maternidade. [...] (UMA MULHER..., 1859, p. 3).

No trecho acima, vemos como a mulher era idealizada e vista quase que como um ser sublime. Era desejável, também, que a mulher fosse religiosa, e seguisse o cristianismo, já que cabia a ela a condução da vida religiosa de sua família. O texto termina com a revelação do fim último da mulher, que quando não era “a cosinha ou o confissionario”, era a maternidade.

Segundo Duby e Perrot, neste período, a mulher não tinha lugar no mundo da política e tampouco fora de casa. As suas competências e a força que ela tira do respeito pela sua própria pessoa são colocadas ao serviço da sua família, não se estendem às decisões públicas. Contudo, há um abismo entre a escrava doméstica, encafuada nas coisas de casa e acreditando que esse é o preço da sua estupidez, e a cidadã esclarecida, ocupada nos deveres de dona de casa e de mãe republicana. A maternidade deveria ser vivida como uma tarefa cívica, e não como a antítese da instrução ou do espírito. (Duby; Perrot, 1991)

O magistério seria, portanto, a profissão ideal para as mulheres, adaptava-se perfeitamente bem à sua natureza, e educar era, acima de tudo, também uma causa. Além disso, era uma carreira compatível com o casamento. Poderia mesmo significar uma preparação para o matrimônio para as solteiras que frequentassem os cursos de formação de professoras, pois estes não eram cursos para produzir celibatárias, muito pelo contrário, ajudariam a formar as futuras mães de família e a esposa ideal para ser a companheira do homem. No entanto, de um modo geral, a ideia de mulheres invadindo o espaço público, fosse no trabalho fosse na política, trazia subjacente a certeza do perigo que isso

representaria para si próprias e os riscos morais a que seriam submetidas, além da possibilidade de excitar os homens com sua presença, causando danos morais à sociedade, visão compatível com o puritanismo protestante e o conservadorismo católico, e que era veementemente contestada pelas militantes feministas dos anos iniciais do século XX. (Almeida, 2007, p. 11).

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a conhecer as mulheres presbiterianas que participaram da missão norte-americana no Brasil. Saber quem eram, e até, por que se dispuseram a vir para cá, ou de que forma estas mulheres se envolveram com o trabalho missionário. Algumas delas poderão, dessa forma, ser conhecidas.

2. A Biografia e a Imagem

Leremos abaixo uma breve biografia de cada uma das mulheres que conhecemos ao longo desta pesquisa. Aqui conheceremos o passado dessas educadoras, buscando recontar sua origem e sua vida no Brasil.

A pioneira da educação Mary Ann Annesley, casou-se com o Rev. George W. Chamberlain, em 1868, passando a se chamar Mary Annesley Chamberlain. Em 1870, iniciou em sua residência a Escola Americana, da qual foi a primeira professora. Após trabalhar com o marido, em São Paulo e na Bahia, regressou aos Estados Unidos, onde faleceu em 1930. Hoje dá nome ao Edifício Mary Annesley Chamberlain, no Instituto Presbiteriano Mackenzie (Matos, 2004, p. 167).



Fonte: Arquivo Mackenzie
Figura 1 - Mary Annesley Chamberlain

A irmã de Simonton, Elizabeth Simonton, também trabalhou na obra missionária brasileira. Casada com o Rev. Alexander Blackford, implantador do presbiterianismo em São Paulo, estudou no Seminário Feminino de Newark, em Delaware, onde se converteu. Tinha o apelido familiar de Lille. No Brasil, não trabalhou diretamente com a educação nas escolas, mas foi grande entusiasta da obra missionária, contribuindo para a mesma, com sua participação no trabalho da Escola dominical. Faleceu em 23 de março de 1879, no Brasil, seu corpo foi

enterrado ao lado do irmão, no Cemitério dos Protestantes, no bairro da Consolação, em São Paulo (Ferreira, 1992, p. 38-41).



Fonte: Arquivo Mackenzie
Figura 2 - Elizabeth Blackford

Ferreira (1992, p. 211-213) apresenta um pouco da história de algumas dessas mulheres, como Miss Arianna Henderson, conhecida como Nannie e Miss Mary Videau Kirk, que chegaram ao Brasil em 1872 e teriam vindo para trabalhar no Colégio Internacional de Campinas. A primeira delas, Miss Nannie, encontrava-se a serviço da missão, como professora e visitadora (leitora da Bíblia), na cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior. Em 1874, chega Miss Elmira Kuhl também para trabalhar com a educação nas cidades do Estado de São Paulo. Nesta mesma época, já trabalhava na Escola americana Miss Dascomb, que desde março de 1871, fazia funcionar sob sua direção duas aulas, uma frequentada por 23 meninos e meninas inglesas e brasileiras, e outra, por 10 meninos e meninas. Em 1882, chega Miss Charlotte Kemper – que já mencionamos ao tratar da descrição feminina –, vinha substituir Miss Nannie Henderson que se achava doente. Carlota nasceu em Warrenton, em 1837, era conhecida na intimidade por “Lotty”.



Fonte: Arquivo Mackenzie
Figura 3 - Arianna Henderson

Mary Dascomb veio pela primeira vez ao Brasil, em 1866, como professora dos filhos do cônsul americano no Rio de Janeiro, o presbiteriano James Monroe. Seus contatos com Simonton fizeram-na voltar em 1869, como missionária. Trabalhou, inicialmente, no Rio de Janeiro, na escola para meninos e meninas, anexa à Igreja do Rio e, a partir de 1871, passou a dirigir a recém-criada Escola Americana, em São Paulo, onde lecionava aritmética, álgebra, história sagrada, história universal, inglês e português. Nasceu em Providence, capital do Estado de Rhode Island, em 30 de junho de 1842 e passou sua infância e mocidade na cidade de Oberlin, em Ohio, formou-se no Oberlin College e, em 1878, obteve desta mesma instituição, o título de mestre (M. A.), era filha de missionários e educadores. Ajudou, também, no internato feminino da Escola Americana, trabalhando ao lado de Elmira Kuhl.



Fonte: Arquivo Mackenzie
Figura 4 - Mary Dascomb

Elmira Kuhl nasceu em 1842, na cidade de Copper Hill, em Nova Jersey. Frequentou a escola municipal e, aos 16 anos, ingressou no Instituto Presbiteriano de Peekskill, em Nova

York, onde ficou por um ano. Matriculou-se, então, no colégio Feminino de Bordentown, em Nova Jersey e, em 1865, recebeu permissão para lecionar na escola pública de sua cidade natal. A Junta de Missões de Nova York a nomeou para o trabalho missionário no Brasil em maio de 1874 e, um mês depois, ela chegou aqui.

Em São Paulo, Elmira foi trabalhar na Escola Americana, assumindo a direção do Internato Feminino. Lecionava para uma grande classe, composta de estudantes franceses, alemães, americanos e brasileiros, dava aulas de inglês, desenho, aritmética, geografia e doutrina cristã. Elmira também relatou, em uma de suas cartas, sobre a criação da Sociedade Auxiliadora Feminina, chamada por ela de “sociedade de costuras”, que chegou a reunir sessenta senhoras, e visava angariar fundos para a construção do templo. Em 1890, esteve entre os fundadores do Hospital Samaritano. Lecionava também na escola dominical, participou da Sociedade Auxiliadora Feminina e de trabalhos evangelísticos (Matos, 2004).



Fonte: Arquivo Mackenzie
Figura 5 - Elmira Kuhl

Em 1880, as mulheres Presbiterianas não tinham, ainda, alcançado reconhecimento, permanecendo sem grande expressão. Foi Miss Mary Chamberlain quem recebeu, em sua casa, meninas e meninos para educá-los, foi ela quem cuidou para que estes alunos se inserissem no ideal de progresso da missão Presbiteriana, mas é o Rev. George Chamberlain quem recebe reconhecimento de fundador da Escola Americana, antecessora do Mackenzie College (Matos, 2004).

Charlotte ou Carlota Kemper (1837-1927) foi a terceira missionária educadora enviada ao Brasil pela Igreja Presbiteriana do sul dos Estados Unidos (PCUS). Nasceu na Virgínia, em 21 de agosto de 1837, neta de um coronel do exército prussiano emigrado para os Estados Unidos. Lotty, como era conhecida dos íntimos, recebeu uma boa educação em seu Estado natal, sendo o seu pai diretor da Universidade da Virgínia. De temperamento um tanto introvertido, era dotada de uma grande inteligência, de acordo com Syldenstricker, que escreveu uma biografia sobre esta educadora.

Em 1882, aos 45 anos de idade, enquanto lecionava no Mary Baldwin College, viu realizar-se o sonho de ser missionária educadora. A Comissão Executiva de Missões hesitou em aceitar uma missionária com aquela idade, mas, tendo em vista a sua saúde, preparo, conhecimento de línguas e dedicação aos estudos, resolveu abrir uma exceção. Em resposta a um apelo do Rev. Edward Lane, Carlota decidiu vir ao Brasil com ele e sua família para substituir a missionária Nannie Henderson, que se achava doente. Dirigiu a escola de moças ligada ao Colégio Internacional, em Campinas; foi a superintendente de compras e lecionou uma grande variedade de matérias. Diz-se que D. Pedro II, em visita ao colégio, manifestou grande admiração por seu talento (Syldenstricker, 1941).

Em dezembro de 1889, após um período de férias nos Estados Unidos, Carlota regressou ao Brasil com o Dr. Lane e Mary Dascomb, do grupo também fazia parte um novo missionário, o Rev. Samuel Rhea Gammon (1865-1928). Carlota o orientou no estudo da língua, foi revisora de seus sermões e artigos e, desde então, sempre esteve associada com ele na obra educacional. No final de 1892, por causa da febre amarela que assolava Campinas e que naquele ano ceifara a vida do Rev. Edward Lane, o Colégio Internacional foi transferido para Lavras, em Minas Gerais, vindo a tornar-se mais tarde no Instituto Gammon. Em Lavras, Carlota passou o restante da sua vida.

Além de ser a tesoureira da Missão Sul do Brasil (mais tarde, Missão Leste) e dirigir a nova escola, Carlota gastava muito tempo na visitação às famílias e no trabalho evangelístico. Passou a ser conhecida do pessoal da missão como “Aunt Lotty” (Tia Carlota, a “velhinha que andava depressa”), chegou a ser conhecida na escola e na cidade como “Miss Bondade.” Em 1908, a missão deu o seu nome à escola de moças (Colégio Carlota Kemper). Carlota também era conhecida por sua versatilidade e grande cultura, conhecia a fundo o latim, bem como o grego e o hebraico. Como passatempo, gostava de ler os clássicos latinos, resolver problemas de trigonometria e fazer cálculos. A história antiga e moderna era outra de suas especialidades. Carlota faleceu aos 90 anos, no dia 15 de maio de 1927 (Syldenstricker, 1941, p. 64).



Fonte: Arquivo Mackenzie
Figura 6 - Carlota Kemper

Em janeiro de 1892, Miss Elmira Kuhl e Miss Dascomb foram para Curitiba, e fundaram a Escola Americana, com 66 alunos matriculados. Durante 23 anos elas administraram o colégio que se tornou fonte de irradiação da mensagem Presbiteriana na cidade (Hack, 1985).

As imagens das educadoras mostradas acima, não aparecem aqui apenas para que as vejamos, não são meramente ilustrativas, elas têm o objetivo de mostrar algumas características básicas dessas mulheres que se comportavam de acordo com um ideal de subordinação de sua época e de sua fé. As mulheres aparecem todas com um semblante sério, às vezes fechado mesmo, um rosto marcado pela renúncia, se observamos as roupas, são sempre fechadas ao máximo, pois não seria prudente usar roupas que evidenciassem o corpo, observamos, ainda, a falta de vaidade, os cabelos sempre longos, aparecem sempre presos, e não se vê adereços como brincos, ou qualquer tipo de joias.

As mulheres presbiterianas – as educadoras mostradas aqui – são partes de um período marcado pela anulação feminina, especialmente daquelas ligadas a uma ideologia religiosa. No caso das mulheres presbiterianas, muitos trechos bíblicos foram citados em nosso trabalho, mostrando sua situação de submissão dentro da igreja e da missão. Como dissemos anteriormente, dentro da perspectiva moral presbiteriana, não havia espaço para a contestação feminina, tanto que nem era o desejo dessas mulheres serem reconhecidas por seu trabalho. Em relação à Elmira Kuhl, é interessante notar como a aparência não mudou desde a sua mocidade, mesmo enquanto jovens, as mulheres se vestiam recatadamente e mantinham esta postura até a velhice, como fica claro, os trajés vistos na foto parecem os mesmos. A aparência remete ao que lemos em Burke (2000), sobre o recatamento esperado para uma mulher.

Este recato pode ser relacionado, também, às passagens bíblicas que colocam a mulher num papel de submissão diante dos homens. Em Efésios, capítulo 5, versículos 22 a 24, encontramos: “As mulheres sejam submissas ao seu próprio marido, como ao Senhor; porque o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da Igreja [...]. Como, porém, a Igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo submissas ao seu marido”. Se avançarmos nas leituras bíblicas, veremos, ainda, passagens que fundamentam a modéstia feminina que pudemos perceber nas imagens:

Da mesma sorte, que as mulheres, em traje decente, se ataviem com modéstia e bom senso, não com cabeleira frisada e com ouro, ou pérolas, ou vestuário dispendioso, porém com boas obras (como é próprio às mulheres que professam ser piedosas). A mulher aprenda em silêncio, com toda a submissão. E não permito que a mulher ensine, nem exerça autoridade de homem; esteja, porém, em silêncio. Porque, primeiro, foi formado Adão, depois Eva. E Adão não foi iludido, mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão. Todavia, será preservada através de sua missão de mãe, se ela permanecer em fé, e amor, e santificação, com bom senso. (Bíblia Sagrada, I Carta de Paulo a Timóteo, capítulo 2, versículos 8-15).

Não será esta a imagem que vimos?

REFERÊNCIAS

- A'S SENHORAS. (1870). *Correio Paulistano*, São Paulo, Anno XVII, n. 4133, 12 abr. p. 1.
- Almeida, J. S. (2007). Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 71-87, maio/ago.
- AS MULHERES nos Estados Unidos. (1870). *Correio Paulistano*, São Paulo, Anno XVII, n. 4168, 31 maio. p. 4.
- [Barbanti] Hilsdorf, M. L. S. (1977). *Escolas Americanas de confissão protestante na Província de São Paulo, um estudo de suas origens*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Burke, P. (2000). *Varietades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canson, A. C. (1995). Entrelaçando consensos: reflexões sobre a dimensão social da identidade de gênero da mulher. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 195.
- Chartier, R. (1995) Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (uma crítica). *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 4, p. 37-47.
- _____. (2002). *A história cultural*. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL.
- CORREIO PAULISTA. (1872). Noticiário, p. 5.
- Couto, A. C. S. (1880). A mulher e a religião. *Imprensa Evangélica*, São Paulo, Ano XVI, n. 35, 4 set. p. 276.
- Darnton, R. (1986). *O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal.
- Duby, G.; Perrot, M. (1991). *História das Mulheres no Ocidente*. São Paulo: Afrontamento.
- Ferreira, J. A. (1992) *História da Igreja Presbiteriana do Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, v. I.
- Garcez, B. N. (1970) *O Mackenzie*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana.
- González, A. I. Á. (2010) *As origens e a comemoração do Dia Internacional das Mulheres*. São Paulo: Expressão Popular; SOF – Sempre Viva Organização Feminina.
- Hack, O. H. (1985). *Protestantismo e educação brasileira: Presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana.
- Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus.

- Lopes, A. N. (2009). *Ordenação feminina: O que o Novo Testamento tem a dizer?* Disponível em: <http://www.ipb.org.br/estudos_biblicos/download/ordenacaoofeminina.doc>. Acesso em: 01 fev. 2009.
- Matos, A. S. (2004). *Os Pioneiros Presbiterianos no Brasil (1859 – 1900)*. São Paulo: Cultura Cristã.
- Rosado-Nunes, M. J. (2005). Gênero e Religião. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, maio/ago.
- Scott, J. W. (1991). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo.
- _____. História das Mulheres. (1992). In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, p. 63-96.
- SOCIEDADE auxiliadora da Igreja Presbyteriana de S. Paulo. (1880). *Imprensa Evangélica*, São Paulo, Anno XVI, n. 6, 14 fev. p. 45.
- Syldenstricker, M. (1941) *Carlota Kemper*. São Paulo: Limitada.
- UMA MULHER christã. (1859) *Correio Paulistano*, São Paulo, Anno VI, n. 1083, 22 nov. p. 3.
- Venâncio Filho, F. (1946). Contribuição norte-americana a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. IX, n. 25, p.229-266, nov./dez.

NEGAÇÃO DE DESEJOS: A EXPERIÊNCIA DA SEXUALIDADE EM UM ADOLESCENTE COM ANOREXIA NERVOSA

Lilian Regiane de Souza Costa⁴⁸

Érika Arantes de Oliveira-Cardoso⁴⁹

Manoel Antônio dos Santos⁵⁰

1. Enquadramento Teórico

1.1 Transtornos Alimentares

Os Transtornos Alimentares (TA) podem ser compreendidos como quadros psicopatológicos, nos quais se observam graves alterações no comportamento alimentar (Associação Americana de Psiquiatria, 2002). Dentre os TA, a Anorexia Nervosa (AN) e a Bulimia Nervosa (BN) figuram como quadros os mais recorrentes (Andrade & Santos, 2009).

A AN é tida como a recusa do indivíduo em manter o peso corporal na faixa normal mínima esperada para sua idade e altura, além do medo patológico de ganhar peso, acompanhado pela distorção da imagem corporal (Doyle & Bryant-Waugh, 2000). Assim, o comportamento alimentar torna-se gravemente alterado, na tentativa de se obter um controle excessivo sobre o peso corporal (Bighetti et al., 2007). De acordo com o DSM-IV-TR™ (Associação Americana de Psiquiatria, 2002), existem dois subtipos de AN, restritivo e purgativo. No subtipo restritivo, a pessoa realiza apenas comportamentos de restrição alimentar, já no subtipo purgativo também ocorrem episódios de purgação.

Já a BN é caracterizada quando a pessoa vivencia episódios recorrentes de comer compulsivo, acompanhados pelo sentimento de descontrole sobre o comportamento alimentar, que devem ocorrer pelo menos três vezes na semana. Posteriormente aos episódios de comer compulsivamente, ocorrem comportamentos compensatórios para evitar o aumento do peso, como indução de vômitos, utilização de laxativos e/ou diuréticos e prática excessiva de atividades físicas (Associação Americana de Psiquiatria, 2002).

48 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (NEPPS-USP-CNPq). Bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E-mail: liliancosta@usp.br

49 Psicóloga Doutora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Líder do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (NEPPS-USP-CNPq). E-mail: erikaao@ffclrp.usp.br

50 Professor Associado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Líder do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (NEPPS-USP-CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: masantos@ffclrp.usp.br

Considera-se que são vários os fatores desencadeadores e mantenedores dos quadros de TA, como fatores biológicos, genéticos, psicológicos, socioculturais e familiares (Kaplan, Sadock, & Grebb, 2003). A literatura tem destacado o meio sociocultural, com a propagação de padrões de beleza com medidas antropométricas cada vez menores (Oliveira & Hutz, 2010), aspectos da personalidade da pessoa, como sentimentos constantes de insatisfação, receio de mudanças, hipersensibilidade e perfeccionismo (Andrade & Santos, 2009; Borges, Sicchieri, Ribeiro, Marchini, & Santos, 2006) e aspectos disfuncionais da dinâmica familiar.

Dentre esses fatores, destacam-se o meio sociocultural, com a propagação de padrões de beleza com medidas antropométricas cada vez menores (Oliveira & Hutz, 2010), aspectos da personalidade da pessoa, como sentimentos constantes de insatisfação, receio de mudanças, hipersensibilidade e perfeccionismo (Andrade & Santos, 2009; Borges, Sicchieri, Ribeiro, Marchini, & Santos, 2006) e aspectos disfuncionais da dinâmica familiar.

Pacientes diagnosticados com TA demonstram altos níveis de comprometimento dos aspectos vitais, com prejuízos significativos na adaptação e na qualidade de vida (Santos, 2006). É característico dessas pessoas apresentarem déficits na saúde física e alterações no funcionamento psicossocial, além da comorbidade com outros quadros psiquiátricos, sendo o mais frequente o Transtorno de Personalidade *Borderline* (Rosa & Santos, 2011). Essas alterações delimitam características de personalidade comuns aos pacientes, como humor depressivo, invasão dos afetos, o que desorganizar o funcionamento intelectual e prejuízos marcantes na adaptação às exigências da realidade e nas relações sociais (Oliveira & Santos, 2006).

O perfil de personalidade dos pacientes com AN é marcado pela “baixa autoestima, ansiedade elevada, perfeccionismo extremo, pensamento dicotômico e incapacidade de encontrar formas de satisfação” (Oliveira-Cardoso & Santos, p. 161). Já as pessoas com BN, com frequência, demonstram “pensamentos e emoções desadaptados, autoestima flutuante e, por vezes, exibem atitudes caóticas em outros aspectos da vida, como nos estudos, na atividade profissional e nas relações amorosas” (Oliveira-Cardoso & Santos, p. 161).

Miranda (2010) aponta que, a manifestação dos conflitos dos indivíduos com TA ocorre predominantemente na adolescência, com a irrupção de transformações corporais. Nesta etapa do ciclo vital, a sexualidade se reconfigura, vivenciando mudanças tanto no plano físico, quanto psíquico. Por ser uma etapa de transição psicossocial, a adolescência induz aumento de vulnerabilidade. É por essa razão que nesse momento evolutivo vêm à tona os conflitos reprimidos, pois os adolescentes são colocados em contato direto com os lutos advindos da perda do corpo infantil e dos pais da infância. Gaspar (2005) afirma que pessoas com AN têm dificuldades em enfrentar essas mudanças, o que faz com que desenvolvam comportamentos defensivos na tentativa de deter o processo de crescimento, tentando manter o formato e o peso de um corpo infantil.

1.2 Transtornos Alimentares e sexualidade

A sexualidade no âmbito dos TA apresenta-se como uma incógnita, por serem poucos os estudos que envolvam a temática. Suspeita-se que seja devido ao fato dos problemas relacionados à alimentação serem desencadeados em fases anteriores à fase genital. Lane (2002) observa que os sintomas dos TA têm sua origem ainda nas fases iniciais do desenvolvimento psicoafetivo, quando o indivíduo ainda não atingiu o processo de individuação. Nesse sentido, pode-se falar em prejuízos na identidade, inclusive a identidade sexual.

Mazzie et al. (2011) encontrou que mulheres com TA, quando comparadas com mulheres sem esse diagnóstico, possuem menor atividade sexual com um parceiro e um aumento de seis vezes nas chances de possuírem disfunção sexual, assim como, maiores índices de masturbação como a única via de atividade sexual. De acordo com os achados desse estudo, isto pode ser ocasionado pelo desconforto de expor o próprio corpo durante uma relação sexual com um parceiro. Na população masculina, na maioria dos casos, existe a diminuição do desejo e do funcionamento sexual, junto à redução dos níveis de testosterona (Andersen & Holman, 1997).

A partir da aplicação do Psicodiagnóstico do Rorschach em 27 pacientes com TA, Oliveira-Cardoso e Santos (2012) encontraram que as pacientes bulímicas são mais ativas sexualmente do que as anoréxicas. Em razão das dificuldades no controle da impulsividade, estas mulheres tenderiam a manutenção de relações afetivas instáveis e a assumir características de promiscuidade.

A palavra Anorexia origina-se do grego “*orexis*”, que significa desejo (não apenas desejo de comer), o sufixo “a” vem trazer a ideia de “negação do desejo” (Miranda, 2004). Assim, trata-se de uma dificuldade de contato com os próprios desejos, incluindo os afetivos e sexuais. A visão freudiana coincide com esta perspectiva, já que o autor, embora não tenha falado especificamente da anorexia nervosa, aproxima os sintomas anoréxicos aos sintomas depressivos, sendo que ambos significariam perda da libido (Fava & Peres, 2011).

Na perspectiva Kleiniana, a negação do desejo em relação ao objeto seria uma forma de triunfar sobre ele, esta seria a maneira encontrada pelo ego de se defender do objeto experienciado como nocivo e destrutivo. O temor ao contato seria resquício da relação estabelecida com a mãe já no início da vida: a mãe do indivíduo com TA é caracterizada como uma mãe invasiva, que por suas próprias dificuldades na instalação edipiana (a presença da figura masculina não conseguiu desempenhar papel estruturante no seu psiquismo), carrega um vazio, buscando preenchê-lo por meio da intrusão na vida psíquica do bebê, transformando-se em uma mãe “perigosa” (Miranda, 2007). Seguindo esta linha de raciocínio, o emagrecer na anorexia, encenaria o desejo de expulsão dessa mãe invasiva, enquanto o comer compulsivo, sinalizaria, a repetição da invasão da mãe, entretanto, o alimento, recebido como nocivo, logo precisa ser expelido (Miranda, 2004).

A negação do objeto atrapalha nos processo de identificação e, conseqüentemente, na construção da própria identidade. De acordo com Miranda (2004), é por meio da identificação que o sujeito assimila e engloba parte do objeto com o qual se relaciona e, assim, constitui sua

própria identidade (narcisismo primário).

Na mesma vertente de análise, Fava e Peres (2011), lançam o conceito nosográfico de “vazio mental”: a fragilidade na identificação de elementos estruturantes faz com que o indivíduo com TA vivencie uma eterna busca pela completude, ou seja, um constante sentimento de insatisfação. De acordo com Miranda (2007), tratam-se de vivências antigas, experiências que, por não conseguirem representação simbólica, encontram no corpo formas de expressão.

1.3 Transtornos Alimentares em homens

Os TA acometem, predominantemente, adolescentes e adultos jovens do sexo feminino, de raça branca e nível socioeconômico alto. Estudos evidenciam que a proporção entre homens e mulheres com TA é de um homem para cada 10 mulheres, podendo variar entre 1:6 e 1:20. (Andersen, 1999; Andersen, Cohn & Holbrook, 2000; Copperman, 2000).

Dentre os motivos encontrados para explicar a discrepância da prevalência dos TA entre homens e mulheres, o fator mais referido na literatura é o fator social: a mulher estaria mais exposta às pressões da mídia, da cultura e da publicidade na valorização do corpo perfeito do que o homem. Esta maior pressão em relação à mulher pode ser observada nas revistas direcionadas ao público jovem entre 18 e 24 anos, de acordo com Andersen e Holman (1997), estas publicações destinadas ao público feminino possuem dez vezes mais anúncios que enfatizam a magreza do que aquelas destinadas ao público masculino. De acordo com Miranda (2004), em períodos anteriores, as repressões direcionadas à população feminina localizavam-se no comportamento sexual, atualmente, elas estão, com frequência, localizadas no comportamento alimentar.

Somado ao fator social, Brush (1973) denota que a menor incidência dos TA em homens pode representar também os diferentes efeitos psicobiológicos dos hormônios masculinos e femininos no período da puberdade. Além disso, para a autora, a relação fusional mãe-filho, característica dos TA, seria mais provável de se desenvolver entre mães e filhas mulheres. De acordo com Miranda (2004), a psicodinâmica dessas patologias seria basicamente feminina, já que envolve “a alimentação, o corpo, a sexualidade e a relação mãe-filha como elementos nucleares” (p. 131).

Em relação ao início do desenvolvimento desses quadros em homens, os estudos são contraditórios. Carlat, Camargo e Herzog (1997) apontam que a idade de início na população masculina seria prioritariamente em adolescentes e jovens adultos, assim como acontece com as mulheres. Entretanto, Bramon-Bosch, Troop e Treasure (2000) encontraram que os TA teriam início mais tardio nos homens em comparação às mulheres.

Com o objetivo de desvendar a etiologia dos TA na população masculina, Carlat, Camargo e Herzog (1997) encontraram que, dentre os 135 homens pesquisados, a maioria das características etiológicas dos transtornos em homens coincidem com as encontradas nas mulheres. Do mais, os resultados desse estudo denotam que homoafetivos e bissexuais masculinos demonstraram-se mais vulneráveis ao risco, principalmente para o desenvolvimento

da bulimia nervosa.

Com relação às características de personalidade, também parece não haver grande diferença entre os gêneros (Burns, 1990; Eliot & Baker, 2001). Algumas das diferenças encontradas são que os homens demonstram ser mais perfeccionistas e desconfiados quando comparados às mulheres (Behar, De La Barrera & Michelotti, 2002). Sobre o relacionamento com a figura paterna, Melin e Araújo (2002) apontam que os pacientes masculinos, na maioria dos casos, apresentam um relacionamento difícil com o pai: a insatisfação com o corpo iniciaria com o desejo de não ficarem parecidos com o progenitor.

As preocupações dos homens com o próprio corpo são, principalmente, direcionadas ao desejo de terem ombros largos e formas atléticas. Nesse sentido, diferenciam-se das mulheres, que se preocupam em maior intensidade com o peso e com o tamanho das roupas. Eles desejam prioritariamente mudanças na forma física e na massa corporal, do que a própria perda de peso em si (Andersen, 1992). Entretanto, Mangweth et al. (2001) assinalam que indivíduos do sexo masculino com TA, assim como as mulheres, também podem apresentar distorção na imagem corporal e se perceberem mais gordos do que de fato são.

Considerando que, no contexto dos TA, a sexualidade e a incidência em homens aparecem como lacunas no conhecimento científico, o presente estudo pretende investigar aspectos da sexualidade em um adolescente com diagnóstico de anorexia nervosa do tipo restritivo.

2. Método

2.1 Participante e contexto de estudo

Participou deste estudo um adolescente (17 anos) com diagnóstico de Anorexia Nervosa do tipo restritivo, que será chamado neste trabalho de Lucas. O paciente estava em tratamento, havia cerca de um mês, no Grupo de Assistência em Transtornos Alimentares (GRATA) do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (HC- FMRP) e o diagnóstico de TA havia sido feito pela própria equipe deste serviço.

O GRATA caracteriza-se como um serviço de referência no tratamento de pessoas com transtornos alimentares. O programa foi implantado em 1981 junto ao Ambulatório de Nutrologia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. A equipe responsável pelo serviço é multidisciplinar, composta por médicos nutrólogo e psiquiatra, nutricionistas, psicólogos e estagiários da graduação em psicologia e nutrição.

2.2 Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram utilizados como instrumentos um roteiro de entrevista semi-estruturada, a Bateria de grafismo de Hammer e o Psicodiagnóstico de Rorschach, além de consultas ao prontuário do paciente. A aplicação destas técnicas se deu dentro de um processo de avaliação psicológica, que tinha a intenção de colaborar com a equipe

do GRATA na compreensão do funcionamento psíquico do paciente.

A entrevista semi-estruturada teve como objetivo fornecer dados gerais acerca da história de vida do participante, conhecer com maior profundidade seu contexto de vida, assim como, investigar aspectos relevantes de seu desenvolvimento que pudessem contribuir para a interpretação dos resultados obtidos nos instrumentos.

A Bateria de grafismo de Hammer, uma adaptação do *House-Tree-Person* (HTP), foi sugerida por Campos (1979). Neste instrumento, foi pedido para que o participante desenhasse, na ordem, uma casa, árvore, pessoa, pessoa do sexo oposto e uma família, seguido do inquérito sobre cada um dos desenhos.

O Psicodiagnóstico do Rorschach aparece como um instrumento de relevância para a avaliação de aspectos da personalidade. As possibilidades interpretativas desta técnica abrem margens para a compreensão de diversas dimensões da vida do indivíduo, dentre elas a própria sexualidade (Oliveira-Cardoso & Santos, 2012). A aplicação deste instrumento seguiram as instruções estabelecidas por Traubenberg (1975).

2.3 Procedimento de coleta e análise dos dados

Após a anuência do participante e de seus pais, iniciou-se a avaliação psicológica do paciente. A aplicação dos instrumentos foi realizada em uma sala reservada, com condições físicas adequadas, localizada junto a Clínica Psicológica do Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). No final do processo, foi realizada uma devolutiva com o adolescente e com a mãe, separadamente.

O presente estudo pretende ser exploratório, descritivo e transversal, inserido em um enfoque de pesquisa qualitativa, fundamentada no referencial teórico psicanalítico. A análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva de estudos de caso (Peres & Santos, 2005; Triviños, 1987).

O trabalho de cotação e sistematização dos resultados das técnicas projetivas aplicadas foi conduzido por dois juízes, psicólogos com experiência em avaliação psicológica. A Bateria de grafismo de Hammer foi analisada segundo os pressupostos de Campos (1997) e o Psicodiagnóstico do Rorschach a partir das contribuições da Escola Francesa (Traubenberg, 1998). Como não existiam dados de padrões brasileiros para a faixa etária do participante, os dados foram comparados com a padronização brasileira para adultos (Pasian, 2000), com idade próxima a do participante. Os resultados foram interpretados segundo a abordagem psicodinâmica, que fundamenta os instrumentos do ponto de vista teórico-metodológico.

Após a análise separada de cada instrumento, os dados foram recortados a partir de núcleos temáticos (Bogdan & Biklen, 2000). Os núcleos deram origem a categorias ou unidades de significado e, a partir deles, buscou-se interpretações do fenômeno a ser investigado, com base no referencial teórico deste trabalho (Triviños, 1987).

3. Resultados e Discussão

3.1 Caracterização do Participante

Lucas, com 17 anos de idade, é solteiro, branco e filho único de ambos os pais. No período da avaliação, o participante pesava 43,3 kg e possuía 1,72 m de estatura, resultando em um Índice de Massa Corporal (IMC) próximo de 14,6 kg/m² (dados do prontuário), portanto, abaixo do mínimo esperado, que seria próximo de 18 kg/m².

Junto a Lucas, residiam seus pais, que eram casados. A mãe, Maria (nome fictício), 46 anos, possui 2º grau completo e é do lar. O pai, Gilmar (nome fictício), 56 anos, possui graduação em Estudos Sociais, mas não exercia a profissão, trabalhava na área de Recursos Humanos de uma empresa, sendo o único provedor financeiro da família. Até os 9 anos de idade, Lucas residia também com a avó paterna, que faleceu neste período e, segundo ele, o acontecimento o angustiou bastante, pois se considerava muito “*apegado*” (sic) a avó. O participante mencionou que, após a morte da avó, iniciou seu primeiro tratamento psicológico, quando recebeu o diagnóstico de Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC).

Lucas contou que vivenciou vários episódios de “*Bullying*” (sic), principalmente na escola, onde disse ter sido discriminado por professores e colegas devido à sua aparência e às coisas que gostava. Sua apresentação física ao longo da avaliação, realmente, era diferenciada: blusas justas, calças de cós alto e cabelos extremamente alisados. Segundo Lucas, ele não gosta “*das mesmas coisas que as pessoas normais da sua idade gostam*”, como artistas do público infantil e, por conta disso, era, frequentemente, alvo de brincadeiras dos colegas.

O participante interrompeu os estudos no primeiro ano do 2º grau, de acordo com ele, devido às vivências de *bullying* na escola. Este período coincidiu com o agravamento dos sintomas em relação ao TA (havia cerca de um ano e meio). No período da coleta, Lucas tinha como atividades semanais aulas particulares de inglês e aulas de pintura em tela a óleo.

De acordo com o participante, as discriminações por sua aparência atrapalhou, consideravelmente, suas relações sociais: ele contou que tem poucos amigos, os quais mantêm contato apenas via internet. Com relação aos relacionamentos amorosos, Lucas relatou nunca ter vivenciado uma relação dessa ordem. Como atividades prazerosas, ele mencionou assistir TV e leitura (nas sessões de avaliação, ele sempre vinha acompanhado por um livro da saga Harry Potter).

Lucas relatou que, em relação à alimentação, é restritivo na quantidade e na qualidade dos alimentos que ingere (mencionou não comer mais chocolate, embora gostasse bastante), além de apresentar uma série de rituais durante o momento das refeições, como o fato de só se permitir comer com todas as luzes da casa apagadas e nas horas exatas que está habituado a comer.

3.2 Aspectos do funcionamento lógico e adequação à realidade

A partir dos instrumentos utilizados, o adolescente demonstrou boa capacidade produtiva,

compatível com o esperado para o grupo de comparação. Ele trabalhou com dedicação, num ritmo adequado com o esperado. Todavia, em alguns momentos, sua produção mostrou-se aquém das suas reais capacidades, com indícios de pouco aproveitamento das suas potencialidades para criação e simbolização. Estes dados coincidem com os achados de Oliveira-Cardoso e Santos (2012), que indicaram queda da produtividade dos indivíduos com TA, interpretada pelos autores como uma possível interferência dos aspectos afetivos, que inibiriam a expressão do potencial cognitivo dessas pessoas.

Os dados apontam que Lucas apresentou indícios de aparente preservação de funcionamento lógico, com verbalizações coerentes, sugerindo pensamento que viabiliza o exercício reflexivo, capacidade para abstração e percepção simbólica do real. No entanto, em momentos de maior mobilização emocional, pareceu ter dificuldades em pautar-se nos aspectos práticos e concretos dos conteúdos da realidade. Estes resultados coincidem com o que a literatura aponta sobre o perfil intelectual dos participantes: “preservação da capacidade intelectual – enquanto potencial, apesar da impossibilidade de utilização eficiente de todos os recursos cognitivos e racionais devido à invasão dos afetos” (Oliveira & Santos, 2006, p. 169).

3.3 Aspectos do funcionamento afetivo

No que se refere aos aspectos afetivos, apresentou indícios de sensibilidade e riqueza afetiva, com forte impulsividade e pontos de imaturidade no desenvolvimento, sugerindo dificuldades na coordenação ideo-afetiva. Lucas sinalizou, com frequência, fortes tentativas de autocontrole da impulsividade, por via racional, porém, esta não é suficiente, levando-o a recorrer a mecanismos mais arcaicos. Infere-se que uma das vias defensivas encontradas pelo participante é a idealização, que é representada pela presença de figuras estereotipadas, que de tão idealizadas, fogem do contexto da realidade (como os desenhos das figuras humanas que se assemelham a bonecos).

Outro suposto mecanismo defensivo seria os comportamentos obsessivos compulsivos, diagnosticados já aos 9 anos de idade do participante. O medo de se perder na própria impulsividade leva Lucas a desenvolver uma série de rituais que o aprisionam, impedindo manifestações afetivas. A seguinte descrição feita pelo participante de uma das figuras que visualizou nas pranchas do Rorschach, um morcego, exemplifica este aprisionamento: “*sabe quando coloca aquela tela e coloca ele na tela e fica se debatendo*”.

Esta tentativa de controle do desejo lembra as ideias Kleinianas de que, pelo medo da nocividade do objeto, o paciente permanece em uma contínua tentativa de controle dos seus impulsos. Nas palavras de Miranda (2004), trata-se de uma “organização maníaca, que conduz à dissociação, negação, idealização e projeção” (p. 141), mecanismos defensivos frequentemente encontrados na produção do participante.

Assim, Lucas procura, à custa de grande esforço psíquico, o controle intenso de seus conteúdos afetivos, de modo que termina por impedir maiores possibilidades de elaboração

dos seus impulsos. Nesse sentido, pode-se inferir o porquê do menor aproveitamento de seus recursos cognitivos: a intensa necessidade de controle dos impulsos impede maiores expressões da sua capacidade de simbolização e criatividade, corroborando os achados de Oliveira-Cardoso e Santos (2012).

Lucas encontra poucas vias de expressão, aliás, eles as evita com frequência, por exemplo, afasta-se do contato social e não permite o contato com alimentos que saboreia. Ao longo da aplicação dos instrumentos, nos momentos que é levado a um maior contato com seus conteúdos afetivos, como quando lhe são apresentadas as pranchas coloridas do Rorschach, o participante vivencia intenso sentimento de angústia, que o leva, inclusive, a respostas incomuns e não compatíveis com a realidade.

Supõe-se que uma das possíveis vias encontradas de manifestação do conteúdo afetivo, especialmente a agressividade, ocorre por meio de comportamentos opostos, como as roupas que usa e o modo como organiza o cabelo, o próprio corpo, que é extremamente emagrecido, caracterizando como apresentações que chocam aos olhares do outro. Assim, Lucas nega o contato com o outro, mas de uma forma que também o agredi, podendo ser indício do que Miranda (2004) chama da sensação de triunfo em relação ao objeto.

A grande resistência do participante no controle da sua impulsividade, que está estampada no seu “sucesso” na recusa alimentar (o IMC encontra-se persistentemente abaixo do mínimo esperado), assemelha-se ao perfil perfeccionista de personalidade encontrado nos indivíduos com TA, especialmente, aqueles com sintomas anoréxicos (Santos & Oliveira). Além disso, também faz pensar nos achados de Behar, De La Barrera & Michelotti (2002), nos quais os homens com TA seriam mais perfeccionistas e desconfiados quando comparados às mulheres. No presente trabalho, não houve comparação com o sexo feminino, mas o participante deste estudo demonstrou características marcantes de um perfil claramente controlador.

3.4 Vivência da sexualidade

Os estudos indicam que existe uma maior prevalência de TA entre homens homoafetivos, do que em homens heteroafetivos (Carlat, Camargo & Herzog 1997). Entretanto, a partir dos dados encontrados nesta pesquisa, é difícil a discussão sobre o investimento e direcionamento libidinal do participante, quando, na verdade, existe a constante negação do desejo e do outro e a presença de poucos envolvimento afetivos profundos.

Nesse sentido, os dados corroboram com o exposto por Mazzie et al. (2011), que pacientes com TA demonstram menor atividade sexual e maiores possibilidades de possuírem disfunção sexual. Assim como, com os achados de Andersen e Holman (1997), nos quais indicam que os homens com TA, na maioria dos casos, relatam diminuição do desejo e do funcionamento sexual (Andersen & Holman, 1997).

Como resultado desta “negação do desejo” e, conseqüentemente, do outro, a percepção dos objetos e de si tornam-se prejudicados (Miranda, 2004). No conjunto dos aspectos de

com dificuldades de percepção, estão, inclusive, aqueles representativos do gênero, em certos momentos, masculino e feminino se confundem, indicando dificuldades de diferenciação: os desenhos das figuras femininas e masculinas apresentam-se infantilizados e com poucas diferenças entre si, bem como, algumas das figuras observadas no Psicodiagnóstico do Rorschach ora parecem homens, ora parecem mulheres.

A imaturidade na identificação dos objetos leva Lucas a percebê-los, ora como frágeis (“*tão fininha que é a pele dele que dá para ver todos os nervinhos*”), ora como agressivos, que, a qualquer alteração na expressão dos afetos, ameaça-o de ser destruído ou a destruir o outro. Esta ambivalência na percepção de si e do outro, impede o desenvolvimento e o amadurecimento pessoal, que justifica a aparência infantilizada dos participantes e a intensa desconfiança nos relacionamentos interpessoais, exemplo disso são suas respostas ao desenho que fez representativo da figura masculina:

Avaliador (A): Quem é essa pessoa?

Lucas (L): Esse sou eu pequenininho.

A: Quantos anos?

L: Uns 2 anos.

A: O que essa pessoa menos gosta?

L: Acho que, talvez a desconfiança.

É importante ressaltar que o participante, por estar na adolescência, enfrenta um período de transformações físicas importantes, que já são por si só fontes de angústias e desencadeamento de conflitos de ordem sexual esperados para esta faixa etária. Entretanto, os conflitos apresentados pelo participante ultrapassam àqueles esperados para os adolescentes.

Pode-se concluir que os achados deste estudo referentes aos aspectos afetivos do participante corroboram o que o referencial psicodinâmico descreve sobre a vivência da sexualidade dos indivíduos com TA: a temática perpassa por aspectos primitivos da experiência humana, nos quais as vivências de troca afetiva apresentam-se pouco elaboradas (Miranda, 2007).

O alimento vindo e direcionado ao outro não passa pelo processo de “cozimento”. A pouca elaboração provoca uma “confusão das zonas na geografia do corpo, onde boca, uretra, vagina, ânus são confundidos e misturados enquanto representantes dos orifícios de entradas e saídas entre o mundo interior e o mundo exterior” (Miranda, 2004, p. 137).

4. Considerações finais e implicações

A partir dos dados obtidos, percebeu-se que a necessidade de intenso controle e o constante afastamento das vivências afetivas prejudicam o amadurecimento psíquico do adolescente, assim como o desenvolvimento da própria identidade sexual e com o outro,

componentes essenciais para a expressão saudável da sexualidade. Os resultados sugerem às angústias vivenciadas por pessoas com TA referentes à sexualidade que merecem ser abordadas ao longo do tratamento.

O presente estudo apontou para o fato de que, a presença de quadros de TA em indivíduos do sexo masculino trata-se de uma temática que demanda por investigação científica, principalmente, no intuito de desvendar quais são, de fato, as semelhanças e diferenças comparando com a manifestação em mulheres, o que contribuiria na elaboração dos planos terapêuticos para esses pacientes.

No presente estudo, os dados encontrados não diferem em consistência daquilo que a literatura indica como encontrado na população feminina, tanto no que se refere às características cognitivas, quanto afetivas. Como se tratam de questões anteriores ao conflito edípico e, conseqüentemente, das identificações dos gêneros, a justificativa desta semelhança pode ser devido a isso. Entretanto, percebe-se a necessidade de um maior aprofundamento sobre como esses adolescentes se relacionam com as figuras parentais: como se constitui a identidade masculina diante de um possível vínculo fusional com a figura materna e como é caracterizado o relacionamento com a figura paterna?

Em relação aos aspectos sexuais, embora pertençam ao âmbito privado, assuntos referentes à sexualidade também são de interesse do Estado, envolvendo, inclusive, questões sobre a saúde pública, que é responsabilidade do governo em zelar (Carvalho, Rodrigues & Medrado, 2005). Sendo assim, mesmo que o assunto envolva inúmeros tabus e receios construídos socialmente, sua abordagem é de extrema importância na mídia, nos meios científicos, nas diferentes classes sociais, entre os diferentes gêneros e idades.

Assuntos referentes ao investimento libidinal e gênero tornam-se complexos quando os conflitos estão em fases anteriores às vivências edípicas. O indivíduo com a anorexia nervosa, entendida como a negação do desejo, esforça-se intensamente no sentido de garantir o controle de seus conteúdos afetivos e aspectos da sua sexualidade, é importante que profissionais e pesquisadores da área não compartilhem dos mesmos mecanismos defensivos e também excluam os aspectos da sexualidade no entendimento e tratamento dessas psicopatologias.

Aqui foi proposto, por meio de um estudo de caso, discutir acerca de alguns pontos relevantes observados na associação entre TA e o sexo masculino. Todavia, foram apenas sementes, que ressaltam, particularmente, a necessidade de estudos com delineamentos qualitativos – como o que propõe o presente projeto – bem como os experimentais, que busquem compreender as características de funcionamento dos quadros de TA em indivíduos do sexo masculino, pensando no tratamento e estratégias de ajuda a essas pessoas.

REFERÊNCIAS

Andersen, A. E. (1999). Eating disorders in gay males. *Psychiatric Annals*. Charles Slack, n. 29, pp. 206-212.

Andersen, A. E.; Holman, J. E. Males with eating disorders: challenges for treatment and

- research. *Psychopharmacology Bulletin*. Iowa, v. 33, n. 3, pp. 391-397, 1997.
- Andersen, A. E.; Cohn, L.; Holbrook, T. (2000). *Making weight: men's conflicts with food, weight, shape & appearance*. Carlsbad: Gurze Books, 256p.
- Andrade, T. F., & Santos, M. A. (2009). A experiência corporal de um adolescente com transtorno alimentar. *Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental*, 12(3), 454-468.
- Associação Americana de Psiquiatria (2002). *DSM-IV-TR™ - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos alimentares: Texto revisado* (Cláudia Oliveira Dornelles, Trad.) (4. ed. rev.). Porto Alegre: Artmed.
- Bighetti, F., Santos, M. A., Ribeiro, R. P. P., Oliveira, E. A., Unamuno, M. R. L., Dos Santos, J. E. (2007). Transtornos alimentares: anorexia e bulimia nervosas. In: C. E. Kalinowski (Org.), *PROENF, Programas de Atualização em Enfermagem, Saúde do Adulto. Ciclo 2, Módulo 2*. Porto Alegre (RS): Artmed/Panamericana, 9-44.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2000). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto.
- Borges, N. J. B. G., Sicchieri, J. M. F., Ribeiro, R. P. P., Marchini, J. S., & Santos, J. E. (2006). Transtornos alimentares: quadro clínico. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 39(3), 340-348.
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders: obesity, anorexia nervosa and person within*. New York: Basic Books.
- Campos, D. M. S. (1997). *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. Petrópolis: Vozes
- Carlat, D. J.; Camargo, C. A.; Herzog, D. B. (1997). Eating disorders in males: a report on 135 patients. *American Journal of Psychiatry*. Arlington, v. 154, n. 8, pp. 1127-1132.
- Carvalho, A. M.; Rodrigues, C. S. & Medrado, K. S. (2005). Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), pp. 377-384.
- Doyle, J., & Bryant-Waugh, R. (2000). Epidemiology. In: B. Lask, R. Bryant-Waugh (Eds.), *Anorexia nervosa and related eating disorders in childhood and adolescence* (pp. 41-61). 2th ed. East Sussex: Psychology Press.
- Kaplan, H. J., Sadock, B. J., & Grebb, J. A. (2003). *Compêndio de psiquiatria, ciências do comportamento e psiquiatria clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lane, R. C. (2002). Anorexia, masochism, self-mutilation and auto-erotism: The spider mother. *Psychoanalytic Review*, 89(1), 101-123.
- Mangweth, B.; Pope, J. R.; Kemmler, G.; Ebenbichler, C.; Hausmann, A.; De Col, C.; Kreuynnet, B.; Kinzl, J.; Biebl, W. (2001). Body image and psychopathology in bodybuilders. *Psychotherapy and psychosomatics*. 70(1), pp. 38-43.
- Melin, P.; Araújo, A. M. (2002). Transtornos alimentares em Homens: um desafio Diagnóstico.

- Revista Brasileira de Psiquiatria (Rio de Janeiro) 24(3), pp.73-6.
- Miranda, M. R. (2004). O mundo objetual anoréxico e a violência bulímica em meninas adolescentes. *Revista Brasileira de Psicanálise (São Paulo)*, 38(2), pp. 122-150.
- Miranda, M. R. (2007). Em busca das palavras perdidas: corpo-carcereiro da mente nos distúrbios alimentares. *Ide*, 30(45), 28-34.
- Miranda, M. R. (2010). A representação simbólica nas perturbações alimentares à luz da complexidade da relação mãe-filha. In: A. P. Gonzaga, & C. Weinberg (Orgs.), *Psicanálise de transtornos alimentares*. São Paulo: Primavera Editorial.
- Oliveira, L. L. & Hutz, C. S. (2010). Transtornos alimentares: o papel dos aspectos culturais no mundo contemporâneo. *Psicologia Em Estudo (Maringá)*, 15(3), 575-582.
- Oliveira, E. A., & Santos, M. A. (2006). Perfil psicológico de pacientes com anorexia e bulimia nervosas: A ótica do psicodiagnóstico. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 39(3), 353-360.
- Oliveira-Cardoso, E. A., & Santos, M. A. (2012). Avaliação psicológica de pacientes com anorexia e bulimia nervosas: Indicadores do Método de Roschach. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(1), 159-174.
- Fava, M. V.; Peres, R. S. (2011). Do vazio mental ao vazio corporal: um olhar psicanalítico sobre as comunidades virtuais pró-anorexia. *Paidéia (São Paulo)*, 21(50), 353-361.
- Pasian, S. R. (2000). *O psicodiagnóstico de Rorschach em adultos: atlas, normas e reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peres, R. S. & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10(20), 109-126.
- Rosa, B. P. & Santos, M. A. (2011). Comorbidade entre bulimia e transtorno de personalidade borderline: implicações para o tratamento. *Revista de Psicopatologia Fundamental*, 14(2), 268-282.
- Santos, M. A. (2006). Sofrimento e esperança: grupo de pacientes com anorexia e bulimia nervosas. In: *Simpósio: Transtornos Alimentares: Anorexia e Bulimia Nervosas* (pp. 386-401). Ribeirão Preto: Medicina.
- Souza, L. V. & Santos, M. A. (2006). A família e os transtornos alimentares. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 39(3), 403-409.
- Traubenber, N. R. (1998). *A prática do Rorschach*. São Paulo: Vetor.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

A SEXUALIDADE DA JOVEM MULHER: QUESTÃO DE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E FORMAÇÃO DO FEMININO

Graziela Vanessa Parreira⁵¹

Fabiana Augusta Donati⁵²

Luana Dallo⁵³

Raul Aragão Martins⁵⁴

Introdução e enquadramento teórico

Pesquisas a respeito da sexualidade de jovens mulheres estão se ampliando devido ao aumento de jovens grávidas e à crescente incidência, nas mulheres, de Doenças Sexualmente Transmissíveis, destacando-se a AIDS (Castro, Abramovay e Silva; Zampieri; Heilborn, 2004, 2004 e 2006). Nesse sentido, pode-se afirmar que a construção do gênero feminino influencia no planejamento sexual e no autocuidado das jovens mulheres.

Partindo do pressuposto de que características e especificidades merecedoras de destaque, teremos como objetivo analisar a formação do ser feminino e as suas implicações na sexualidade de jovens.

Método

Para tanto, apresentaremos o texto, que trata de uma revisão bibliográfica, da seguinte maneira: primeiro, abordaremos a história da constituição do ser feminino e, depois, a implicação da constituição do gênero feminino na sexualidade de jovens.

A formação do feminino: um pouco da história

As mulheres, desde a Antiguidade e até o século XIX, apresentavam um papel social secundário em relação ao homem. As desvantagens eram percebidas através das leis, da religião, das normas e dos padrões de conduta, pois tais fatores sempre tiveram caráter exclusivamente masculino Zampieri, (2004).

Desde a Grécia antiga, as mulheres eram consideradas dotadas de inferioridade por demonstrarem maior vulnerabilidade, sensibilidade e fragilidade; destinadas ao casamento e maternidade, sem dotes intelectuais e moralmente fracas, para Aristóteles, em Del Priore (1998)

51 Mestranda em Educação – UNESP – Campus de Marília. Email: graelaparreira@gmail.com

52 Doutoranda em Educação UNESP - Campus de Marília. Email: fabianadonati@hotmail.com

53 Doutoranda em Educação – UNESP - Campus de Marília. Email: luana@marilia.unesp.br

54 Doutor em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas - RJ. Atualmente é professor adjunto do Dept. Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Email: raul@ibilce.unesp.br

a diferença entre os sexos estaria no fundamento do exercício do saber, reconhecido somente no homem.

Filósofos dos séculos XVIII e XIX, como Descartes e Spinoza, esforçavam-se para não abordar a questão da diferença entre os sexos e se esquivavam de pensar tal diferença. Em outra esfera, o homem racional marginalizava as mulheres, estigmatizando sua dependência e sua semelhança com a natureza. Hume e Rousseau que partilhavam da ideia do homem racional, afirmavam que tal como se faz na natureza, era preciso adestrar e dominar as mulheres. Argumento sustentado também por Freud (1989) ao afirmar em sua literatura que a psicologia seria incapaz de solucionar o enigma da feminilidade.

Desta forma, a maioria das pessoas aprendeu a ver o mundo pelos dois polos - masculino e feminino, contrapondo-se numa cisão hierarquizada em que o feminino sempre é taxado por naturalmente inferior ao masculino.

Contudo, o olhar feminino sobre o mundo procurava trazer outra dimensão às coisas. Na prática, um marco nas mudanças pode ser a década de 1960, na qual tivemos a grande descoberta que libertaria a mulher das amarras de suas condutas sexuais – a invenção da pílula anticoncepcional foi fundamental para a mudança da vida sexual feminina, antes era cheia de restrições e dogmas e, desde então, seria experimentada com maior liberdade pela possibilidade de controle legal da procriação.

Entretanto, como afirmado em Del Priore (1998), os obstáculos ao controle contraceptivo ligado a questões religiosas ou à situação dos países em desenvolvimento, como o Brasil, quando o limite de pobreza não permitia sonhar com outra coisa a não ser a sobrevivência diária, faziam pesar um denso fardo sobre os ombros das mulheres.

Outro advento importante, ocorrido na década de 50 e 60, foi a emancipação feminina, citado por Zampieri (2004), a mulher inicia sua ocupação num espaço fora do ambiente doméstico e conquista o mercado de trabalho, criando assim a dupla jornada de trabalho feminino. Logo em seguida, na década de 1970, o Brasil vivia em plena ditadura militar, o que caracterizou a pouca expressividade e os momentos de recuo em relação às práticas sexuais. Nos idos da década de 1980, tivemos o surgimento da AIDS – a ‘peste gay’ – considerada, em seu início, uma grande punição divina para alguns, somente para os ditos promíscuos. Mostrando um contexto em que a mulher nem era imaginada ou inserida.

Deste modo, as mulheres não nos deixaram, ou pouco nos deixaram, de suas próprias impressões no material histórico, da história dita tradicional, onde o silêncio, como cita Del Priore (1998), faz desaparecer duas vezes o feminino histórico: uma, pela dominação do poder masculino e, outra, pela escondida memória coletiva e política, onde o feminino não consegue surgir das sombras do masculino. Logo, a história só retinha tudo que emanava da norma masculina e de uma integração à história dos homens e de suas leis.

E assim passam-se as décadas com as mulheres à margem da história, junto com os outros grupos como escravos, índios, judeus e os e as homossexuais, salvaguardando o campo do trabalho, pela necessidade capitalista de um país em desenvolvimento.

No início dos anos 90, chega ao Brasil o conceito importado: gênero, então, a sociedade categorizada entre outras questões, agora pelas relações de gênero, coloca a mulher numa posição social reconhecida e outorgada de liberdade externa para o trabalho, na verdade uma pseudo-liberdade de uma pseudo-igualdade de gêneros para as realizações profissionais, contudo no domínio doméstico, em suas relações afetivas e familiares ainda predomina-se uma conduta acompanhada por um discurso que a manifesta como socialmente protegida pelo masculino, afetivamente dependente e sexualmente passiva.

Para Pinheiro e Soares (2006), a confirmação social dessa tal liberdade externa torna-se mais nítida pela evidência de que as mulheres têm seu nível de escolarização superior ao dos homens, o que, como se sabe, não é suficiente para lhe garantir melhores postos de trabalho e remunerações.

O que ratifica de fato, na constituição do “ser mulher”, é a diferença de gênero enraizada socialmente, e culturalmente intrínseca, aos atos e condutas de homens e de mulheres, representada, por exemplo, em Del Priore (1998), nos livros e teses da ciência da medicina escritos por homens que referem o corpo feminino com tantos segredos que seria absolutamente necessário reduzi-lo e adestrá-lo, denotando uma contradição social em que a mulher precisa ser protegida, ao mesmo tempo em que possui uma força e um leque de possibilidades que desarmam qualquer um.

Segundo Pedro (2005) gênero refere-se a uma categoria de análise, como tantas outras como classe e raça/etnia. Em gramática, sabemos que quando é perguntado pelo gênero de uma palavra, invariavelmente a resposta em português é: masculino ou feminino. Em português, como na maioria das línguas, todos os seres animados e inanimados têm gênero. No entanto, somente alguns seres vivos têm sexo. Não são todas as espécies que se reproduzem de forma sexuada, porém, as palavras que as instituem, na nossa língua, lhes atribuem um gênero.

Para a autora, é justamente pelas palavras na maioria das línguas serem compostas de gênero, mas não de sexo, que os movimentos feministas nos anos 60 e 70 passaram a usar a palavra “gênero”. “As feministas da segunda fase estenderam o significado do termo para com ele se referir também a muitas das diferenças entre mulheres e homens expostas na personalidade e no comportamento” Nicholson, (2000, p. 10)

Enquanto que na primeira fase, momento das reivindicações políticas, a ideia dominante era a de que a distinção masculino/feminino, na maioria dos seus aspectos era causada e expressada pelos “fatos da biologia” denominados de determinismo biológico, na segunda, “gênero” surgiu para se contrapor ao determinismo biológico, designando sexo ao biológico e gênero ao socialmente construído. Entretanto, rejeitar o determinismo biológico não significou a ausência do biológico para se pensar o social, mas entender o aspecto biológico para explicar comportamento e personalidade, chamado de fundacionalismo biológico Nicholson, (2000).

Porém, para algumas feministas Butler; Nicholson (2003, 2000), o funcionalismo biológico apresenta algumas barreiras à “(...) verdadeira compreensão de diferenças entre mulheres, diferenças entre homens e diferenças em relação a quem pode ser considerado homem

ou mulher” Nicholson, (2000, p. 11), pois as explicações biológicas para comportamento e personalidade generalizam equivocadamente aspectos que são específicos da personalidade. Dessa forma, essas teorias tem posto em questão a diferença entre sexo e gênero, conforme Butler (2003, p.25): “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”. Ou seja, sexo não é natural, mas é ele também discursivo e cultural como o gênero.

O termo “gênero” tem sido usado, cada vez mais, como referência a qualquer construção social que tenha analisado a distinção masculino/feminino, incluindo as construções sobre o que separam corpos “masculinos” e “femininos”. Este último uso apareceu quando foi percebido por muitos que a sociedade constitui não só a personalidade e o comportamento, mas também a forma como o corpo aparece. E se o próprio corpo é visto através de uma interpretação social, então o “sexo” também não pode ser independente do “gênero”, nesse sentido, sexo deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero Nicholson, (2000).

Com base neste pressuposto, as formas antigas e modernas de dualismos e binarismos (razão/afeto, masculino/feminino, universal/particular) serviram bem ao propósito de justificar e reproduzir as relações de dominação, opressão e exploração (de gênero e outras), marcas sensíveis de subordinação das mulheres, mas não apenas delas. O que coloca recentemente estudos sobre gênero e feministas é a questão da diversidade e do pluralismo numa visada complexa e paradoxal, por imediata oposição aos binarismos de todas as ordens Matos, (2008).

O construto gênero foi apropriado das maneiras mais distintas pelas inúmeras áreas disciplinares e suas teorias, mas é fundamental apontar que, sendo essa aproximação mais superficial ou mais substantiva, todos deveriam partir de um ponto comum que seria o da subordinação da mulher ao homem, para compreender como as relações de dominação e opressão são elaboradas na sociedade. Além disso, o conceito formalizou um espaço para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, como também de mulher e de feminino, que passam por um intenso processo construção e desconstrução.

Implicações da construção do gênero feminino na sexualidade de jovens

Percebemos que, de maneira geral, os jovens reconhecem que, culturalmente, na sua formação, existem regras de gênero que orientam para uma forma de lazer específica, pois nossa sociedade impõe que os meninos não brinquem de boneca e as meninas não brinquem com carrinhos, por exemplo. Entre outras coisas, os rapazes quando crescem não têm horário para chegar em casa, após uma ‘festa’, então, para os rapazes, permissões e incentivos; e já com as meninas, ao crescer, a vida se torna mais controlada e limitada, pois para as garotas, explicitam-se proibições, restrições, culpas e cobranças, muito embora, também notamos que se inicia uma mudança nessa situação.

Temos essa constatação em Jeolás (2006) afirmando a certeza de que a dominância de valores tradicionais dificulta muito, para as meninas, as negociações nas relações afetivo-

sexuais. E intensifica,

A assimetria e a hierarquia entre as relações de gênero; os mecanismos de controle da sexualidade feminina; a valorização da virgindade e o nexos entre sexo e amor para as mulheres; e a virilidade e a distinção entre relação amorosa e aprendizagem sexual para os homens são alguns dos elementos deste ideário tradicional a exercerem determinação na vulnerabilidade a que estão expostos os grupos juvenis. Jeolás, (2006, p.143).

Seguindo o pensamento de Zampieri (2004) sugerimos que a chamada liberdade sexual não implica a ausência de conflitos relacionados à sexualidade, mas sim na possibilidade de o indivíduo lidar com tais conflitos com o mínimo de desgaste emocional, medo e outros problemas decorrentes do desenvolvimento da sexualidade.

Atualmente, em nossa sociedade, temos dois fenômenos postulados nos relacionamentos: o “ficar”, uma atitude vista pela maioria dos rapazes e moças como prática “de uma geração, e não de um dos sexos”. Trata-se de uma relação simétrica, já que “é uma curtição, em que ambos possuem papéis iguais” e sentimentos marcados pelo momento. Porém, para Lavinias (1997), tanto os rapazes quanto as moças parecem preferir relações estáveis e duradouras em vez das relações passageiras, estes alegam que as primeiras são a ocasião de uma “troca” mais profunda, provavelmente mais simétrica.

E Lavinias (1997) continua, referindo-se ao namoro, relacionamento em que se destacam as diferenças de identidade sexuais, pois os adolescentes consideram que “as moças são mais românticas e sentimentais” ao passo que os rapazes são mais “reprimidos, não podendo mostrar o que sentem”, “entregando-se menos nas relações amorosas”.

Heilborn (2006) considera o ficar como atração que suscita no contato corporal, onde não há a expectativa dos parceiros se reverem e encontra no namoro outro movimento, contextualizando-o como forma de interação amorosa que pode desembocar em relações sexuais e a qual apresenta uma modificação recente na temporização da sexualidade humana.

Para ela, os costumes sexuais no Brasil tiveram razoáveis mudanças, começou-se a acatar a sexualidade feminina pré-conjugal, a experimentação sexual, que há décadas atrás era franqueada aos rapazes com parcerias específicas, taxadas de desviantes, passou a ser exercida pelas moças em contextos de namoro, o que nos leva a um cenário paradoxal: ainda permaneceu uma interdição nas conversas sobre sexualidade dentro da família. Mas, no que concerne à reprodução, Heilborn (2006) argumenta que as mulheres continuam sendo culpabilizadas por engravidar e os homens absolvidos ou esquecidos de sua participação no evento.

Os primeiros anos da juventude, denominado por alguns autores de adolescência Aberastury, Knobel; Zampieri, (1982, 2004), são marcados por transformações nas esferas física, psicológica, social, cultural e intelectual. Para Masters e Johnson (apud ZAMPIERI, 2004) é uma época de descoberta e despertar, em que a maturação emocional e intelectual combinam-se com o desenvolvimento físico para criar uma crescente liberdade e excitação. Não é apenas um período de tumulto, ela também pode ser um período de possibilidades de prazer e felicidade ou de uma passagem turbulenta e agitada para a vida adulta. Sua natureza

paradoxal é particularmente visível na esfera sexual.

Tais possibilidades de vivência da sexualidade, com despertar e descobertas, estruturaram-se para Else-Quest, Hyde e DeLamater (2005) na experiência da primeira relação sexual, onde, para os autores americanos, tal experiência refletirá diretamente na trajetória da vida sexual das jovens, “Negative or positive cognitions or affect as a result of the qualities of the first sexual experience may mediate their relationship; for example, anxiety or shame associated with previous experiences may inhibit sexual arousal in potentially positive contexts” (p. 111)

Essa constatação confirma-se em Monesi (apud ZAMPIERI, 1993) que indica que a experiência individual da sexualidade irá determinar as diferentes atitudes frente ao sexo. Qualquer que seja a forma, postura ou atitude em relação ao sexo, essas manifestações da sexualidade têm papel de revelar como são as pessoas, através do modo como elas se expressam em suas vidas.

Essa descoberta lenta e progressiva de si mesmo e do outro, o amadurecimento necessário, difere para o sexo feminino e o masculino. Podemos assegurar que, para a maioria das mulheres, a relação está vinculada à dimensão afetiva, e para a maior parte dos homens, essa sexualidade é encarada de maneira mais superficial.

Zampieri (2004) afirma que, frequentemente, os jovens procuram adotar um determinado comportamento, de modo a serem aceitos pelo grupo de convivência, e é neste contexto que as práticas sexuais entre os estudantes têm ocorrido a partir de uma certa relação de “obrigatoriedade”, ou seja, fazer parte do grupo implica necessariamente ter uma atividade sexual frequente.

Nessa ótica, a liberdade sexual passa a ser sinônimo, de certa forma, de uma repressão, já que necessariamente é preciso ter uma vida sexual ativa entre eles para sentir-se pertencido. E completa; “Portanto, a concepção de liberdade é consideravelmente relativa, mas, não ignoramos a necessidade e a urgência de reconstruir novas direções em busca de uma sexualidade autônoma” Zampieri, (2004, p. 112).

Desse modo, Zampieri (2004), concebe que a autonomia individual só se realiza e se afirma quando os indivíduos realmente “escolhem” viverem sua sexualidade sem a imposição de modelos sedimentados pela própria sociedade.

Nesse sentido, o preservativo se torna um instrumento ambivalente, pois ao mesmo tempo em que traz a escolha pela vivência de uma sexualidade saudável e autônoma, também postula uma ideia de pseudo-liberdade vinculada a possibilidade de um adultério consentido. Questão que é alvo das campanhas de saúde pública na tentativa de desvencilhar do uso do preservativo tais crenças.

Assim, por mais que o preservativo tenha a função de prevenção, carrega uma simbolização social e histórica de que usá-lo exprime assumir infidelidade, promiscuidade ou doença. Contrapondo-se a um modelo monogâmico, no qual a fidelidade dos cônjuges é exigida e a multiplicidade de parceiros condenada, a camisinha ganha uma representação “marginal”.

Para Cabral (2003), podemos notar as relações de gênero no contexto da cultura brasileira

carregando a marca de uma dupla “moral”, por um lado vemos a prescrição de uma fidelidade feminina e, por outro, a infidelidade masculina. Essa moralidade fomentada pelas diferenças de gênero institui duas classificações do feminino: as que resistem aos avanços masculinos, permanecendo concebidas ao domínio da casa, da domesticidade e da maternidade, e as que cedem e são consideradas “mulher fácil”, “pipa-voada”, associadas ao mundo da rua. Com estas parceiras, os homens avaliam como mais necessário usar preservativos, sobretudo, em função da preservação das DSTs.

Na pesquisa “GRAVAD”, Aquino et al., (2006), as diferenças de gênero são observadas quando analisadas as primeiras experiências reprodutivas por jovens de ambos os sexos com parceiros fixos; apenas 2,5% das mulheres relataram uma primeira gravidez antes dos 20 anos, num contexto de parceria eventual, contrastando com os homens que apresentaram 14,2%.

Este estudo, compartilhado por outros, Almeida et al., Cabral (2003, 2003), ressaltou a adoção menos frequente de medidas de proteção durante a época que engravidaram, em comparação ao momento da iniciação sexual. Sugerindo, deste modo, um relaxamento nas práticas contraceptivas com o estabelecimento de relações estáveis. Segundo Paiva (1996), a escolha do método também se modifica, ocorrendo um discreto aumento do uso da pílula e uma queda exacerbada na utilização do preservativo masculino, indicando não somente um decréscimo da proteção para evitar a gravidez, mas principalmente da proteção contra doenças sexualmente transmissíveis.

Percebe-se, nos discursos alarmistas sobre prevenção, uma moral sexual que favorece a continuidade da representação do preservativo como marginal, “dar atribuições de sentido a esse objeto que ultrapassem o mero valor preventivo (pode-se agregar à camisinha valores como erotismo, sensualidade, segurança), é uma tarefa absolutamente necessária” (MARINHO, 2000, p. 103).

Num estudo realizado pela UNESCO, Castro; Abramovay; Silva, (2004), abrangendo 10 capitais brasileiras, os motivos mais citados para não utilizar o preservativo diferenciaram-se segundo o sexo, indicando que o gênero conta no plano de organização da vida sexual e reprodutiva e que em tais divisões a construção da afetividade e a forma como se percebem na relação são preditores de comportamentos preventivos. Assim, para as jovens mulheres, os principais motivos para não se prevenir correspondem à confiança na fidelidade do parceiro; já os rapazes decidem pelo não uso do preservativo por questões ligadas ao prazer sexual, ou seja, que o prazer não é o mesmo com o uso da camisinha.

Há, portanto, uma dificuldade na negociação do uso do preservativo devido à assimetria dos gêneros. Solicitar ao parceiro para usá-la pode provocar situação de constrangimento na relação afetiva, podendo gerar a desconfiança e o medo da perda do parceiro Castro; Abramovay; Silva, (2004).

E mesmo a perda da virgindade não sendo mais um atributo passível de estigmatização para as moças, ainda existe certa exigência de virgindade moral, que se apresente de uma forma passiva e ingênua em matéria sexual, o que torna difícil abordar questões da sexualidade ou

de contracepção com o parceiro e também adotar publicamente um planejamento de sua vida sexual Heilborn, (2006).

Na pesquisa de Desser (1993), narrativas descrevem os encontros sexuais como fortuitos, inesperados, frutos da paixão e do descontrolo, da sedução, e não como atos deliberados, preservando-se a não intencionalidade juvenil (primordialmente feminina), isentando-as da opção racional pelo exercício da sexualidade. É preferível uma gravidez “acidental” e fruto da “inocência”, do que admitir o planejamento racional da iniciação sexual protegida numa sociedade que ainda impera uma concepção moralista sobre a iniciação sexual das moças.

Dessa forma, embora a expectativa de uso dos métodos contraceptivos esteja associada à mulher, quando se refere às jovens, muitas vezes analisamos que estão despreparadas por significar o planejamento de um intercurso sexual, o que não corresponde a imagem da mulher ingênua e inexperiente. Esse cenário, por sua vez, implica num certo desconhecimento dos rapazes quanto a esses métodos e na responsabilização das jovens mulheres por uma gravidez não planejada Cabral, (2003).

Considerações Finais

Ao avaliarmos a história, notamos que a sexualidade feminina foi formada a partir de um conjunto de dogmas, limitações e papéis de submissão e inferioridade. Algumas mudanças ocorreram como a invenção da pílula anticoncepcional, o que significou uma maior liberdade pelo controle legal da procriação.

No entanto, quando aludimos as jovens, vemos resquícios da história de submissão, como na dificuldade que muitas têm de ter consigo ou negociar o preservativo com o parceiro, de dividir a responsabilidade pelo uso de métodos contraceptivos e pela gravidez não planejada. Nesse sentido, as questões de gênero devem ser consideradas e abordadas nos programas de prevenção, num propósito de desconstrução dos estereótipos de gênero.

REFERÊNCIAS

- Aberastury, A.; Knobel, M. (1981). *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, M. C. C. et al. (2003). Uso de contracepção por adolescentes de escolas públicas na Bahia. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 37, Supl. 5, p. 566-575.
- Aquino, E. M. L. et al. (2006). Gravidez na adolescência: a heterogeneidade revelada. In: Heilborn et al. (Orgs.). *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Garamond; Fiocruz, p. 310-359.
- Butler, J. P. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Cabral, C.S. (2003). Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, supl 2: 283-292.

- Castro, M. G.; Abramovey, M.; Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Del Priore, M. D.; (1998). História das mulheres: as vozes do silêncio. In: Freitas, M. C. de; (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.
- Desser, N. A. (1993). *Adolescência, sexualidade e culpa: um estudo sobre a gravidez precoce nas adolescentes brasileiras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/UnB.
- Else-Quest, N. M.; Hyde, J. S.; Delamater, J. D.; (2005). Context counts: Long-term sequelae of premarital intercourse or abstinence. *The Journal of Sex Research* v. 42 (2): 102-112, May.
- Freud, S. (1989). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Publicação original de 1905).
- Heilborn, Maria L. (Org.) (2006). *O aprendizado da sexualidade – Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*, Garamond e Fio Cruz, Rio de Janeiro.
- Jeolás, L. S.; (2006). Juventude, sexualidade e Aids: aspectos simbólicos da percepção do risco e da vulnerabilidade. In: Figueiró, M. N. D.; Ribeiro, P. R. M. (Org.) *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara: FCL – UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- LaviniasL. (1997). Gênero, cidadania e adolescência. In: Madeira, F. R., (Org.) *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres do Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Marinho, M. B. (2000). Entre o funcional e o lúdico: a camisinha das campanhas de prevenção. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 4, n. 6. p. 97-108.
- Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(2): 333-357.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8 (2): 8-41.
- Pedro, J. M. (2005). Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, 24 (1): 77-98.
- Pinheiro, L. Soares, V. IPEA; UNIFEM – (2006). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. Brasília: IPEA, UNIFEM.
- Zampieri, M. C. (2004). *O sexo na universidade: um estudo sobre a sexualidade e o comportamento sexual do adolescente universitário*. São Paulo: Arte & Ciência.

A PRÁTICA E A REALIDADE DAS ESCOLAS: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA E DO PREPARO PARA FORMAR EDUCADORES SEXUAIS

Virginia Iara de Andrade Maistro⁵⁵

1. Formação inicial

Em recentes pesquisas observa-se que nos cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior, os futuros professores não estão sendo preparados suficientemente para enfrentar as múltiplas diversidades que se deparam no contexto das escolas de educação básica. As disciplinas que fazem parte dos currículos dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhadas de maneira que se ignora a prática e a realidade das escolas (Ghedin; Almeida; Leite, 2008; Mello, 2000; Echeverria et al., 2006).

Nesta perspectiva, Schnetzler (2000, p. 14), infere que a maioria dos cursos que apresentam a modalidade licenciatura, a sua grade curricular indica dois caminhos que, durante vários semestres, andam lado a lado e só vão se encontrar em áreas do conhecimento como Prática de Ensino, Didática Específica e/ou de Instrumentação para o Ensino. Apontando que as disciplinas de conteúdo específico são ministradas isoladamente e independentes daquelas disciplinas pedagógicas e vice-versa, demonstrando, na formação inicial, a ausência de como tornar os conhecimentos científicos, até aquele momento estudados, em conteúdos específicos que deverão tratar com os educandos da educação básica. Este isolamento e independência, por conseguinte, tornam-se um complicador aos futuros professores.

Ao dirigirmos nossas pesquisas para o campo da sexualidade sobre ‘se’ ou ‘como’ está sendo tratada esta temática no curso de graduação em Ciências Biológicas - modalidade licenciatura, ou em outros cursos que oferecem esta modalidade, é raro encontrarmos discussões ou reflexões sobre tal assunto, e mais raro ainda é encontrarmos uma disciplina que venha a abordar as questões que remetem à sexualidade e muito menos os assuntos tidos “polêmicos”. Mas esta temática é sugerida nos documentos oficiais tanto a nível federal quanto estadual, como por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares do Paraná (DC).

Apesar da temática ser relevante nestes documentos, entretanto, permanece o questionamento sobre quem deverá cumprir esta função, uma vez que tanto a formação inicial quanto a continuada não proporcionam conteúdos direcionados à sexualidade e nem momentos para refletir e discutir questões do cotidiano escolar a ela relacionadas (Leão, 2009; Maia, 2004; Nunes e Silva, 2000; Reis e Ribeiro, 2002 apud Leão, 2010).

55 Doutora em Formação de Professores e professora de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia na Universidade Estadual de Londrina - UEL. E-mail: virginiamastro@yahoo.com.br

De acordo com Leão (2010), com raras exceções, ao longo de uma década não se observou nas licenciaturas, na Pedagogia e em cursos de formação continuada, incentivo ou iniciativas oficiais regulares e sistemáticas para que aos professores se oferecessem oportunidades de formação em Educação Sexual.

O que é confirmado por Frison (2002), quando argumenta que os professores têm dificuldade em colocar em discussão no contexto escolar, assuntos que remetem à sexualidade. Alegam que durante a graduação nos cursos superiores, não tiveram a formação necessária para enfrentar tais desafios, não tiveram momentos que pudessem discutir e problematizar contextos referentes à sexualidade.

E diante disto, percebemos que existe uma lacuna tanto na formação inicial dos futuros professores do curso de Ciências Biológicas em que atuamos como docentes quanto na formação continuada, quanto a assuntos que remetem à sexualidade. Se temas desta natureza não foram tratados durante o curso universitário e se em nenhum momento o educador tiver a formação necessária para poder discuti-los com naturalidade, como eles estabelecem, como poderemos exigir dos professores em início de carreira ou no meio dela, atitudes de contextualização dos temas de estudo, de aproximação à realidade e às necessidades dos alunos?

Mas os cursos de licenciatura não visam preparar os futuros professores para a docência? E durante a atuação docente eles não se depararão com assuntos que envolvem sexualidade?

Falar e refletir sobre ela é desafiador; comumente não é abordada pelas instituições escolares permanecendo um campo onde costuma perdurar a incompreensão, a improvisação do senso comum, a repetição de preconceitos e quase sempre o descaso. Ela faz parte da própria constituição intrínseca do ser humano, é uma manifestação ontológica da condição humana e compreendemos que é uma temática complexa. Ma por ser um tema dinâmico, sempre atual, vivencial e inesgotável; requer formação necessária para discuti-la, contínua pesquisa e o alicerce de uma concepção científica e humanista que supera o senso comum.

Dizem, ainda, Felipe e Guizzo (2004, p. 38):

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

Neste sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial desses professores, compreendam a complexidade da formação e da atuação desse profissional. É importante pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. São saberes docentes necessários ao professor que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 24).

Sobre a docência, Anastasiou (2004, p. 62) enfatiza que as discussões iniciais têm

sido “os desafios da prática, tal como é inicialmente percebida, para que o debruçar sobre ela nos possibilite um entendimento dos seus nexos, de seus determinantes, de forma a chegar aos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, etc.”. Uma vez apontados e compreendidos, os desafios são orientados, dirigidos, estudados, avaliados, com o intuito de captá-los de “forma integrada, num todo maior que a simples soma das partes” (Anastasiou, 2004, p. 62).

Desta maneira, são inúmeros os elementos que interferem na construção de um ensino de qualidade que nos leva a compreender que não existe ‘receita pronta’ para tal construção.

Como ponto de partida, poderia se priorizar na formação inicial dos professores, além dos conteúdos específicos das inúmeras disciplinas contidas nos currículos dos cursos, priorizar de maneira oficial, e não oficiosa, a educação sexual; uma vez que encontramos, ainda e apesar de, nos inúmeros cursos de formação continuada, muitos educadores vindo em busca de uma ‘receita’, de como ‘passar’ (é exatamente com estas palavras) determinados conteúdos, como proceder em determinadas situações, ou até nos convidando para nos dirigirmos até às escolas com a finalidade de discutirmos sexualidade com os alunos.

Sabemos que não existem receitas prontas para tantos desafios. Eles são únicos. As situações são peculiares a cada contexto escolar e são intransferíveis. Porém, temos que também priorizar a educação sexual, pois se não enfrentarmos estes desafios, negamos a nós mesmos.

Diante disto, entendemos que o trabalho a ser feito para melhorar a qualidade do nosso sistema educacional demanda inúmeras e conjuntas ações que passam, necessariamente, pela formação inicial e continuada daqueles que estão atuando diretamente na educação, os professores. E destes espera-se que não só sejam habilitados na área de conhecimento em que atuam, mas que sejam conhecedores da matéria a ser ensinada, isto é, saber o conteúdo, compreender a importância de pesquisar novas informações, usar da criticidade diante delas, saber compará-las e analisá-las, para que possam construir seus próprios pensamentos.

Mas que também tenham em seus currículos a oportunidade de cursar uma disciplina que permita refletir e discutir as inúmeras questões relacionadas à sexualidade, cujo futuro educador vai se deparar ao praticar a docência, mas com conhecimento, com formação necessária para tal, com possibilidades de discussões amplas, isto é, dando voz e vez para os acadêmicos manifestarem suas dúvidas e anseios para que, ao praticarem a docência, não se reportem a ‘achismos’ e ideias relacionadas ao senso comum.

Compreendemos a dimensão da complexidade da docência uma vez que os desafios inerentes a ela são imensos e o professor nem sempre se sente preparado para enfrentá-los. Nem sempre o docente tem a consciência de que a construção de uma sociedade pode se iniciar a partir das ações que acontecem dentro e fora da sala de aula; nos conhecimentos que têm sobre seus alunos e que podem levá-lo a refletir sobre a importância da formação do cidadão; sobre os saberes necessários para atuar como docente São ações que legitimam a necessidade de elaborar um planejamento diferenciado, a partir das informações que os alunos trazem e das leituras que faz sobre eles no cotidiano escolar.

Figueiró (2006) informa que a formação do professor, quando direcionada para a educação sexual, contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, e para melhoria na qualidade de ensino. E diante disto, é essencial analisar a formação docente inicial sob vários aspectos, pois o que temos visto são mudanças das mais diversas ordens, tanto na sociedade em que vivemos quanto na educação e, também, no próprio contexto da escola.

São muitos os estudos e pesquisas que remetem suas atenções e preocupações à formação inicial e à continuada dos educadores, que tendem a dar ênfase à reflexão sobre a prática do ensino, compreendendo que é no contexto escolar que a prática se constitui e que a produção dos saberes docentes se configura a partir dessa mesma prática.

Para Charlot (2005), na formação de futuros professores, deve-se capacitá-los no sentido de saberem administrar e conduzir as tensões comuns no contexto escolar, de construírem “as mediações entre as práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão” (Charlot, 2005, p. 98).

As tensões e responsabilidades perante os futuros professores são inúmeras, uma vez que a formação como uma atividade, deve ser estável, planejada e replanejada constantemente, sistematizada, concretizada nos ambientes reais, isto é, nas escolas, e orientada no sentido de dotar estes principiantes de professores de competências, de atitudes frente aos inúmeros desafios que a profissão docente impõe.

A importância da compreensão das responsabilidades dos futuros professores aponta em direção às inúmeras questões atribuídas diariamente ao professor, sobre o ser professor, sobre as questões impostas no interior de uma sala de aula, sobre o que acontece de fato no momento em que está exercendo a docência, sobre as ações da prática de ser professor. Aos futuros professores, estas questões e ações muitas vezes são caracterizadas por receios, inseguranças, dúvidas, improbabilidades e surpresas por, até então, não fazerem parte de suas vidas.

Compreendemos que formar não é unicamente prover o indivíduo de uma produção de conhecimentos e habilidades, mas é induzi-lo à capacidade de unir, de compreender os acontecimentos que ocorrem durante as suas práticas, de refletir sobre o cotidiano do contexto escolar, de olhar o outro e a si mesmo, de procurar leituras que possam subsidiar sua prática, de realizar múltiplas tarefas, de se configurar como um longo exercício de aprendizado, de exigir maturidade do professor para lidar com as tantas complexidades encontradas no contexto escolar, em um caminhar paciente e, muitas vezes, silencioso e, ao longo dele, exercitar a profissão de ser professor.

É também saber transpor as complexidades deste espaço formador que compreende uma sala de aula e que, de acordo com Garrido (2001, p. 125), é um local em que o futuro professor “aprende a pensar, a elaborar e expressar melhor suas ideias e ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade”, mas esclarecendo que a formação inicial não dá conta da variedade e complexidade de situações ali encontradas; para

isto é preciso esperar que o tempo de experiência e de maturidade lhe proporcionem o ‘jogo de cintura’ para saber lidar com as mais diversas circunstâncias.

Gauthier et al. (2006, p. 17) complementam: “embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes”.

2. Educação sexual e o contexto escolar

Com tantos avanços nas pesquisas educacionais, ainda encontramos nas escolas de educação básica discussões a respeito da sexualidade na escola sob dois pontos aspectos: aspecto higienista e aspecto biológico, que reduz o corpo aos conceitos de assepsia, controle e prevenção, funções dos órgãos que compõem o sistema reprodutor.

Não estamos negando a importância de se levar aos alunos os conhecimentos da anatomia e fisiologia do corpo humano; mas ainda encontramos muitos educadores apontando o professor de Ciências ou de Biologia como os únicos responsáveis pela tarefa de discutir a importância de falar sobre gravidez precoce ou sobre infecções sexualmente transmissíveis (IST) ou sobre qualquer outro assunto que remete à sexualidade.

Quanto a estas afirmações encontramos em Sayão (1997, p. 100):

A prática saudável da sexualidade supõe a conjunção de vários fatores: o funcionamento do corpo, os valores sociais, éticos e morais do meio social em que vive a pessoa, as leis culturais e a estrutura psíquica. Assim, as informações puramente orgânicas, adquiridas em aulas de Biologia, por exemplo, dizem sempre respeito ao corpo de um sujeito teórico, objeto de estudo das ciências, anônimo, portanto, que não vive, não tem história, não deseja, não fala, não sofre, nem vive a angústia de crescer. Jamais serão utilizadas pelos jovens em sua vida sexual concreta. As informações sobre sexualidade só serão educativas quando tiverem endereço postado corretamente. E com remetente identificado e devidamente qualificado.

De acordo com Figueiró (2009, p. 141), a maioria dos educadores reconhece a educação sexual como essencial e indispensável no processo formativo dos educandos. Muitos destes educadores se preocupam e sentem-se inseguros e até temerosos diante das discussões que devem ter com seus alunos sobre os mais diversos temas que nela se inserem. Alegam que durante a sua formação profissional não foi formado suficientemente para encarar tal desafio, sendo, portanto, compreensíveis suas inseguranças e preocupações.

Uma vez que os educadores das demais áreas do conhecimento esquivam-se de quaisquer responsabilidades no que diz respeito à educação sexual dos alunos ainda que essa, subliminarmente, se realiza por apreciações, análises e até por omissões em forma de silêncios quando colocações consideradas sexualizadas ocorrem ou preconceitos se manifestam em brincadeiras e por outras exteriorizações.

Fala-se sobre sexo, os professores exprimem, inclusive, valores, “acha-se” isso ou aquilo sobre práticas e relacionamentos sexualizados, mas há professores que não se dão conta de que, em tais diálogos e emissões de opiniões, estão indicando ou repetindo ideologias. (Castro; Abramovay; Silva, 2004, p. 38-39)

Argumentam Castro; Abramovay e Silva (2004, p. 33), que para alguns autores, a interferência do contexto escolar no campo da sexualidade além de ter que ser observada sob diferentes aspectos tem riscos, ponderando-se que a escola é intrinsecamente orientada para disciplinamentos, que dá relevância à razão e a certos domínios, que se preocupa em fornecer conhecimentos especializados e a instruir para vida em coletividade.

3. Investigando

Esta investigação é de natureza qualitativa e foi desenvolvida com cinco acadêmicos estagiários matriculados regularmente na disciplina *Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia* do curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura, do início do ano de 2009 até o final do ano de 2010.

Esta disciplina se estrutura da seguinte maneira: o curso de Ciências Biológicas, na universidade pública em que foi feita a pesquisa, se realiza em período integral e no mínimo em quatro anos e no máximo em oito anos. Quando os acadêmicos que optaram pela modalidade licenciatura, se encontram no terceiro ano do curso, iniciam o estágio curricular obrigatório no ensino fundamental nas séries finais. No quarto ano do curso, realizam o estágio no ensino fundamental.

Tanto um quanto o outro estágio deverão ser realizados, preferencialmente em escolas de ensino público, e excepcionalmente, em casos de greve, em instituições de ensino particular. Em cada ano do curso deverão cumprir uma carga horária de 200 horas, que além de incluir uma série de atividades no contexto escolar está a prática da docência inicial em 40 horas.

Desta maneira, durante os dois anos desta investigação, aconteceu a tomada dos dados em quatro momentos. Estes quatro momentos aconteceram da seguinte maneira: primeiro momento, antes de iniciar o estágio; segundo momento, quando estava atuando como docente na escola do ensino fundamental; terceiro momento, quando iniciaria o estágio no ensino médio; e o quarto momento quando já teria completado toda a carga horária obrigatório do estágio, que compreende as 400 horas. Todos os momentos foram filmados, gravados, posteriormente transcritos e analisados sob a ótica da análise textual discursiva de Moraes (2003). Em todos os momentos foi perguntado aos acadêmicos: Você quer ser professor?

4. A prática da docência

Os dados nos mostram que a prática da docência inicial possibilita aos acadêmicos múltiplas experiências, ameniza seus anseios, medos, angústias, preocupações, mas, nem por isso modificam os seus propósitos de atuação, ou não atuação, na escola básica. Após a conclusão do estágio, a maioria dos acadêmicos pode até ver a docência com outros olhos, mas não ao ponto de desejar ser professor, principalmente da educação básica.

Compreendemos que a formação inicial por si só não dá conta de preparar o acadêmico para desempenhar o ofício de professor e que a formação continuada é imprescindível uma vez que ambas contribuem em muito para a construção de saberes indispensáveis à construção

da docência. Estes saberes são aqueles desenvolvidos ao longo da prática docente, os saberes que trazem consigo e que foram vivenciados ao longo de suas vidas, saberes do cotidiano, saberes estes que não se restringem às atividades desenvolvidas em sala de aula. E que uma vez presentes, confeririam uma visão para a docência mais interessante.

Quanto ao querer ser professor, inicialmente apenas um dos sujeitos demonstrou interesse pela profissão docente; os outros não a queriam. Na medida em que o estágio e a pesquisa vão acontecendo, aparecem termos para a docência: *desgastante, trabalhosa, ter que lidar com muitas pessoas ao mesmo tempo, uma coisa a se pensar, uma segunda opção, uma maneira fácil de ganhar dinheiro, frustrante, não tão puxada e rígida quanto imaginava, uma carta na manga, parece que ganha bem e querer ser professor no ensino superior*, indicando-nos caminhos para a possibilidade de vir a ser professor.

Os dados indicam que, mesmo referindo em algum momento o querer ser professor, vinculando a profissão docente com possibilidades apresentadas pelo mercado de trabalho e resultados financeiros, os estagiários acabam priorizando o Bacharelado como opção de carreira profissional, pois a maioria menciona *querer ser pesquisador* das outras áreas de conhecimento que o curso de Ciências Biológicas possibilita, mas não pesquisador na área da educação.

Quanto à identificação das dificuldades encontradas em sala de aula, de maneira geral, as que foram apontadas são quase as mesmas para os futuros professores: a) quanto aos alunos: *comportamentos difíceis, desinteressados, conversam muito, faltam com respeito, número excessivo de alunos em sala de aula*. b) quanto aos professores da escola: *alguns demonstram desinteresse pela profissão, um não dá aula docente*, que pode até ter relação com o excesso de alunos em sala de aula, *não impõem respeito*. c) quanto às suas próprias dificuldades: *ter que controlar a sala de aula, manter o respeito, dificuldade em falar em público e ter que suprir algumas responsabilidades que considera serem da família*.

Os estagiários relatam: *quando entrei no curso de Ciências Biológicas eu sabia da licenciatura, mas o meu interesse foi pelo Bacharelado; eu pretendo ser pesquisador*. Este desejo de serem pesquisadores não está correlacionado a pesquisa direcionada à educação, e muito menos à pesquisa direcionada a educação sexual, mas às diversas áreas do conhecimento que são bem específicas (Microbiologia, Zoologia, Embriologia, Patologia, Parasitologia, Fisiologia, Botânica, e outras) que o curso de Ciências Biológicas proporciona.

Esta constatação nos leva à compreensão de que, desde o início do curso de graduação, os acadêmicos vão sendo convidados a participar de estágios das mais diversas áreas específicas, e que cada um dos docentes destas áreas, em seus laboratórios, vão construindo um aluno à sua imagem e semelhança, não atentando para o plano geral do curso. Este discurso de formar pesquisadores distantes da educação está intrínseco no discurso do docente da disciplina específica.

E como os currículos das licenciaturas não contemplam a disciplina específica de Educação Sexual e se as disciplinas específicas dos cursos de graduação trabalham em sentido paralelo, sendo ministradas isoladamente e independentes daquelas disciplinas pedagógicas e

vice-versa, como formaremos profissionais para atuarem na docência e que sejam educadores sexuais?

E diante desta lacuna, seria ideal que fosse inserida no currículo do curso de Ciências Biológicas a disciplina de Educação Sexual por entendermos que a proposta dela é de ampliar, diversificar e aprofundar a visão sobre as questões referentes ao sexo, abordar os diferentes pontos de vista existentes na sociedade e incluindo as práticas sexuais ligadas ao afeto, ao prazer, ao respeito e à própria sexualidade. Ao mesmo tempo em que se propõe, tanto a preencher lacunas de informação, mexer com os tabus e preconceitos e erradicá-los, como a contemplar discussões sobre as emoções e valores, sem deixar influenciar e ajudar na formação de opiniões e mudar valores.

A Educação Sexual não se restringe a uma mera informação reprodutiva ou preventiva, pois a sexualidade tem uma dimensão histórica, cultural, ética e política que abrange todo o ser e se expressa das mais distintas formas. Não se limita a ser um instrumento de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST), HPV, Aids, e outras, da gravidez precoce, ou de tratar sobre homossexualidade, aborto, e outros.

Ela envolve a promoção da saúde, a saúde reprodutiva, relações de gênero, relações interpessoais, afetivas, imagem corporal e auto-estima, propiciando uma olhar mais abrangente, intenso e diversificado da sexualidade, sem invadir a privacidade do outro ou de dita regras de comportamento ou moral, ou de ser um momento de análise ou psicoterapia.

A sua finalidade consiste em fornecer informações e possibilitar espaços para que discussões e reflexões aconteçam acerca das diferentes temáticas a ela relacionadas e sobre suas dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais.

Compreendemos que o essencial para a formação do professor em Educação Sexual é estar preparado para discutir com os jovens temas que remetem à sexualidade, estejam sensibilizados e aptos a responderem aos inúmeros questionamentos que os jovens certamente farão, e que estejam, sobretudo, atentos para desconstruir violências e discriminações que geralmente ocorrem dentro do ambiente escolar e que fatalmente irão se deparar ao praticarem a docência.

REFERÊNCIAS

- Anastasiou, L. G. C. (2004). Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – *ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente*, 12, Curitiba, *Anais...* Curitiba: Champagnat, v. 4.
- Castro, M. G.; Abramovay, M.; Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

- Echeverría, A. R.; Oliveira, A. S. de; Tavares; D. B.; Santos, J. D. A.; Silva, K. R.; Moraer, R., S. de. (2006, Nov) A pesquisa na formação inicial de professores de química: abordando o tema drogas no ensino médio. *Química Nova na Escola*, n. 24, p. 25-28.
- Felipe, J.; Guizzo, B. S. (2004). Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Meyer, D.; Soares, R. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 31-40.
- Figueiró, M. N. D. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Linhas*, 7(1).
- Figueiró, M. N. D. (2009). Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL.
- Frison, L. M. B. (2002). Desafios da orientação sexual no contexto escolar. *Ciências e Letras*, 32, 207-218.
- Garrido, E. (2001). Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P. (Org). *Ensinar e ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens J.; Malo, A.; Simard, D. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Coleção Fronteiras da Educação, 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Ghedin, E.; Leite, Y. U. F.; Almeida, M. I. (2008). *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro.
- Leão, A. M. C.; Ribeiro, P. R. M.; Bedin, R. C. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: Algumas reflexões sobre a formação de professores. *Linhas*, 11(1).
- Maia, A. C. B. (2004). *Sexualidade e deficiências no contexto escolar*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211.
- Nunes, C.; Silva, E. (2000). *A educação sexual da criança: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, SP: Autores Associados. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 72.
- Sayão, R. (1997). Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: Aquino, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 97-105.
- Schnetzler, R. P. (2000). Necessidades formativas de professores. (*Relatório de Pesquisa*).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

A IMPORTÂNCIA DO VOLUNTARIADO NO PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PELOS PARES⁵⁶

Filomena Frazão de Aguiar⁵⁷

Marta Amâncio da Silva Cabral Fialho Mateus⁵⁸

Paula Cristina de Almeida Costa⁵⁹

Vanda Helena Lopes Delgado⁶⁰

Maria Gabriela Rito Fonseca⁶¹

Geraldina Bettencourt⁶²

Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas⁶³

Em contexto escolar, Educar para a Saúde consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao tal bem-estar físico, social e mental. (DGIDC).

1. Introdução

A escola atual acolhe uma grande diversidade de jovens, oriundos de culturas e de famílias diferentes, deparando-se com situações inesperadas para as quais tem de dar espaço e resposta. É na forma de dar essa resposta que a escola pode e deve marcar a diferença. Essa diferenciação passa pela promoção de competências e de capacidades necessárias para que os jovens construam um projeto de vida em direção à sua saúde e bem-estar. Pede-se às escolas que sejam capazes de se transformar em locais onde se aprende a “SER”, a “ESTAR” e a “FAZER”.

Os diversos normativos que estabeleceram a aplicação da Educação Sexual nas escolas criaram novos desafios e o entendimento sobre a sua implementação é muito variado e orientado, em alguns casos, por conveniências muito discutíveis, dando origem a muitos anseios e dúvidas. Como implementar? Que estratégias seguir? Que espaços devem ser dados aos alunos? Que

56 Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a Sida”. Praça António Sardenha, nº 9 – 1º. 1700-028 Lisboa, Portugal.

57 Mestre em SIDA. E-mail: fpccsida1992@gmail.com

58 Licenciada em Educação Física e Desporto. E-mail: marta.mateus@espn.edu.pt

59 Mestre em Educação na Especialidade de Didática das Ciências. E-mail: coalita@gmail.com

60 Mestre em Educação na Especialidade de TIC e Educação. E-mail: vandadelgado@gmail.com

61 Licenciada em Artes Plásticas e Pintura. E-mail: gabriela.mrfonseca@gmail.com

62 Mestre em Desenvolvimento da Criança. E-mail: dina.bettencourt@gmail.com

63 Doutorada em Educação, Especialização Didática das Ciências E-mail: michagas@ie.ul.pt

tipo de aulas dinamizar? E como? Quem dinamiza os temas? O que não podemos esquecer é que a Educação Sexual deve dar aos jovens a oportunidade de compreenderem a importância da dimensão afetiva da sexualidade, contribuir para o autoconhecimento emocional ao mesmo tempo que é trabalhada a capacidade de tomada de decisões que envolvam comportamentos sexuais. Isto consegue-se através da criação de espaços de reflexão, respeitando a igualdade de oportunidades de todos os alunos.

A premência da implementação da Educação Sexual em contexto escolar justifica-se, também, pelos dados obtidos no recente estudo na Organização das Nações Unidas (ONU,2009) sobre a gravidez na adolescência, onde se dá conta que em Portugal o número de nascidos vivos, em adolescentes entre os 11 e os 19 anos, foi de 4347, o que corresponde a uma média de 12 adolescentes que deram à luz todos os dias. O número de infetados pelo VIH, o início da atividade sexual sem qualquer contraceutivo, a violência no namoro e os abusos sexuais, também exigem e justificam a necessidade da educação dos jovens, numa perspectiva promocional de Educação para a Saúde, através da obtenção da informação, da formação de atitudes e crenças positivas acerca da sexualidade e da contraceção e de competências pessoais e sociais que permitam colocar em prática um projeto de vida saudável.

Foi com o objetivo de contribuir para a educação dos jovens nesta área e tentar fazer face aos problemas supramencionados que surgiu o Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP). O presente relato de prática pretende descrever o processo de recrutamento e formação de jovens universitários que se voluntariam para o PNEP, no Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens de Lisboa (CAOJ), e que são elementos fundamentais para o seu desenvolvimento. Assim, e após uma breve contextualização teórica onde abordaremos as temáticas da Educação Sexual em Meio Escolar, da Educação pelos Pares e do Voluntariado faremos uma descrição, tão detalhada quanto possível, de todo o processo, desde os contatos com as universidades até à consecução das atividades em sala de aula. No final, após apresentarmos e discutirmos os resultados expomos algumas conclusões que fundamentam a importância do voluntariado na concretização deste projeto.

2. Enquadramento Teórico/Contextualization

A Educação Sexual “entra” na escola pela via da Promoção para a Saúde que contempla o desenvolvimento pessoal e social, intensifica as qualificações pessoais de cada indivíduo, permitindo-lhe exercer maior controlo sobre a sua própria saúde e sobre o meio ambiente, permitindo-lhe fazer opções que conduzam a uma saúde melhor.

A Educação para a Saúde, em Portugal, está prevista, pelo menos, desde 1998, através da criação do Projeto “Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas — Um Projeto Experimental”, a partir do qual se pretendeu efetuar uma generalização gradual às escolas portuguesas, no sentido da integração regular de projetos e atividades de Educação Sexual nos vários níveis de ensino (Marques et al., 1999). A sua operacionalização foi, mais tarde, facilitada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, que define as áreas curriculares não

disciplinares, no âmbito da formação pessoal e social, desde o 1º ao 9º ano de escolaridade. Sugere-se uma intervenção preferencialmente preventiva, com ênfase no envolvimento e participação das crianças e adolescentes, e com especial destaque na colaboração com as famílias. No mesmo decreto-lei advoga-se que o Projeto Educativo da Escola/Agrupamento deve integrar estratégias de promoção da saúde, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de atividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola – família, e dinamizar parcerias com entidades externas à escola.

Mais tarde, o Grupo de Trabalho para a Educação Sexual (GTES)/ Educação para a Saúde em Meio Escolar determinou que a educação sexual deve ser abordada no âmbito de um programa de promoção da saúde. Das recomendações deste grupo de trabalho, no seu relatório final (GTES, 2007), salientam-se os assuntos a abordar e que devem envolver, entre outros, o entendimento da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que englobe valores e uma dimensão ética, a compreensão dos aspetos relacionados com as principais doenças sexualmente transmissíveis – DST (incluindo o VIH/SIDA), a maternidade na adolescência e a interrupção voluntária da gravidez, assim como os aspetos relacionados com o uso de métodos contraceptivos e de preservativos. Pretende-se assim contribuir para uma melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os jovens, para a redução das possíveis consequências indesejáveis dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as DST e também para a tomada de decisões saudáveis na área da sexualidade. Para se promover atitudes e comportamentos sexuais saudáveis é fundamental a educação sexual, uma vez que tem como objetivos formar e desenvolver atitudes e competências nos jovens, permitindo que estes se sintam informados e seguros nas suas escolhas (GTES, 2007).

Recentemente a Lei 60/2009 de 6 de Agosto estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual (ES) em meio escolar salientando que no ensino básico a sua integração se estabelece no âmbito da Educação para a Saúde, nas áreas curriculares não disciplinares. Nesta normativa é também definido que a ES deve ser explicitada no Projeto Educativo de Escola (PEE) com ações a nível disciplinar, interdisciplinar e extra curricular. Como os programas das várias áreas curriculares possibilitam a abordagem de diferentes temas de ES, cabe aos conselhos de turma identificar momentos em que possam ser incluídos esses temas. No artigo 9º prevê-se o estabelecimento de parcerias com profissionais ligados à Saúde, da respetiva comunidade local e de organizações não-governamentais reconhecidas e especializadas na área. Esta abordagem extracurricular verifica-se frequentemente nas escolas. Mais recentemente a portaria nº 196-A/2010 de 9 de Abril procede à regulamentação da Lei 60/2009 definindo os conteúdos e objetivos mínimos a abordar em cada um dos anos de escolaridade e a carga horária dedicada à ES, adaptada a cada nível de ensino e a cada turma.

Apesar das diferentes normativas existentes tem-se verificado uma certa relutância por parte de muitos professores em abordar questões relativas à sexualidade e à educação sexual. São vários os autores que reforçam esta ideia. Veiga, Teixeira e Couceiro (2001) salientam que

os obstáculos à concretização do processo de aprendizagem sexual na escola se devem a vários fatores, por um lado, as resistências organizadas ligadas a grupos de pressão; porque o processo informal de aprendizagem gera conhecimentos erróneos e atitudes negativas; por outro, ser um assunto tabu para grande número de professores; porque não dominam cientificamente o assunto ou também devido a uma grande indefinição quanto às disciplinas/áreas mais “vacionadas” para o desenvolvimento do tema. Em alguns estudos identificam-se os seguintes obstáculos à implementação da educação sexual na escola: sentimentos pessoais, como o receio e falta de vontade, receio das reações/atitudes dos pais dos alunos, além de outros fatores inerentes ao contexto social; currículo ou programa, dada a falta de clarificação dos conteúdos no plano curricular; carência de preparação e/ou formação específica para abordar esta temática (Anastácio, Carvalho & Clement, 2005; Anastácio, 2009). Reforçando esta ideia Pereira (2010) salienta que:

a pouca preparação dos professores para trabalharem as questões da sexualidade - consigo mesmos e com os alunos no seu quotidiano e no seu contexto - caracteriza, realmente, o obstáculo das oportunidades de avanço para a educação e a melhoria da qualidade de vida pessoal e comunitária, prejudicando, assim, o exercício da cidadania (p.11).

Em contrapartida ao que se espelhou anteriormente existem casos em que a educação sexual “já entrou” no quotidiano da vida das escolas, seja com trabalhos intencionais, desenvolvidos por professores em projetos que envolvem a turma e/ou a escola/agrupamento, seja através de parcerias com diversas entidades, nomeadamente Centros de Saúde e ONG, como a Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a SIDA”, que desenvolvem nas escolas determinado tipo de projetos.

O Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP) foi desenhado pela Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a SIDA” (FPCCSIDA) para responder aos desafios da Educação para a Saúde e como forma de promover a prevenção de comportamentos sexuais de risco junto de populações mais jovens. O projeto incide em áreas fundamentais como a educação em sexualidade, a prevenção da infeção VIH/SIDA e o consumo de substâncias psicoativas, sendo implementado em Escolas Básicas com 2º e 3º Ciclos e/ou Secundárias e junto de jovens institucionalizados, nos denominados Centros Educativos. Os Centros de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ), distribuídos pelo Porto, Coimbra, Lisboa e Setúbal, estabelecem parcerias com as escolas onde se concretiza a implementação do projeto e, também, com diversas Universidades onde são recrutados jovens voluntários que dinamizam as atividades junto dos alunos do ensino básico e secundário. O que se tem vindo a verificar é um crescente alargamento da ação dos diversos CAOJ a mais escolas e instituições, o que significa uma maior abrangência no número de jovens envolvidos, docentes, técnicos e outros profissionais de reinserção social e pais e encarregados de educação. Não sendo o âmbito desta comunicação explicar o que se passa a nível nacional apenas gostaríamos de referir que, no ano

letivo 2011/2012, estiveram envolvidas, no total, cerca de vinte e nove escolas, contemplando um universo de noventa e uma turmas de alunos dos ensinos básico e secundário, e cerca de oitenta e seis voluntários, na sua maioria jovens universitários.

A metodologia da Educação pelos Pares (EP) é bastante utilizada, desenvolvida e divulgada em Programas de Promoção e Educação para a Saúde, nomeadamente em programas de educação sexual, de prevenção de infeções sexualmente transmissíveis, de violência e do uso ou abuso de substâncias psicoativas, entre outras áreas de intervenção. Esta metodologia permite, não só, promover a aprendizagem Como também, o desenvolvimento do outro (educatividade) e de si mesmo (educabilidade) através do desenvolvimento de ações racionais, intencionais, sistemáticas, fundamentais e técnicas (Pinheiro, 2005). Na educação pelos pares uma minoria de pares representativos de um grupo (ou população) tenta, intencionalmente, informar e influenciar a maioria, o que significa que aqueles que pertencem ao mesmo grupo se educam mutuamente. Como refere Pinheiro (2005) as vantagens apontadas prendem-se sobretudo ao nível da comunicação “comunicação par a par”, uma vez que: os amigos procuram conselhos entre os amigos e são influenciados pelas expectativas, atitudes e comportamentos do grupo a que querem pertencer (Lindsey, 1997); a informação, particularmente a informação significativa, é mais facilmente partilhada entre pessoas de uma idade próxima (Mellanby, Rees & Tripp, 2000); as pessoas são persuasíveis por alguém ligeiramente superior mas não muito superior (Rogers, 1983); os indivíduos necessitam da oportunidade de praticar comportamentos modelados e de serem reforçados pelos seus desempenhos para poderem modificar o seu comportamento (Bandura, 1986; Tuner & Shepherd, 1999). Neste sentido, o grupo de pares pode exercer uma forte influência benéfica, fundamentada e determinante sobre os seus jovens pares no processo de construção e consolidação da identidade e autonomia, da autoestima e autoconfiança e, pela partilha de ideias, serem um elemento fundamental na reflexão sobre atitudes, valores e comportamentos.

Segundo a Organização das Nações Unidas “o voluntário é o jovem ou o adulto que, devido a seu interesse pessoal e ao seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividades, organizadas ou não, de bem-estar social, ou outros campos de intervenção” (2000). Comumente pode referir-se que voluntario é alguém que age espontaneamente colocando-se ao serviço de outro. O voluntário tem que ser encaminhado e formado para a sua tarefa nunca podendo ser deixado só, pois corremos o risco de haver desmotivação e desencanto pela missão que deveria desempenhar, levando à desistência. Contudo, não chega a boa vontade é necessário uma estrutura/projeto com regras e métodos de trabalho em grupo que proporcione um espaço de crescimento e responsabilização.

No caso específico do PNEP da FPCCSIDA “Sexualidade e Prevenção do VIH/SIDA” os voluntários são, na sua grande maioria, estudantes do ensino universitário, existindo, também, voluntários oriundos dos bancos de voluntariado dos concelhos onde é implementado o projeto.

Neste contexto, o relato de prática apresentado tem como objetivos: a) Caraterizar os

voluntários que constituem as Brigadas Universitárias de Intervenção (BUI); b) Identificar as suas expectativas iniciais quando abraçam o projeto; c) Descrever a importância que os voluntários atribuem às formações pedagógica e científica; d) Aferir a opinião dos voluntários acerca do projeto e da sua implementação juntos das escolas.

3. Metodologia/Methodology

Em termos metodológicos, o PNEP envolve três fases: recrutamento de voluntários, formação científica e pedagógica dos voluntários, implementação do PNEP nas escolas básicas e secundárias.

No que concerne ao recrutamento dos voluntários no ano letivo 2011/12, este implicou o envolvimento de instituições do ensino superior, nomeadamente Universidades Atlântica, Lusófona e Aberta e Faculdades de Medicina, Ciências Farmacêuticas, Direito, Educação, Psicologia e Enfermagem, nas quais através das respetivas associações de estudantes e de professores que habitualmente colaboram com o CAOJ nesta tarefa, foram efetuadas sessões de esclarecimento relativamente ao PNEP. Essas sessões, com uma duração de 10 a 15 minutos, tiveram como principal objetivo dar a conhecer este projeto e motivá-los para aderirem ao voluntariado. Contou-se ainda com a colaboração dos Bancos de Voluntariado das Câmaras Municipais de Lisboa e Oeiras através do envio de candidatos e da Junta de Freguesia de Benfica que colaborou neste processo com o envio de voluntários para as escolas da sua zona.

Inscreveram-se no PNEP 76 voluntários, 65 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Destes 35 constituíram efetivamente as BUI, 31 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e os 47 anos (Quadro 1). Tendo em conta os dados do Quadro1 pode verificar-se que a maioria dos voluntários tinha entre 20 e 24 anos.

Quadro 1
Idade dos Voluntários das BUI

Idade	Nº de Voluntários
20 - 24 anos	24
25 - 29 anos	2
30 - 34 anos	1
35 - 39 anos	0
> 40 anos	2
Não respondeu	6

Relativamente à sua proveniência académica, verificou-se uma grande heterogeneidade, vindo estes voluntários maioritariamente de diferentes universidades/faculdades e de cursos ligados à área da saúde (Psicologia, Medicina e Ciências Farmacêuticas) (Quadro2).

Quadro 2
Proveniência Acadêmica dos Voluntários das BUI

Universidade/Faculdade	Nº de Jovens Voluntários
Universidade Atlântica	1
Universidade Lusófona	6
Universidade Aberta	1
ISPA	2
Faculdade de Psicologia e Ciências Sociais	4
Faculdade de Farmácia	5
Faculdade Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa	5
Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	4
Não respondeu	7

Ainda nesta primeira fase os voluntários preencheram um questionário inicial sobre as suas expectativas para o projeto, o qual era constituído por quatro questões abertas: na primeira questão era solicitado que referissem os motivos para aderir ao PNEP; na segunda que indicassem os resultados que esperavam atingir com o desenvolvimento do Programa “Sexualidade e Prevenção da SIDA”; na terceira, dúvidas e receios relativamente à formação pela qual iriam ser responsáveis; e, por último, pediu-se que indicassem áreas de formação do programa em que sentiam necessidade de obter mais informação ou formação.

Numa segunda fase, estes voluntários frequentaram dois cursos da responsabilidade da Fundação Portuguesa “A Comunidade contra a Sida”: um de formação científica e outro de formação pedagógica. O curso de formação científica, que teve lugar em novembro de 2011 na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa em parceria com a Associação Nacional de Estudantes de Medicina, envolveu especialistas das áreas de Medicina, Direito, Ciências da Educação e Psicologia e os assuntos abordados incidiram sobre a infeção VIH/SIDA e outras DST, questões ético-jurídicas associadas à infeção VIH/SIDA, educação sexual, educação pelos pares e voluntariado, comportamentos de risco, gravidez na adolescência e contraceção. Quanto ao curso de formação pedagógica, as sessões relativas a esta formação decorreram em diferentes momentos: dezembro de 2011; janeiro de 2012 e abril de 2012. Mobilizou as coordenadoras, docentes e psicólogas do CAOJ e incidiu sobre competências pessoais e sociais, dinâmicas de grupo, teatro-debate, educação pelos pares, pedagogia da sexualidade e prevenção da infeção VIH/SIDA. Durante esta formação, os voluntários realizaram atividades práticas demonstrativas de como se pode trabalhar junto dos adolescentes, as atividades foram apresentadas em função dos temas a trabalhar nas escolas e foi explicada a importância das metodologias utilizadas. No final das duas formações, foi solicitado aos voluntários que preenchessem um questionário de opinião sobre as mesmas.

Após as referidas formações, os voluntários organizaram-se em BUI, em função da sua

disponibilidade de horários, para intervirem nas escolas e turmas do 7º, 8º e 9º ano que lhes ficaram adstritas, sob a supervisão de docentes do CAOJ. Um grupo ficou ainda responsável pela dinamização do Teatro Universitário de Intervenção (TUI). No final da implementação do projeto foi aplicado aos voluntários das BUI um questionário de opinião final sobre o projeto.

4. Resultados/Results

Com o objetivo de identificar as expectativas iniciais dos voluntários quando abraçam este projeto foi-lhes aplicado um questionário no momento em que iniciaram o voluntariado. Os dados recolhidos mostram que as razões pelas quais decidem aderir ao PNEP são diversas:

- Levar à aquisição de experiência profissional;
- Ser um projeto bem organizado e de extrema utilidade;
- Ser um projeto inovador em termos de metodologia;
- Permitir a aprender como participar em algo relacionado com a Educação;
- Potenciar um enriquecimento pessoal;
- Envolver o contacto com camadas mais jovens;
- Ter disponibilidade e interesse por ações de voluntariado;
- Ter curiosidade sobre como funciona na prática o projeto e como influencia a educação;
- Ser interessante o objetivo do projeto, nomeadamente a sensibilização para a questão da prevenção do VIH e para a questão da sexualidade;
- Serem trabalhados conceitos importantes, como a comunicação verbal e não verbal, a assertividade, a autoestima, o dizer não, entre outros;
- Promover o desenvolvimento de competências sociais e pessoais;
- Promover uma sexualidade “segura” e consciente.

Quanto aos resultados que esperam atingir com o desenvolvimento do Programa Sexualidade e Prevenção da SIDA, alguns são de ordem pessoal, a saber: melhorar a capacidade de comunicação junto das camadas mais jovens, aprender com eles, desenvolver competências para trabalhar com adolescentes e para dinâmicas de grupo e alargar conhecimentos em relação ao VIH/SIDA. Outros resultados são relativos aos formandos, tais como: contribuir para desenvolver competências sociais e pessoais nos alunos; promover o acesso à informação sobre sexualidade e prevenção de riscos; verificar uma maior consciencialização e aprendizagem por parte dos alunos relativamente ao tema da Sexualidade e Prevenção da SIDA, que os conduza, conseqüentemente, a agir de forma mais responsável e consciente; tentar que o projeto seja eficaz e preparar jovens para darem continuidade ao projeto.

Os voluntários manifestaram também alguns receios e dúvidas relativamente à formação pela qual iam ser responsáveis: medo de terem falta de formação científica sobre os temas a abordar; os alunos mostrarem falta de interesse pelo projeto; receio dos alunos colocarem questões a que não soubessem responder; medo de não conseguirem controlar uma turma e

sentirem dificuldade em se expressarem corretamente.

“Não dominar de forma suficientemente bem os temas da sexualidade, em particular as questões relativas à SIDA e VIH.”

“Relativamente à formação pela qual serei responsável, receio apenas que as turmas possam não estar focadas no tema ou motivadas (se bem que isso também depende dos dinamizadores), e ainda que coloquem questões às quais não saiba responder.”

Um receio é de não ser capaz de transmitir o que devo ou de alguma forma ser mal compreendida, e dúvida, que penso que rapidamente deixará de existir, é de como as crianças ou pessoas reagem a essa formação.

“Não saber como controlar a turma, se esta não demonstrar interesse.”

“O meu principal receio prende-se fundamentalmente pelo primeiro contacto com os formandos, isto é, como efetuar a primeira abordagem com eles.”

Em suma, os receios resumem-se a insegurança, a qual é muito natural tendo em conta que é uma experiência nova.

Quando questionados sobre áreas de formação do programa em que sentiam necessidade de obter mais informação/formação, foram referidas essencialmente quatro: HIV/SIDA, dinâmicas de grupo, estratégias para captar interesse dos adolescentes para estas matérias e modo de interação e relacionamento com os formandos.

Relativamente à importância que os voluntários atribuíram às formações pedagógica e científica, os dados obtidos através do questionário aplicado apontam para uma avaliação global Muito Boa/Excelente, nomeadamente no que diz respeito ao interesse e utilidade da formação. Nesses questionários também se solicitou que os formandos indicassem dois aspetos positivos e dois aspetos negativos da formação e que tecessem alguns comentários ou indicassem algumas sugestões. Como pontos positivos da formação salientaram maioritariamente “a comunicação participativa/cooperação entre todos os intervenientes”, o “diálogo aberto e partilha de informações/experiências” e a “pertinência dos conteúdos”. Como pontos menos positivos alguns inquiridos salientaram que houve uma “exploração pouco aprofundada a nível científico”, “pouco tempo de formação” e uma “deficiente gestão do tempo”. Quanto a sugestões/comentários ressaltam-se as seguintes:

“Procurar dividir o tempo de formação em dias diferentes, que não ocupem todo o fim-de-semana”;

“Sugiro algumas ações pontuais para debater assuntos no âmbito das reflexões a fazer com os jovens”;

“Falar de temas como onde se podem fazer os testes, fatores psicológicos de se ser seropositivo/ter SIDA”;

“Algum material poderia ter sido fornecido antes da sessão”;

“Achei muito interessante e de extrema utilidade quer na aplicação nas sessões com os jovens, quer mesmo para minha própria informação”.

Assim, de uma forma global, verificou-se um grau de satisfação elevado, tendo também sido referido, pelos formandos, a forte componente prática que muito contribuiu para a superação das suas expectativas.

Como forma de se aferir a opinião dos voluntários acerca do projeto e da sua implementação juntos das escolas foi solicitada a resposta a um questionário final. A primeira questão apelava para serem indicadas as expectativas que tinham inicialmente, salientando as que foram alcançadas e as que não foram alcançadas. Relativamente ao item “*expectativas alcançadas*” ressalva-se largamente a boa relação/interação estabelecida com os alunos mais novos e a estimulante e dinâmica interação com os formandos, o que permitiu, perceber os tipos de dúvidas e de questões levantadas face aos temas abordados, assim como trabalhar junto desses alunos, levando-os ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais bem como a aquisição de novos conhecimentos. Para além disso, o envolvimento no PNEP também permitiu que os voluntários adquirissem novos conhecimentos relativamente aos temas abordados. Reforçaram que a sua participação neste projeto lhes permitiu adquirir uma experiência enriquecedora, única e de grande aprendizagem. No que concerne ao item *expectativas não alcançadas*, a maioria dos voluntários não refere nenhuma, apenas alguns salientam a falta de tempo nas sessões de 45 minutos para a aplicação do programa nas escolas.

Quando inquiridos sobre quais os constrangimentos que limitaram o desenvolvimento do projeto (Questão 2), a maioria não respondeu. Os que responderam, indicaram como fatores limitativos mais relevantes o tempo de duração das sessões (45min.) e o comportamento dos alunos presentes. Alguns dos voluntários referiram também esporadicamente, a quantidade reduzida de materiais disponíveis de apoio às sessões, o comportamento/atitude pouco empenhada dos docentes da escola que estão presentes nas sessões. Apenas um dos inquiridos referiu a inexistência de constrangimentos limitativos ao desenvolvimento do projeto.

No que respeita aos tipos de formação que os voluntários receberam (Questão 3), foram ambas classificadas como boas. A formação pedagógica recebida foi considerada, pela maioria, melhor do que a científica. Nenhum voluntário considerou como insuficiente qualquer um dos tipos de formação.

Quanto à questão 4, na qual se solicitava a indicação de recomendações para o melhoramento do projeto, muitos voluntários não responderam. A proposta mais frequente é relativa à necessidade de aumento do tempo de duração das sessões. Alguns voluntários também referiram o aumento do número de sessões. A qualidade da estrutura e desenvolvimento do programa é o segundo fator referenciado pelos voluntários, sendo o terceiro a qualidade dos materiais utilizados nas sessões. Esporadicamente houve voluntários que recomendaram maior divulgação do projeto nas faculdades, mais escolas envolvidas e reformulação do projeto no segundo ano de implementação.

Por último, um grande número de voluntários mostrou-se disponível para continuar a participar no projeto no ano seguinte.

5. Conclusões/Conclusions

Tendo em conta os dados recolhidos pode concluir-se que os voluntários que aderem a este projeto são maioritariamente jovens universitários, oriundos de um leque diversificado de cursos, em particular ligados à área da saúde, e abraçam-no por razões que se prendem com o enriquecimento pessoal, a possibilidade de contactar com camadas mais jovens, o considerarem interessante e inovador e por, na sua opinião, a abordagem da temática da educação sexual ser muito importante nessas idades.

Com o PNEP, estes voluntários esperam, alargar conhecimentos relativamente ao VIH/SIDA, desenvolver competências de comunicação e interação junto de jovens mais novos e aprender com eles, além de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e pessoais nos alunos e verificar uma maior consciencialização e aprendizagem por parte deles no que concerne à Sexualidade e Prevenção da SIDA, que os conduza a agir de forma mais responsável e consciente.

Relativamente à importância que os voluntários atribuem às formações pedagógica e científica, os dados obtidos permitem concluir que o grau de satisfação tem sido elevado, sendo salientados como aspetos mais positivos a forte componente prática, a cooperação entre todos os intervenientes, o diálogo aberto e a partilha de informações/experiências. Alguns voluntários consideram, no entanto, que há temas que deveriam ser mais aprofundados a nível científico, que o tempo de formação deveria mais extenso e que nem sempre a gestão do tempo foi efetuada da melhor forma. Sugerem ainda que o tempo de formação seja dividido em mais dias, para não se tornar tão cansativo.

Por último, pode concluir-se que os voluntários consideram a experiência positiva, única e de grande aprendizagem a todos os níveis e a grande maioria está disponível para continuar a participar no projeto em anos seguintes. A propósito de recomendações para melhoramento do projeto sugerem a divulgação do mesmo em mais faculdades; a sua implementação em mais escolas; uma atitude mais positiva e cooperante por parte dos docentes titulares das turmas durante as sessões e o melhoramento da qualidade de alguns materiais utilizados.

6. Implicações/Implications

A Educação pelos Pares é uma metodologia que se tem evidenciado bastante positiva, pelo que se deve continuar a apostar na sua implementação e desenvolvimento junto dos alunos dos ensinos básico, secundário e universitário. Contudo, tendo em conta as recomendações que foram indicadas pelos voluntários, deverão ser introduzidas algumas alterações pontuais ao Projeto Nacional de Educação pelos Pares, de forma que o balanço final seja ainda mais positivo. Uma das alterações consideradas prementes prende-se com a formação científica, que deverá passar a ter um maior grau de aprofundamento. No que respeita à divulgação do projeto junto de jovens universitários, tentar-se-á abarcar mais instituições de ensino superior público e privado da zona de Lisboa e de uma maior variedade de cursos, encetando, nesse sentido, a equipa do CAOJ mais contactos junto desta população. A disseminação do projeto por mais jovens das escolas constitui outra meta, a qual implica, por um lado, a constituição de mais

equipas BUI e, por outro, o alargamento da própria equipa do CAOJ, de modo a que se consiga uma implementação profícua da formação pedagógica dos novos voluntários necessários e a supervisão durante a implementação das sessões nas escolas.

REFERÊNCIAS

- Assembleia da República (2001). Lei nº 6/2001 de 15 de Janeiro. *Diário da República, 1ª Série A* – nº 15 de 18 de Janeiro de 2009.
- Assembleia da República (2009). Lei nº 60/2009 de 6 de Agosto. *Diário da República, 1ª Série* – nº 151 de 6 de Agosto de 2009.
- Anastácio, Z., Carvalho, G., Clément, P. (2005). *Educação Sexual no 1º CEB: Argumentação dos Professores para a sua (Não) Consecução*. In “Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005”. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. Acedido em Agosto de 2010. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4611/1/Ed%20Sex%201CEB_Profs.pdf
- Anastácio, Z. (2009). *Receios e Apoios em Educação Sexual: Percepções de professores de 1.º CEB*. In “Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: actas do Congresso, 10, Braga, Portugal, 2009”. Braga: CIED - Universidade do Minho. Acedido em Agosto de 2010. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9658/1/Zelia_artigo_GPPP_09.pdf
- GTES (2007). Relatório Final do Grupo de Trabalho em Educação Sexual. Acedido de sitio. dgidc.min-edu.pt/saúde/documents/GTES_RELATORIO_FINAL.pdf
- FPPCS (2012). Relatório Anual de Atividades 2011/2012. Não publicado.
- Jacob, L. (2006). Cadernos Socialgest, nº1 (Voluntariado). Acedido em setembro 2012 em http://www.socialgest.pt/_dlds/CS1manualvoluntariado.pdf
- Marques et al (1999). Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas-Um Projecto experimental. Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar. Contributos das Equipas do Projecto. Acedido em Agosto de 2010 de redesida.web.ua.pt/dados%5CEduSEXUALFINAL.doc
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000). Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras. 1ª Edição.
- Ministério da Saúde e da Educação (2010). Portaria nº 196-A/2010 de 9 de Abril. *Diário da República, 1ª Série, nº 69* de 9 de Abril de 2010.
- ONU (2000). Declaração do Milénio.
- Pereira, G. (2010). Decursos Educativos e Conhecimento para uma Educação Sexual Emancipatória Intencional. *Revista Linhas*. Vol.11, No 01. Acedido em Maio de 2011.

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2016>

Pinheiro, M.R. (2005). Projecto Falsas Crenças. Acedido em Setembro de 2012 em <http://saudecomestilo2005.blogspot.pt/2005/11/educacao-pelos-pares.html>

Veiga, L., Teixeira, F. e Couceiro, F. (2001). Menina Ou Menino?- eis a questão. Lisboa: Plátano Editora.

CONCEPÇÕES DE SEXUALIDADE DE CRIANÇAS MATRICULADAS NUMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR ESPECIALIZADA NO ATENDIMENTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS

Roberta de Oliveira Maisatto⁶⁴

Constantina Xavier Filha⁶⁵

1. Apresentação

O presente artigo pretende discorrer sobre uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento que aspira a uma aproximação com a visão de crianças com deficiência intelectual sobre o tema sexualidade. A pesquisa almeja propor que essas crianças produzam desenhos e relatos acerca destes, que representarão concepções relativas à como elas percebem determinadas questões referentes à sexualidade, visando dessa forma, uma aproximação com os saberes desse grupo de crianças. Assim, vislumbramos um entretecer de outros olhares, de outras vozes e de outras representações referentes à sexualidade, que não aquelas veiculadas pelo saber adulto ou pelo saber científico.

Entendemos que a criança que conhecemos hoje carrega marcas históricas e culturais, apresentando representações que buscam identificá-las, atribuindo sentidos a esse momento da vivência humana, particularmente “vigilando e punindo a sexualidade da criança” (Ribeiro, 2009, p. 60). Para Ribeiro (2009), a investigação da sexualidade da criança apresenta-se como um desafio, pois a infância “como objeto de estudo tem sido o adulto que estuda, organiza e decide por ela” (p. 59), acarretando um saber “em torno” e “sobre” ela (p. 59). Para esta autora (2009), “[...] os adultos tentam disciplinar os corpos das crianças, elas são proibidas de falar, de brincar os jogos da sexualidade [...]” (p. 60).

Mas seriam as crianças realmente proibidas de falar sobre a sexualidade? Segundo Foucault (2009c), no século XVII não havia restrições à circulação das crianças nos assuntos dos adultos, não existindo uma diferenciação entre o que elas poderiam ver ou escutar sobre a sexualidade. No entanto, remetendo-se às transformações ocorridas nos séculos XVIII e XIX, Foucault (2009c) sinaliza que ao redor do sexo houve uma “verdadeira explosão discursiva” (p. 23), investida em severa regulação do “vocabulário autorizado” (p. 23) acarretando assim numa “polícia dos enunciados” (p. 23). Dessa forma, para este autor (2009c) se delimitaram os

64 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal – UFMS/ CPAN. Psicóloga formada pela UNESP/ Assis-SP. Postal: Rua Afonso Pena, 395, Vila Mamona, 79304-030, Corumbá-MS. E-mail: Roberta_maisatto@hotmail.com

65 Professora Doutora da Unidade de Educação/CCHS e do Programa de Pós-Graduação da UFMS/ CPAN. Coordenadora/Líder do GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Gênero e Educação. Orientadora da presente pesquisa. E-mail: tinaxav@terra.com.br

lugares, as situações em que se poderia falar de sexo e, além disso, foram definidos os locutores que poderiam falar e em quais relações sociais isso deveria acontecer.

Desse modo, segundo Foucault (2009c), a sexualidade se caracterizaria como um dispositivo utilizado para a vigilância e controle da sociedade a partir de relações de saber-poder, funcionando no sentido de disciplinar e normalizar os corpos. Desta maneira, o dispositivo de sexualidade instituiria a patologização de comportamentos que destoassem daquilo que foi estipulado como a norma em determinada sociedade (Foucault, 2009c). Por exemplo, o dispositivo de sexualidade produziu efeitos de patologização dos homossexuais, das mulheres e das crianças, assim como de outras minorias, como as pessoas com deficiência, mormente a intelectual (Foucault, 2009c). Assim, as práticas discursivas referentes à sexualidade da criança e das pessoas com deficiência remetem à produção de representações no campo social de como elas/es podem manifestar sua sexualidade (Foucault, 2009c).

As representações podem ser entendidas como significações que se dão no campo dos saberes, em que cada ideia quer ocupar um espaço no meio social, material, político (Silva, 2009); ou seja, é um “sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido [...] um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (Silva, 2009. p. 91). Assim, para Silva (2009) o sistema da representação está intimamente relacionado às relações de poder descritas por Foucault (2009c), já que partindo da produção de saberes, as representações criam significações no meio social em determinado momento histórico, estando ligadas assim, à produção de identidades (Silva, 2009).

Existem, portanto, proposições de como ser criança, mediante os discursos e as práticas voltadas a ela (Foucault, 2009a; 2009b; 2009c), podendo-se supor que suas condutas podem ser afetadas e, paralelamente, aquilo que pensam acerca de si mesmas pode se apresentar como possíveis efeitos (Hall, 2009) destes discursos. Porém, Foucault (2009a) descreve que não é apenas o ato de instituir um enunciado direcionado a determinados indivíduos que irá fazer com que elas/es o acompanhem e se apropriem dele, enfatizando as práticas produzidas por estes enunciados, as quais estão imbricadas na produção do sujeito.

Podemos pensar que a produção de discursos englobando a sexualidade da criança com deficiência intelectual atende às representações veiculadas em determinado contexto histórico, dando sustentação ao que está “dentro” e ao que está “fora” da norma, produzindo “mecanismos de exclusão ou classificação e de imposição de identidade” (Ferrari, 2007, p. 155). Entretanto, para Foucault (2009c) paralelo ao poder existe o contra-poder, ou seja, há o exercício de resistência dos corpos a estes modos de normalização e homogeneização. Sendo assim, é possível pensar que os comportamentos das crianças escapam ao controle normalizante, gerando atitudes, que muitas vezes desestabilizam os códigos em vigor, já que estes não dão conta da multiplicidade da infância, em outras palavras, as crianças resistem e inventam os próprios modos de se apropriar da sexualidade (Guerra, 2005).

Ao lado do conceito de sexualidade, apontamos o conceito de gênero, elaborado pelo movimento feminista no final dos anos 60, que não apenas reivindicou um espaço ampliado

para atuação das mulheres na esfera social, assim como delineou um espaço para as práticas das mulheres no meio acadêmico e científico (Louro, 2011). Partindo deste conceito, fruto de discussões e produções teóricas do movimento feminista, é possível pensar as relações entre mulheres e homens como produzidas socialmente e não dadas como naturais pelo desenvolvimento biológico (Louro, 2011).

Dessa maneira, apresenta-se o caráter relacional e social do conceito de gênero, apontando que o gênero constitui a identidade do sujeito, assim como a sexualidade (Louro, 2011). Louro (2011) descreve que em ambas as dinâmicas, tanto do gênero como da sexualidade “[...] as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. [...] elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”. (p. 31). Portanto, sendo as relações de gênero produzidas socialmente, elas podem ser transformadas, transmutadas, ou seja, podem adquirir outras feições que não aquelas veiculadas hegemonicamente (Louro, 2011).

Para a elaboração da pesquisa, a opção se deu pelo termo deficiência intelectual, que é a designação atualmente usada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (2012)⁶⁶ e não mais deficiência mental. Apesar de alguns/as autores/as estudados/as apresentarem ainda o termo deficiência mental, utilizamos para a escrita do presente artigo o conceito de deficiência intelectual. Assim, nesta definição, a deficiência intelectual estende-se a limitações significativas nas atividades intelectuais assim como nos comportamentos adaptativos, sendo detectada antes dos dezoito anos de idade.

Com relação a estudos realizados sobre sexualidade e deficiência intelectual, Pinheiro (2004) empreendeu uma revisão de pesquisas publicadas sobre os temas nos anos de 1971 até 2004, encontrando um número reduzido de pesquisas. A autora (2004) assinala que a maioria dos trabalhos científicos se direciona na investigação sobre o que pensam e como atuam as mães, os pais e as/os profissionais que lidam com essa população, relegando o enfoque da visão, dos sentimentos e das atitudes das próprias pessoas com deficiência. Muitos estudos indicam o despreparo das/dos familiares e das/dos profissionais, que muitas vezes apresentam “atitudes confusas e ambivalentes” (Pinheiro, 2004, p. 204) com relação à sexualidade das/os filhas/os e alunas/os com deficiência intelectual. Em consequência disso, não oferecem educação sexual⁶⁷ e quando a realizam esta se encontra aquém do que das necessidades das pessoas com essa deficiência (Pinheiro, 2004).

Pinheiro (2004) expõe que no caso em que a educação sexual acontece, ela visa extinguir comportamentos tidos como “inadequados” socialmente, não enfocando “[...] o resgate da identidade sexual com privilégios e responsabilidades que implicam a sua vivência,

66 Para maiores aprofundamentos acerca do conceito de deficiência intelectual, consultar o site: http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21

67 Os termos “educação sexual” e “orientação sexual” estarão sendo utilizados no texto, fazendo referência aos autores estudados, no entanto, ao longo da pesquisa adotaremos o conceito de “educação para a sexualidade” conforme Xavier Filha (2009, pp.19-43).

nem tão pouco a possibilidade de oportunizar espaço para interagir, retirar dúvidas e expor seus pensamentos” (p. 204). O esclarecimento que pode ser proporcionado pela educação sexual pode servir de suporte às limitações encontradas pelas pessoas com deficiência intelectual, já que podem apresentar pouco nível de leitura, ou mesmo nem serem alfabetizados, assim como podem apresentar dificuldade de compreender termos e conceitos biológicos (Pinheiro, 2004).

Desde a mais tenra idade, as pessoas com deficiência intelectual experimentam a privação de tocarem livremente seus corpos e de manifestarem com liberdade sua sexualidade, podendo dessa maneira, não entender o que está se passando com o próprio corpo (França Ribeiro, 2001). Ademais, existe a falta de oportunidades em aprender as condutas sexuais partilhadas pela sociedade e a ausência de diálogos com mães, pais e educadoras/es que esclareçam as dúvidas em torno da sexualidade (França Ribeiro, 2001).

Para França Ribeiro (2001), a aprendizagem de habilidades sociais relativas aos comportamentos afetivo-sexuais deveria estar contemplada no currículo da Educação Especial. Segundo o autor, (2001), a maior parte dos deficientes mentais é do tipo leve e moderado, os quais “desenvolvem suas características sexuais, demonstram interesse pela área, têm desejos e expectativas em relação às atividades afetivo-sexuais e muitos apresentam capacidade de reprodução” (p.13). Portanto, é viável a orientação sexual destas pessoas, no sentido de ensinar habilidades sociais complexas para o relacionamento interpessoal (França Ribeiro, 2001).

França Ribeiro (2001) enfatiza a necessidade do auxílio de mães, pais e educadoras/es com intuito de “elaborar melhor certos conceitos, na aprendizagem de comportamentos” (pp.18) aceitos e partilhados socialmente, utilizando-se de “situações e exemplos acessíveis ao nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontram” (p.18). O autor concebe que “no âmbito da educação sexual, nunca é cedo para se dar informações, já que o nível intelectual e emocional da criança só absorverá o que for capaz” (França Ribeiro, 2001, p. 25) e aponta que em sua experiência junto à população deficiente intelectual e na revisão de literatura, verifica-se “o quanto são capazes de saber sobre os papéis sexuais, sobre a vida em família, sobre as questões envolvidas no casamento, etc.” (França Ribeiro, 2001, p.18).

França Ribeiro (2001) pontua representações referentes à sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, por exemplo, aquela que designa a pessoa como assexuada, como não podendo ter “os mesmos desejos e capacidades dos não-deficientes” (p. 15) ou de elas /es seriam eternas crianças, partindo de uma negação da sexualidade destas pessoas (França Ribeiro, 2001). Outra representação é de que a pessoa com deficiência intelectual seria “pegajosa” e insistente no contato físico (França Ribeiro, 2001). Entretanto, para o autor muitas pessoas com essa deficiência podem ter dificuldade na fala e a maneira que encontram para se expressar é por meio de “carícias” e contato corporal (França Ribeiro, 2001).

Além disso, França Ribeiro (2001) elenca a representação de que as pessoas com deficiência intelectual apresentariam uma hiperssexualidade na adolescência e na fase adulta. Resultando num receio das/os familiares e das/os profissionais em oferecer informações no terreno da sexualidade e causarem uma “conduta sexualmente promíscua”, como se

representassem “perigo e imoralidade para sexualidade” (França Ribeiro, 2001, p.17). Outro fato trazido pelo autor é que a possível fixação da pessoa com deficiência intelectual numa maneira compulsiva de expressar a sexualidade, como no caso da masturbação compulsiva, pode ser acarretada pela ausência de outras atividades sociais que propiciem prazer. Além disso, agrega-se o fato de que em alguns casos as pessoas com a referida deficiência não são ensinadas a diferenciar onde e quando podem se expressar sexualmente (França Ribeiro, 2001).

Em se tratando de pesquisas realizadas com pessoas com deficiência intelectual, Glat (1992) entrevistou trinta e cinco mulheres, utilizando o método história de vida, visando investigar até que ponto a condição de deficiente intelectual afetava “suas experiências, visão de mundo e identidade pessoal” (p. 66). Para a autora (1992) os resultados que mais se destacaram foram o tema de relações amorosas e questões de sexualidade que treze das mulheres entrevistadas abordaram espontaneamente. Houve a observação neste grupo do “padrão de alinhamento intragrupal” (Glat, 1992, p. 66), tendo a maioria delas relatado que os namorados e amigos/os frequentavam a mesma instituição que elas (Glat, 1992). Ou seja, Glat (1992) descreve que os relacionamentos tanto de amizade como os amorosos dessas mulheres estão vinculados a um grupo restrito, o das pessoas com deficiência intelectual.

Uma das informações obtidas por esta pesquisa demonstrou que esse grupo de mulheres apresentou pouco contato físico com os homens que diziam serem seus namorados, revelando “uma inibição sexual geral” (Glat, 1992, p. 66). Entre aquelas que comentaram estarem namorando, somente duas relataram intimidade no contato físico e apenas uma assumiu ter tido relação sexual, o que no caso, provocou sua esterilização decidida pela família (Glat, 1992). Outro ponto relevante para Glat (1992) foi que pouco se tratou do assunto de casar-se e ter filhas/os, dando a entender que isto “não fazia parte do universo daquelas mulheres” (p. 66).

Em outra pesquisa empreendida por Glat (1992), buscou-se “investigar as informações e representações” (p. 67) que pessoas com deficiência intelectual possuíam sobre sua sexualidade e relações amorosas, na tentativa de “apreender até que ponto sua identificação como pessoa deficiente” (p. 67) afetava “o desenvolvimento e consciência dessa sexualidade” (p. 67). Fizeram parte desta pesquisa vinte e seis mulheres e vinte e cinco homens com deficiência intelectual com idades variando entre quinze a cinquenta e quatro anos para as mulheres e treze e trinta e seis anos para os homens (Glat, 1992). Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas envolvendo temas referentes à sexualidade que abrangiam “informações, valores e comportamentos” (Glat, 1992, p. 67).

Corroborando a pesquisa realizada apenas com mulheres, os dados desta segunda pesquisa apontam um reduzido grau de integração social das/os entrevistadas/os, principalmente entre as mulheres (Glat, 1992). Os rapazes relataram que até namoravam meninas de outras escolas e que experimentavam contato com pessoas fora da instituição, devido a “uma maior liberdade e menor grau de vigilância que eles gozam, comparados às mulheres” (Glat, 1992, p. 67). No entanto, eram contatos relacionados a atividades restritas e superficiais, como jogar futebol ou conversar na rua (Glat, 1992). A respeito de seus namoros, descreveram-no apresentando

pouco contato físico, somente 35% das mulheres já tinham beijado na boca e nenhuma tinha se relacionado sexualmente (Glat, 1992). Por outro lado, 52% dos homens afirmaram que tiveram relações sexuais ao menos uma vez, porém houve indícios que não mantinham uma vida sexual ativa (Glat, 1992).

Com relação às informações sobre sexualidade, funções do corpo, reprodução, nascimento e métodos contraceptivos, as/os entrevistadas/os apresentaram conhecimentos “precários e superficiais” (Glat, 1992, p. 68). A autora argumenta que a visão fragmentada tida por esses sujeitos é, em grande parte, devido a “uma educação sexual incompleta e/ou inexistente” (Glat, 1992, p. 69). A respeito da masturbação, houve uma discussão mais aberta entre os homens, sendo que metade deles relatou que se masturbavam regularmente, no entanto, nenhum deles demonstrou “comportamento desviante ou atípico a esse respeito, como frequentemente é afirmado” (Glat, 1992, p. 69).

Glat (1992) delinea outro fator que contribui para pouca visibilidade das demandas das pessoas com deficiência intelectual: o estereótipo de que elas não conseguem avaliar a própria vida e expressar o que desejam, desse modo, seus pontos de vista geralmente não são considerados. Glat (1992) alerta para a urgente elaboração e aplicação de programas de orientação sexual direcionados para essa população, que sejam pensados e produzidos com a participação dessas pessoas; não mais se detendo no questionamento se essa prática deve ou não ocorrer nas escolas especializadas ou regulares, pois já é constatada a sua necessidade. No mesmo sentido, Pinheiro (2004) considera relevante a produção de investigações que privilegiem “os conhecimentos, as necessidades, as experiências, os sentimentos e atitudes desta parcela da população com relação a sua sexualidade” (p. 204).

2. A pesquisa: objetivos, pressupostos metodológicos...

Os objetivos pretendidos com a pesquisa são os seguintes: propiciar o diálogo com um grupo de crianças com deficiência intelectual com idades entre oito e doze anos de idade incompletos, de uma escola especializada do município de Corumbá/MS; investigar as concepções de sexualidade desse grupo de crianças mediante a realização de desenhos e relatos orais realizados pelas mesmas; coletar o material empírico com embasamento na metodologia de Pesquisa com Crianças, principalmente dos estudos relativos à Sociologia da Infância; analisar as concepções de sexualidade dessas crianças a partir das contribuições dos Estudos foucaultianos, dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais.

As questões a investigar se direcionam no sentido de conhecer: Quais concepções esse grupo de crianças com deficiência intelectual têm sobre sexualidade? Como essas crianças representam o corpo sexuado? Como elas expressam/ teorizam sobre os corpos sexuados? Como essas crianças se identificam com relação ao tema sexualidade? Quais as informações elas têm a respeito dos corpos de meninas e meninos? Para que esses corpos existem? Quais os desejos dos corpos?

O lugar escolhido para realização da pesquisa é uma escola especializada no atendimento

a crianças, a adolescentes e a adultas/os com deficiência intelectual e múltipla. A preferência por esse espaço deu-se no sentido de ali estarem aglutinadas as crianças com as quais gostaríamos de trabalhar e de ouvir o que têm a dizer. Nesta instituição apenas são matriculadas/os alunas/os diagnosticadas/os com alguma deficiência, sendo elas: intelectual, física, visual, auditiva ou múltipla⁶⁸. Estando ali as/os estudantes frequentam a área escolar, bem como os atendimentos clínicos realizados pelos setores de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, serviço social, psicologia, medicina e odontologia.

A metodologia a ser adotada será embasada nas Pesquisas com Crianças, a partir do enfoque dos Estudos da Sociologia da Infância, com contribuições dos estudos realizados na Universidade do Minho, em Portugal e pesquisas realizadas pelo GEPEDISC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural - da UNICAMP. Dessa forma, seja na elaboração dos referenciais metodológicos ou mesmo na produção de um olhar para os materiais empíricos da pesquisa, há a proposição de que as Pesquisas com Crianças envolvam necessariamente a percepção e visão de mundo delas. (Gobbi, 2009; Quinteiro, 2009).

A Sociologia da Infância teve início na Europa em 1990, com o intuito de preencher uma lacuna nos estudos da Sociologia referentes ao tema da infância (Quinteiro, 2009). A necessidade da construção de novas metodologias surgiu, posto que, este novo objeto de investigação apresentou peculiaridades (Quinteiro, 2009). Quinteiro (2009) observa que os subsídios iniciais de uma sociologia da infância, tanto na Inglaterra como na França, “vão surgir e fixar-se principalmente por oposição à concepção de infância considerada como simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições” (p. 24). Além disso, havia a problematização de uma visão essencialista e biologicista da infância (Sarmiento, 2005; Delgado & Müller, 2005).

Assim, este campo da Sociologia busca refletir a visão dos sujeitos infantis por meio dos processos de socialização entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos (Sarmiento, 2005; Delgado & Müller, 2005). Desse modo, os sujeitos infantis são considerados atores sociais, inseridos nas relações sociais e produzindo os próprios conhecimentos nas interações com seus pares sendo o processo de socialização um ponto central (Delgado & Müller, 2005). Considera-se assim, “a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares” (Delgado & Müller, 2005, p.351).

Este ramo da Sociologia enfatiza que as/os investigadoras/es que se propõem a pesquisar crianças, atentem em buscar representações de relações que acontecem em grupo, focando o que se passa “entre” elas e não “dentro” delas (Delgado & Müller, 2005, p.354). Além disso, a Sociologia da Infância questiona a lógica adultocêntrica na qual se baseia a maioria das pesquisas que tratam como objeto a infância, entendendo que, em muitas pesquisas sobre a infância, não foram solicitadas as opiniões das crianças, seus gostos, seus conceitos. (Sarmiento, 2005; Delgado & Müller, 2005).

68 Quando a pessoa possui duas ou mais deficiências.

Portanto, a pesquisa que se pretende empreender com a criança nesse sentido, apresenta-se primeiramente num questionamento das relações de poder existentes na relação vertical e hierarquizada dos adultos com as crianças. Assim, investigar com as crianças remete-nos a uma “inversão no sentido da pesquisa” (Ferreira, 2008, p. 147), em que o adulto-pesquisador/a se descentra de seu saber único-legitimado, para compor conhecimento com os saberes infantis, que outrora não portavam visibilidade. Dessa forma, a metodologia de pesquisa com crianças objetiva inscrever-se no registro infantil, despiando-se da visão unilateral do conhecimento adulto.

Demartini (2009) destaca a consideração que a/o pesquisadora/r deve ter na aprendizagem de ouvir as vozes das crianças. A autora (2009) alerta para o fato de que educadoras/es e cientistas sociais não estão logrando entender ou, especialmente dialogar com esse público, lançando a pergunta: “até que ponto estamos *escutando* suas vozes, muitas vezes caladas?” (p.2). Assim, Demartini (2009) interessa-se nos entraves relacionados à escolarização de crianças e nos problemas relativos à infância e pontua os relatos orais produzidos pelas crianças como referência para a metodologia de pesquisa.

Desta forma, os relatos orais podem ser instrumentos para se acessar a identidade das crianças e a “memória construída” por elas (Demartini, 2009, p. 7). Gobbi (2009) reconhece a possibilidade de se conjugar os desenhos infantis com a oralidade na pesquisa com crianças, podendo resultar em “formas privilegiadas de expressão da criança”, que podem representar “documentos históricos” (Gobbi, 2009, p. 73). Assim, com estas formas de expressão das crianças na pesquisa, é possível “saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares” (Gobbi, 2009, p. 73).

A pesquisa descrita neste artigo está na fase de elaboração da coleta de campo. A direção da referida escola já foi informada da intenção da realização da pesquisa na instituição e dos seus objetivos, acenando com a resposta positiva. Dessa forma, foi discutido com a direção escolar quais alunas/os poderiam participar da pesquisa, sendo que as condições para a participação das/os mesmas/os foram as seguintes: apresentar diagnóstico de deficiência intelectual pela instituição; ter idade entre oito e doze anos incompletos; apresentar capacidade de realização de desenhos; apresentar capacidade de fala; sendo que quatro crianças serão do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Haverá a reunião com a família ou responsáveis pelas crianças que atenderam os critérios da pesquisa, com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa e realizar o convite para que suas/seus filhas/os ou crianças sob sua responsabilidade participem da mesma. Haverá a apresentação do objetivo da pesquisa, assim como a exposição dos procedimentos a serem percorridos e os instrumentos a serem utilizados nas atividades com as crianças. E será exposto que, além da pesquisadora, haverá duas colaboradoras presentes nos encontros com as crianças. Haverá, nas duas reuniões, o esclarecimento quanto a não identificação dos nomes das crianças participantes. Ao final, serão assinados pelas mães, pais e/ou responsáveis os termos de

consentimento para realização da pesquisa.

Depois dessas duas reuniões, será realizada uma terceira reunião com as/os alunas/os e a pesquisadora para realização do convite para a pesquisa. Nesta, as crianças serão informadas sobre o objetivo da pesquisa, que é o de conhecer suas concepções sobre o tema sexualidade, por meio da realização de desenhos e relatos orais. As crianças serão informadas sobre algumas atividades que serão realizadas, como a construção de bonecas/os, desenhos e leitura de livro. Se concordarem em participar, será solicitado que assinem e/ou rubriquem um termo de aceitação de sua participação na pesquisa.

O local para a realização das atividades, com as crianças selecionadas a partir dos critérios já destacados, será na instituição educativa em que estudam, no período matutino, na sala da brinquedoteca. Os encontros serão realizados duas vezes por semana, a partir do início do mês de novembro, totalizando seis encontros. Os instrumentos de pesquisa visam realizar uma abertura para a possibilidade da produção de desenhos dessas crianças acerca das atividades realizadas e produção de relatos orais acerca do desenho. As crianças serão organizadas em grupo, no qual serão realizadas atividades que visarão à abordagem do tema sexualidade, tais como:

- Caracterização de bonecas e bonecos como meninas e meninos nos tamanhos de bebês (1 ano), crianças (5-6 anos) e pré-adolescentes (10-11 anos), cuja caracterização inclui a identificação do órgão sexual no corpo;
- Leitura do livro “Ceci tem pipi?” de Thierry Lenain (2004) – exposição do livro em data show para as crianças.

Os materiais utilizados na pesquisa serão:

- Bonecas e bonecos feitos de pano, no tamanho de bebês, crianças e pré-adolescentes; roupas e acessórios femininos e masculinos, bijuterias (colares, anéis, pulseiras), bonés, sapatos femininos e masculinos, roupas ‘íntimas; perucas feitas de lã; canetinhas de colorir; caneta para colorir tecido nas cores azul, preto e vermelho; cola quente; caixa de papelão para guardar os materiais.
- Livro “Ceci tem pipi?” de Thierry Lenain (2004);
- Folhas A4 com bordas para a realização de desenhos; lápis preto; borrachas; apontadores; caixas canetinhas de colorir (doze cores);
- Dois gravadores de voz; data show máquina fotográfica; diário de bordo; flip-chart e ficha para coletar dados do Diário de Campo.

Como a pesquisa de campo ainda não foi iniciada, não é possível delimitar os resultados, nem as conclusões desta. No entanto, esperamos com esta pesquisa a produção de conhecimento realizado pelas crianças, entre seus pares, mediante as falas durante as atividades da pesquisa de campo e por meio dos desenhos e relatos orais relativos ao tema sexualidade. Dessa forma, buscamos a possibilidade de pesquisar algumas concepções dessas crianças sobre sexualidade, almejando encontrar como elas se identificam e se subjetivam, e quais as resistências que as mesmas produzem em relação aos discursos hegemônicos de sua sexualidade.

REFERÊNCIAS

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2012) *Definition of Intellectual Disability*. Recuperado em 31 de maio, 2012, de http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21
- Delgado, A. C. C. & Müller, F. (2005, Maio - Agosto). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In *Educação e Sociedade, Campinas* 26 (91), 351-360. Recuperado em 11 de maio, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Demartini, Z. B. F. (2009) Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*, 1-17. (3ª Ed.) (A. L. G. de Faria, Z. Demartini, P. D. Prado, Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Guerra, J. (2005) *Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil* – Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Ferrari, A. (2007). O desejo como definidor da homossexualidade. In *Revista Gênero, Niterói* 7 (2), 151-170. Recuperado em 03 de maio, 2012, de <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/08112009-030030ferrari.pdf>
- Ferreira, M. M. M. (2008). “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, 143-162. (M. Sarmiento, M. C. S. de Gouvea, Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2009a). *A Arqueologia do saber*. (7ª Ed.). (L. F. B. Neves, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2009b). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (36ª Ed.). (R. Ramallete, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2009c) *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. (19ª Ed.). (M. T. da C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, trad.) Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- França Ribeiro, H. C. de. (2001) Sexualidade e os portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 7 (2), 11-28. Recuperado em 04 de maio, 2012, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382001000200003&lng=pt&nrm=iso
- Glat, R. (1992). A Sexualidade da pessoa com deficiência mental. In *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1 (1), 65-74. Recuperado em 27 de junho, 2012, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381992000100007&lng=pt&nrm=isso
- Gobbi, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, 69-92. (3ª Ed) Campinas, SP: Autores associados.

- Hall, S. (2009) Quem precisa da identidade? In *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, 103-133. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lenain, T. (2004) *Ceci tem pipi?* São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Louro, G. L. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. (13ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pinheiro, S. N. S. (2004) Sexualidade e Deficiência Mental: revisando pesquisas. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2) 199-206. Recuperado em 02 de abril, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413004000200008&lng=pt&nrm=iso
- Quinteiro, J. (2009) Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças*, 19-47. (3ª Ed.)(A. L. G. de Faria, Z. Demartini, P. D. Prado, Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Ribeiro, C. M. (2009) Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. In *Educação para a sexualidade, para a Equidade de Gênero e para Diversidade Sexual*, 57-70. (C. Xavier Filha, org.) Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Sarmiento, M. J. (2005, Maio-Agosto). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In *Educação e Sociedade*, 26 (91), 361-378. Recuperado em 10 de abril, 2012, de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Silva, T.T. (2009). A produção social da identidade e da diferença. In *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, 73-102. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Xavier Filha, C. (2009) Educação para sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In *Educação para sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual*, 19-43. (C. Xavier Filha, org.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: AMPLIANDO E PLURALIZANDO AÇÕES EDUCATIVAS NA ESCOLA

Aline da Silva Nicolino⁶⁹

Lara Wanderley Araujo⁷⁰

Patrícia Fernandes de Oliveira⁷¹

Pollyana Nascimento de Paula⁷²

1. Introdução

Gênero, sexualidade e educação sexual são temas por vezes secundarizados na agenda de prioridades governamentais, que busca atender a problemas e demandas sociais consideradas emergentes ou de maior risco social (MELLO, *et al*, 2012). Além disso, tais políticas são produzidas unicamente pelo governo que acaba privando a participação dos diferentes atores sociais envolvidos diretamente no processo educativo (VIANNA, 2012).

No Estado de Goiás, por meio de um diagnóstico inicial, observa-se que a materialização das propostas de inserção da educação sexual na escola ainda se dão pelos movimentos sociais, pela militância, pelos esforços pessoais e coletivos, alguns no âmbito institucional (universidades e centros de formação profissional), que, ao se depararem cotidianamente com necessidades e demandas advindas do processo educativo e social, sensibilizam-se e criam resistências, desenvolvendo alternativas para burlar o pouco investimento e assistência fornecidas pelo Estado.

Diante disso, o problema deste estudo centra-se na escassez ou ausência de sistematização dos conhecimentos e ações sobre sexualidade e educação sexual desenvolvidas ao longo do tempo, pelos diferentes grupos e organizações, bem como aqueles/as promovidas pelo Estado,

69 Doutora em Psiquiatria pela USP/Ribeirão Preto – SP. Licenciada em Educação Física. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás e Líder do Laboratório Physis de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS). Goiânia – Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. E-mail: aline.nicolino@gmail.com

70 Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania pelo Núcleo de Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela UFG. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS) - UFG, Brasil. E-mail: larawal@hotmail.com

71 Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS) - UFG, Brasil. E-mail: professorapaticia25@gmail.com

72 Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela UFG. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza (LABPHYSIS) - UFG, Brasil. E-mail: pollyanadepaula@hotmail.com

referente à implementação de educação sexual na escola e à formação continuada dos professores da rede pública de Goiânia.

Por meio de experiências relatadas por educadores e pesquisadores que trabalham com formação profissional de jovens e adultos, constata-se que, no âmbito do discurso, educadores apresentam-se com opiniões e atitudes que vão ao encontro da diversidade, mas suas mediações pedagógicas permanecem eivadas de preconceitos, demonstrando atitudes e/ou ações que reproduzem conceitos morais, de ordem religiosa, reforçando situações de discriminação, expondo a pessoa à maior vulnerabilidade⁷³.

As políticas públicas em sua maioria são geridas na busca de erradicar tais situações de vulnerabilidade, mas ao mesmo tempo contribuem para disseminar um discurso “politicamente correto”, sem haver uma apropriação da discussão das contradições, problematizações da diversidade e, portanto, conscientização das dimensões e aspectos presentes na pluralidade das manifestações do corpo, gênero e sexualidade. Nesse sentido, pela ausência de políticas no âmbito da formação continuada dos professores, reflete consideravelmente em uma prática pedagógica fundamentada em crenças e conceitos provenientes do senso comum.

Sendo assim, a intenção do presente estudo é identificar, analisar e problematizar as ações/intervenções, projetos e políticas públicas existentes na esfera educacional municipal e estadual de Goiânia.

2. Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, mediatizada por pesquisas do tipo bibliográfica, “Estado da Arte” (FERREIRA, 2002), e por pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (2004) e Freire (1980), por ser uma pesquisa de campo, que tem como objetivo promover mudanças de ordem psicossocial, além de proporcionar ampla e explícita interação entre pesquisadores e participantes.

A pesquisa é composta por cinco etapas a serem realizadas no período de fevereiro de 2011 a dezembro de 2012. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa do estado da arte das produções sobre a educação sexual e sexualidade dos grupos de pesquisa e organizações não – governamentais de Goiânia/GO. No segundo momento, foram realizados grupos focais visando conhecer e investigar a trajetória e as concepções destes grupos sobre a educação sexual na escola e sobre as políticas públicas. No terceiro momento, foram realizadas entrevistas semi-estruturada com as/os representantes e/ou coordenadoras/es das Secretarias de Educação, municipal e estadual de Goiânia, que estão liderando/coordenando as propostas de Educação Sexual nas escolas públicas de Goiânia, identificando os conhecimentos propostos e as políticas

73 O conceito de vulnerabilidade parte dos recentes estudos do campo da saúde no sentido de superar as práticas preventivas apoiadas no conceito de risco. Nessa perspectiva, existem diferentes situações de vulnerabilidade que o sujeito pode estar exposto, em diversos momentos e contextos de sua vida tanto na condição individual, quanto coletiva e/ou institucional. Os referenciais que nos guiam para problematizar e discutir o conjunto de aspectos individuais, coletivos e contextuais são Ayres et al. (2003), Meyer e Cols (2006) e Meyer, Klein e Andrade (2007).

públicas construídas. No quarto momento, foram realizados encontros científicos com o intuito de criar espaços de diálogo e trocas de experiências entre pesquisadores, grupos de pesquisa, movimentos sociais, professores e acadêmicos. O quinto e último momento, finaliza as etapas de construção de conhecimento com a elaboração e construção de um relatório de pesquisa e um livro, para ser entregue as Secretarias de Educação, visando possibilitar a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir (proposta).

O universo pesquisado refere-se aos grupos de pesquisas da cidade de Goiânia/GO que discutem gênero e sexualidade, voltando-se para questões de Educação Sexual e Sexualidade com educadores da rede pública de ensino, além das secretarias municipal e estadual de educação da cidade. Este artigo faz um recorte da análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com os/as coordenadoras/es e/ou responsáveis das Secretarias em elaborar e/ou implementar conhecimentos e projetos sobre educação sexual e sexualidade nas escolas.

3. Análise Dos Dados

A pesquisa foi realizada inicialmente com as secretarias municipais e estaduais de educação (SME e SEE). No entanto, devido à proximidade dos projetos existentes com as secretarias de saúde do Estado e do Município (SES e SMS), optamos por também abarcar estes órgãos no estudo. Por meio de contatos estabelecidos com os respectivos órgãos, buscamos identificar, em sua estrutura e composição, os departamentos que tratavam mais especificamente sobre o tema sexualidade e educação sexual na escola, dentre os quais destacamos a seguir:

Instituições	Órgão/Departamento
SEE	Núcleo Pedagógico da Subsecretaria Metropolitana de Goiânia
SME/ DEP*	Divisão de Estudos e Projetos
	Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE)
SES	Superintendência de Políticas de Atenção Integral a Saúde
SMS	Coordenação Municipal de DST/AIDS
SEMIRA**	Gerência da Diversidade

**Departamento de Projetos*

***Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial.*

Em seguida foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os/as coordenadores/as destes departamentos, a fim de conhecer o trabalho desenvolvido pelo órgão, as áreas de atuação, os projetos existentes, os objetivos das ações de educação sexual na escola, as pessoas responsáveis por liderar e realizar as atividades, as demandas elucidadas em cada contexto, as parcerias que estabelecem e o financiamento e apoio do governo para a realização dos trabalhos desenvolvidos.

Apresenta-se a seguir o objetivo das secretarias com o trabalho de educação sexual nas escolas:

Instituições	Objetivos da educação sexual na escola	
SEE	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientizar a unidade educacional do respeito às diferenças; - Trabalhar com as/os educadoras/es a compreensão do direito e do dever que elas/es têm de formar os estudantes. 	
SME/ Departamento de Projetos	Divisão de Estudos e Projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar docentes para lidar com as problemáticas relativas à educação sexual; - Desenvolver projetos na própria escola com a comunidade escolar; - Atender as demandas vindas da escola; - Atuar na prevenção, identificação e denúncia do abuso sexual.
	Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver cursos de formação continuada, orientação e assessoria aos professores/as/, gestores/as, técnicos administrativos e profissionais da Rede Municipal de Educação – RME.
SES	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar, tratar, prevenir, capacitar, promover e estabelecer parcerias na área de DST/AIDS. - Gestar na área de DST/AIDS. 	
SMS	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o Programa de Saúde na Escola (PSE) e o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). 	
SEMIRA	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar e socializar as questões relativas à população LGBT 	

Na análise dos dados constatou-se que a Secretaria Estadual de Educação desenvolve, dentro do objetivo apresentado, trabalhos na escola sobre as temáticas: avaliação, ensino especial para pessoas com deficiências, planos de aula, gênero, sexualidade, orientação sexual, bullying, relações interpessoais, entre outras.

Já a Secretaria Municipal de Educação possui 2 (dois) setores que desenvolvem trabalhos na área de sexualidade e educação sexual, ambos inseridos no Departamento de Projetos. O primeiro é a Divisão de Estudos e Projetos, composto por uma equipe multidisciplinar de professoras/es e profissionais das secretarias de cultura, meio ambiente, esporte e lazer. Esta equipe desenvolve ações em diferentes áreas, como saúde sexual e reprodutiva, prevenção de DSTs e AIDS, maternidade e paternidade responsáveis,

higiene, denúncias de abuso sexual, diversidade, respeito a si próprio e respeito ao outro. O outro é o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) constituído por professoras da rede municipal de ensino que desenvolvem cursos de formação continuada, orientação e assessoria aos professores/as, gestores/as, técnicos administrativos e demais profissionais da educação nas áreas de educação infantil, ciclos de aprendizagem, letramento, libras, entre outros.

A Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial – SEMIRA, por meio do departamento de Gerência da Diversidade, desenvolve temáticas relacionadas com políticas para mulheres e promoção da igualdade racial, como também, políticas voltadas para a diversidade sexual com ênfase na população LGBT.

Observa-se por meio dos dados, que as secretarias possuem várias intenções, sobretudo quando se trata da formação e capacitação do coletivo docente. Neste espectro podemos identificar, no mínimo, duas possibilidades ou vertentes com que as ações de formação em educação sexual são desenvolvidas. A primeira delas se assenta na preparação docente para lidar com respeito e atenção às diferenças, incentivando o reconhecimento da importância e do papel do/a professor/a na formação do/a estudante. Outra perspectiva se orienta para a capacitação docente na esfera preventiva e biológica da sexualidade.

Outros apontamentos importantes se destacam pela pouca publicização e divulgação das ações desenvolvidas e realizadas pelas secretarias, como também, a falta de apoio e parcerias em desenvolver o tema. Segundo o Departamento de Projetos da Secretaria Municipal de Educação,

[...] a escola tem a liberdade, também, de além desses projetos que nós enviamos, que nós coordenamos, de acordo com a necessidade dela, ela procurar pessoas da comunidade, pessoas da secretaria, pessoas da secretaria da saúde, da universidade federal para fazer também trabalhos de educação sexual dentro das escolas.

Quanto às secretarias de saúde, observou-se certa proximidade entre as temáticas abordadas e ações desenvolvidas, que envolvem a capacitação, diagnóstico, prevenção e tratamento das DST/AIDS, uso de álcool, drogas e a gravidez na adolescência.

Dentre os projetos desenvolvidos pelas secretarias da saúde no âmbito da sexualidade e educação sexual encontramos somente o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE). O projeto surgiu em 2003, em parceria com os Ministérios da Educação e da Saúde, com apoio das Nações Unidas UNESCO, UNICEF e UNFPA. O projeto tem por objetivo:

Reduzir a vulnerabilidade dos jovens e promover a saúde sexual e reprodutiva de forma ampla, o SPE desenvolve atividades de formação integrada de profissionais de saúde e educação, estimula a participação juvenil e a formação de jovens multiplicadores para as ações de educação para a sexualidade, em todo o Brasil (Gomes; Vieira, 2010, p. 145).

Este projeto constitui um dos eixos do Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2003 por meio de uma política intersetorial entre os Ministérios da Saúde e Educação com a perspectiva de prevenir, promover e fornecer “atenção integral à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino público básico” (Gomes; Vieira, 2010, p. 148). Este programa é criado com o intuito de reunir, em uma única iniciativa, diversas ações que estavam sendo executadas pela área da saúde e da educação, tais como o Olhar Brasil e o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE).

Em Goiânia o SPE é desenvolvido em 6 escolas com turmas do ensino fundamental, onde técnicos da área da saúde do adolescente e profissionais da saúde da família atuam em conjunto com professores e coordenadores das escolas. A implementação do projeto nas escolas é definida, grande parte das vezes, a partir da demanda apresentada, por exemplo, devido ao alto índice de gravidez na adolescência ou pelo interesse isolado de algum professor.

O objetivo da educação sexual na escola na perspectiva do projeto SPE reside na redução da vulnerabilidade do jovem por meio da ampliação do acesso à informação de forma contínua, adequada e cientificamente comprovada, uma vez que se constata o pouco uso de preservativos entre o público jovem em relacionamentos duradouros (Gomes; Vieira, 2010). A formação que integra educadores e profissionais da saúde, nesse âmbito, visa fomentar o desenvolvimento de jovens multiplicadores, a fim de difundir, entre seus pares, a compreensão dos requisitos necessários para uma vivência saudável da sexualidade.

Nesse sentido, como a formação docente (inicial e continuada) pode ir além da mera informação? (Vianna, 2012) Quais conhecimentos o saber docente poderia mobilizar e fornecer no sentido de contribuir com a formação destes jovens? A coordenadora municipal de DST/AIDS argumenta que o desenvolvimento do SPE

[...] é contínuo com o professor, é o médico da estratégia de saúde da família que esta ali junto, o enfermeiro que esta ali junto dentro da escola falando sobre a questão da sexualidade ou outro profissional que tenha habilidade nessa área e facilita bastante.

Dessa forma, podemos levantar a seguinte questão: a sexualidade na escola se resume a educação sexual? Observam-se como os riscos emergentes (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência) levam a um consenso sobre a importância da educação sexual na escola (Altmann; Martins, 2007). Os especialistas no assunto e o caráter com que a sexualidade é abordada evidenciam como essas questões ainda perpassam a saúde sexual e a perspectiva da prevenção, discursos produzidos e legitimados pela referência médica (Meyer, *et al*, 2007).

Não há uma preocupação com as demais dimensões da sexualidade, nem tampouco uma reflexão sobre sua interface com o gênero, com a raça ou com a classe social, algo que influencia sobre maneira na forma como os estudantes vivenciam sua sexualidade no espaço escolar e fora dele. Tal carência reside, de maneira significativa, na ausência destas problematizações no âmbito da formação docente (Nogueira, *et al*, 2008; Felipe, 2007).

É possível identificar, portanto, que o único projeto existente e desenvolvido, ainda que de maneira incipiente, é produzido e instituído pelos órgãos federais. Não há um incentivo para a formação docente, nem o diálogo com as secretarias regionais, universidades, escolas ou organizações não-governamentais para a formulação desta política pública, o que leva a acreditar que estes atores sociais são considerados meros reprodutores/executores mecânicos de projetos e leis produzidas pelas instâncias maiores.

Vianna (2012) afirma que até a década de 2000 esta interlocução do governo com as demais esferas e camadas da sociedade era praticamente inexistente. Somente no governo Lula assiste-se a uma maior abertura às demandas dos movimentos sociais e para sua participação na formulação das políticas públicas. Nesse contexto,

A presença de novos sujeitos coletivos – propositores e formuladores de políticas públicas na educação – provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes; alterou o que era rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis; redefiniu a própria dinâmica de confecção dessas políticas e, conseqüentemente, o papel do Estado, com efeitos importantes para a realidade educacional brasileira (Vianna, 2012, p. 137).

Deste modo, pode-se notar a relevância da atuação e da pressão exercida pelos movimentos sociais na inserção do debate sobre sexualidade e educação sexual na agenda de compromissos políticos e governamentais, não apenas no sentido de dar visibilidade a estas questões, mas, ao mesmo tempo, de romper e superar com paradigmas tradicionalistas que impunham limites para a inserção deste tema nas escolas.

Apesar disso, nem sempre há um espaço de diálogo aberto e contínuo entre estes movimentos e os representantes públicos. A coordenadora do departamento municipal de DST/AIDS critica a atuação do governo e as conseqüências do corte de verbas e recursos destinados aos projetos durante as transições de gestão, o que reflete significativamente nas ações desenvolvidas pela secretaria. Segundo ela:

[...] esse trabalho ainda esta muito pouco, muito pequeno. É mais da força de vontade de algumas pessoas que estão envolvidas em desenvolver esse trabalho [...]. Nós sabemos que existindo outro governo as pessoas que estão envolvidas em outros projetos que ganhavam bônus, ai quando entrou esse novo governo cortou e desestimulou grande parte dos profissionais envolvidos nessa área.

A dificuldade de manutenção dos projetos, ações e recursos materiais e humanos durante as mudanças de governo também é apontada pela coordenadora do centro de formação: “[...] a gente tem problemas em relação a gestões, e porque muitas vezes não vira política de estado, geralmente é política de governo e aí troca o governo e não tem continuidade, então é um problema que a gente vive”.

Apesar da dificuldade e escassez de projetos desenvolvidos pelos órgãos na escola, observa-se várias ações/intervenções pontuais/isoladas, muitas vezes a partir das próprias demandas advindas da escola. No quadro abaixo, pontua-se a sistematização destas ações desenvolvidas pelos órgãos.

Instituições	Ações de intervenção
SEE	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos mensais de formação com as/os 400 coordenadoras/es das escolas estaduais. - Visitas às escolas pelas/os tutoras/es visando acompanhar e resolver situações conflituosas. - Projeto Movimento Pedagógico Estratégico: tutoras/es indicam escolas que necessitam de maior atenção e orientação, trabalhando-se tais demandas.
SME	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos financiados pelo governo federal (SPE); - Cursos de formação esporádicos; - Atendimentos segundo demandas das escolas.

SES	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitação e supervisionamento, por meio de 16 polos regionais. - Formação por meio de amostras em que estudantes e docentes apresentam seus trabalhos e participam de curso ministrado pela psicóloga da SES. - formação fornecida pelo Ministério da Saúde por meio de materiais e algumas idas.
SMS	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadas pelo SPE: Oficinas de formação com docentes, profissionais de saúde e estudantes; trabalho conjunto com a família e comunidade; disponibilização de preservativos nas escolas; amostras de saúde; seminários; feiras de ciências; palestras e cursos de formação.
Centro de formação	As ações de formação para docentes orientam-se em três conhecimentos: científicos, pedagógicos e a prática docente, desenvolvidos por meio de cursos, grupos de trabalho e de estudo (GT), seminários, simpósios e colóquios.
SEMIRA	<ul style="list-style-type: none"> - Lançamento do disk 100. - Conferências - Seminário

Contudo, percebe-se que quando a sexualidade é vista como a “origem dos problemas individuais e sociais [...] e como determinante do futuro de uma nação” (Altmann; Martins, 2007, p. 147) há uma séria preocupação do poder público em gerir os comportamentos de risco e em promover ações que envolvem a saúde sexual e reprodutiva. Assim, “os mecanismos de controle social ainda tem peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e as práticas educativas” (Vianna, 2012, p. 138).

4. Considerações Finais

A discussão dessas temáticas se encontra em andamento no período investigado e, o que se constata nas secretarias de educação e de saúde são estratégias para formação continuada de professores, que geraram também ações e atitudes para uma suposta convivência respeitosa na sociedade. Mas, para que essas estratégias sejam criadas pelo professor, em suas atividades de sala de aula cotidianamente e com isso instituir uma cultura reflexiva no espaço escolar, seria preciso de legislações e políticas públicas de forma contínua que possibilitem a infra-estrutura da formação continuada dos professores. Formação essa, implicada em condições para debates, reflexões que permitam a inclusão de propostas pedagógicas, como uma alternativa persistente, para a integração de “conteúdos desejantes de aprendizagens, buscando aproximar a vida em sua complexidade cotidiana, comprometida com uma concepção de ser humano pleno e, portanto, sexuado” (Jacoby, 1999, p.85).

A busca dessas temáticas nas secretarias de Goiânia importa pelo fato dessa discussão possibilitar a escolha, a posição que tanto a escola como os professores adotará na atualidade, uma vez que a humanidade apresenta novas necessidades sociais e econômicas.

O Estado de Goiás precisa de instituições de ensino que correspondam às necessidades do seu grupo social que é diverso e tem direitos iguais, mesmo tendo suas diferenças pessoais. Contudo, o desafio que se propõe para as instituições pesquisadas, atualmente, é o de gerar conhecimento e práticas educativas que subsidiem a formação inicial e continuada voltada a atuação consciente, crítica e competente em termos de igualdade de gênero, sexualidade e formação humana, culminando com políticas públicas, como também, desmontar um esquema construído numa lógica preconceituosa e muitas vezes excludente.

REFERÊNCIAS

- Altmann, H.; Martins, C. J. (2007). Políticas da sexualidade no cotidiano escolar. In: Camargo, A. M. F.; Mariguela, M. (Orgs.). *Cotidiano escolar – emergência e invenção*. Piracicaba/SP: Jacintha Editores.
- Ayres, J.; França-Junior, I.; Calazans, G.; Salleti Filho, H. C. (2003). O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: Czeresnia, D. (org.) *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Felipe, J. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade: a vontade de saber*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, v 1.
- Furlani, J. (2007). Sexos, sexualidade e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n 46, p. 269-285, dez.
- Gomes M. R. O.; Vieira, N. (2010). Saúde e Prevenção nas Escolas: Promovendo a Educação em Sexualidade no Brasil. *Revista Tempus Actas em Saúde Coletiva*.
- Jacoby, Jeane Larronda et al. (1999). Orientação Sexual. *Revista Paixão de Aprender*, Porto Alegre: n.11, p.85-92, mar.
- Louro, G. (2000). Corpo, escola e identidade. Porto Alegre, *Revista Educação & Realidade*, v 25, p. 59-75, jul./dez.
- Meyer, D.E.E.; Klein, C.; Andrade, S.S. (2007). Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n 46, p. 219-239, dez.
- Nogueira, C.; Saavedra, L.; Costa, C. (2008). (In) Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago.
- Silva, T. T. (org.) (2000). *Identidade & Diferença*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vianna, C. (2012). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago.

SENSIBILIZAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM CURSO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Cristina Monteggia Varela⁷⁴

Kamila Regina de Souza⁷⁵

Luciana Kornatzki⁷⁶

Sonia Maria Martins de Melo⁷⁷

1. Introdução

A experiência de elaboração do protótipo de curso *on-line* relatada no presente capítulo foi realizada na disciplina “Tecnologias e Formação de Professores: interfaces com a temática educação sexual” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina — PPGE/UDESC. Seu desenvolvimento constituía parte das atividades dessa disciplina, experiência vivenciada pelas autoras deste artigo no segundo semestre de 2011.

No decorrer da disciplina, cuja base político-pedagógica é o compromisso com o paradigma do materialismo histórico-dialético para a educação, realizamos diversas leituras de textos seguidas de discussões relacionadas às temáticas tecnologias, formação de professores e educação sexual e as interfaces entre elas. Nessa direção, refletimos sobre o uso das tecnologias na educação como um todo, e no contexto escolar em específico, em processos educativos construídos na e pelas relações entre pessoas em constante processo de educação sexual em que a dimensão da sexualidade é inseparável do existir humano. Nesse percurso de estudos, além das aulas presenciais semanais, tornamo-nos usuárias do Ambiente Virtual de Aprendizagem

74 Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual — CNPq/UDESC. E-mail: cmonteggiavarela@gmail.com

75 Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia — CNPq/UDESC. E-mail: kamila.brasil@hotmail.com

76 Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual — CNPq/UDESC. E-mail: lukornatzki@gmail.com

77 Doutora em Educação. Professora no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do EDUSEX – Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: soniademelo@gmail.com

(AVA) MOODLE, no intuito de nos familiarizarmos com a plataforma e perceber suas diversas possibilidades para subsidiar propostas intencionais de educação sexual emancipatória na formação regular (nosso caso como docentes-mestrandas na disciplina) e continuada de professores (como atividade proposta da disciplina) via AVA.

Sendo assim, retomaremos na primeira parte desse trabalho nossos conceitos de educação sexual e sexualidade como inseparáveis do ser humano, em processo de construção pelas relações humanas no mundo. Ressaltaremos também a formação de professores voltada a um processo de educação sexual intencional e nele a possibilidade de uso de recursos tecnológicos. Na segunda parte aprofundaremos nosso entendimento de tecnologia e a importância de fazermos um uso crítico e pedagógico dela, incluindo a noção de ecossistemas comunicativos que nos permite compreender o uso das tecnologias voltado para uma comunicação dialógica e construtiva pelos agentes da educação, fundamental em propostas emancipatórias. No terceiro tópico apresentamos o curso elaborado usando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE, aprofundando noções sobre essa plataforma, nossas percepções do processo e os resultados da construção desse protótipo de curso voltado para formação de professores. Citamos os seus objetivos, conteúdos e metodologias e finalizamos o texto descrevendo as contribuições desse processo para nossa formação na busca de propiciar uma reflexão sobre os desafios e possibilidades na construção de práticas educativas emancipatórias, práticas essas sempre plenas de sexualidade.

2. Desvelando a sexualidade e a educação sexual

Na caminhada de produção do protótipo como suas professoras-autoras, inicialmente desvelamos a necessidade de esclarecer o que compreendemos por sexualidade e educação sexual. Para isso foi necessário entendermos a vida e seus processos como parte de uma história, sempre constituída sócio-culturalmente nas relações entre as pessoas, mediadas pelo mundo. Nessa abordagem, pelas relações humanas sempre dialógicas, vamos construindo nosso ser, sempre sexuado, assim como por elas somos constituídos, (re)construindo nossa existência e nossa sociedade. Para Melo (2004, p. 104) “O corpo é sempre sexuado, sendo o Ser humano uma subjetividade encarnada num processo permanente de relações intersubjetivas, num mundo em permanente movimento, onde cada Ser se abre ao Outro e ao mundo em toda a sua plenitude”.

A percepção do ser humano como ser sexuado nos permite compreender amplamente a dimensão da sexualidade e o ser em plenitude, dimensão que é constituída e reconstruída ao longo da vida e, portanto, presente sempre na história humana. Concordamos com Nunes (1996) ao afirmar a necessidade de compreendermos a sexualidade numa perspectiva histórica e dialética, permeada por lutas e diferentes formas de dominação e poder. A ressignificação da sexualidade como uma dimensão humana está diretamente atrelada à compreensão do ser humano como ser sexuado, tendo o sexo como sua marca biológica e a sexualidade como sua marca humana (MELO, 2004).

Partindo do pressuposto de que todos os seres humanos educam-se uns aos outros

pelas relações de comunicação que estabelecem entre si, relações essas sempre sexuadas, e considerando a sexualidade como dimensão ontológica, poderemos afirmar que os seres humanos estão em permanente processo de educação sexual por meio de suas relações. Dialogam conosco sobre essa abordagem Melo e Pocovi (2002), ao afirmar que a sexualidade manifesta-se “[...] seja através dos sentimentos, das emoções, da relação sexual, do prazer. Essa dimensão ‘sexualidade’ é parte indissociável de todos nós, em qualquer época de nossa vida, em qualquer ambiente, inclusive no escolar” (Melo; Pocovi, 2002, p. 18).

Essa percepção da sexualidade como dimensão humana inseparável foi o eixo conceitual do protótipo de curso desenvolvido, concepção que permeou as atividades nele propostas, da mesma forma que perpassou o debate constante sobre nosso papel como educadores nos processos de educação sexual vivenciados por todos os sujeitos no meio escolar. Pereira (2012) coloca a necessidade de dialogarmos sobre essa temática na formação regular e continuada da profissão docente. Para essa autora, a falta de preparo (intencional, acrescentaríamos, já que não se pode ignorar o preparo resultante do currículo oculto existente) dos professores para discutir essa temática é preponderante, constituindo um “[...] obstáculo das oportunidades de avanço para a educação e para a melhoria da qualidade de vida pessoal e comunitária, prejudicando, assim, o exercício da cidadania” (Pereira, 2012, p. 206).

Desse modo, torna-se imprescindível o desenvolvimento de projetos e propostas de educação sexual intencionais para de formação de educadores, numa perspectiva emancipatória e em todos os níveis e áreas de ensino. Principalmente por sempre fazermos educação sexual, de modo não intencional, muitas vezes inconscientemente, na maioria das vezes repressiva, reproduzindo papéis de gênero, mitos, tabus e preconceitos ligados a uma visão reduzida e alienada de corpo e de mundo. Nunes (1987) contribui com nossa reflexão ao afirmar que

As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes. Esse relativismo não pode ser irresponsável. Ele nos permite perceber a construção social da sexualidade sem contudo fazê-lo de modo destrutivo ou imaturo. É uma tarefa gigantesca (Nunes, 1987, p. 15).

Diante dessa imensa tarefa, cabe também aos educadores o estudo e debate intencional sobre a temática nas instituições de ensino onde atuam, buscando desvelar criticamente o processo existente de educação sexual mediante os processos comunicativos presentes nas relações. Em contrapartida, vivenciamos no cotidiano essas experiências como não-diálogos, pela dificuldade e insegurança de se falar no tema. A negação do tema na escola pelos educadores pode estar refletindo um entendimento por parte dos educadores de que, por não tocarem no assunto, não fazem educação sexual, sem ter noção de que, com suas práticas pedagógicas, educam sim sexualmente, a cada minuto de cada dia. Pereira (2012) discorre sobre esse assunto alertando especialmente para o fato de que, independente da temática sexualidade ser “negada” pelos educadores, contraditoriamente tem sido constantemente atribuído aos profissionais da escola papel ativo na promoção da educação sexual, principalmente no enfrentamento das diversas situações expressas contemporaneamente. Pelo menos em propostas legais e

programas esporádicos, vindos de gestores da educação, inclusive apoiadas em alguns avanços tecnológicos atuais. É fato hoje que avanços tecnológicos têm aberto ao mundo uma série de possibilidades com a imensa variedade posta de várias linguagens midiáticas, inclusive com possibilidades de dar suporte ampliado a um fazer docente intencional em educação sexual. Mas o consumo acrítico dessas tecnologias tem dado margens a diferentes conceituações e compreensões sobre a sexualidade, com predomínio de vertentes repressoras, desumanizadoras. Nunes (1987) ajuda-nos a entender que

[...] os meios de comunicação e a propaganda, na medida em que ampliaram sua influência social e sua função ideológica, assumiram a sexualidade e suas representações de desejo e anseio, contidas nas lutas dos jovens, para uma outra dimensão, o consumo e a alienação objetual. Hoje tudo se encontra sacramentado com o apelo do sexo. O corpo da mulher, e cada vez mais o do homem, é o lugar-tenente do enquadramento estético, moral e econômico. Os astros e estrelas são os grandes veículos das novas estruturas de ser homem ou mulher. Principalmente são sensíveis a esses apelos os adolescentes e os próprios jovens que se encontram em crise diante da confusão dos valores sobre a sexualidade (Nunes, 1987, p. 21).

Portanto, é preciso não apenas desvelar a sexualidade como dimensão inseparável do existir humano, mas é importante também desvelar serem os seres humanos sempre sexuados e educadores sexuais uns dos outros nas suas relações — relações sempre comunicativas — mediados pelo mundo. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de cursos intencionais sensibilizadores na formação de educadores durante toda a sua caminhada docente, abrindo espaços para a possibilidade da construção de práticas intencionais de educação sexual que abordem esse tema com conhecimento e propriedade, propondo práticas de sexualidade mais humanizadoras, portanto, emancipatórias.

3. A tecnologia utilizada para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos e suas interfaces com a educação sexual

A concepção de tecnologia que permeou todo o desenvolvimento do curso foi a de tecnologia como produto humano, apoiada pelos estudos teóricos realizados ao longo da disciplina anteriormente referida. Apoiamo-nos em Kenski (2007) ao entender tecnologia como um “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica, ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (2007, p. 24). Para a autora, entretanto, o domínio pelos sujeitos de determinadas tecnologias e informações foi, desde o início dos tempos, sinônimo de poder.

Para Postman (1994) muitas pessoas, por meio de suas práticas histórico-sociais e culturais, têm provocado a transformação da sociedade, e nela da escola, pelo uso que fazem das tecnologias e pela imensa quantidade de informações que disponibilizam. Esse uso que fazemos da tecnologia está tão naturalizado a ponto de não as percebermos como tal em nosso cotidiano. Como criação humana, entendemos que as tecnologias são usadas na tentativa de dominar e sobreviver no mundo, trazendo por sua vez consequências para a vida social das pessoas, refletindo-se na política, na economia, na cultura, na educação, nas formas de viver,

ser, pensar e agir, sempre sexuadas como o é plenamente cada ser humano.

Postman (1994, p. 14) alerta ser “[...] um erro supor que toda tecnologia tem um efeito unilateral apenas. Toda tecnologia tanto é um fardo como uma bênção; não uma coisa ou outra, mas sim isto e aquilo”. Assim é que os sujeitos, sempre sexuados, criam e recriam tecnologias para suprir suas necessidades individuais e coletivas ao mesmo tempo em que (re)constróem os seus usos por meio das relações que estabelecem entre si. Dessa forma, os usos que serão feitos das tecnologias em todas as relações do existir humano, sempre sexuado, é que vão refletir aspectos positivos ou negativos para si e para os demais seres, para a dominação/alienação ou para a emancipação do ser humano com o apoio de sua própria criação.

Na contemporaneidade permeada pelos avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais — o que acontece em maior ou em menor grau, já que depende da realidade cultural e econômica vivida por determinados grupos humanos — urge que os seres humanos, dentre eles, os educadores em geral, e mais especificamente, os profissionais da educação, não se entendam apenas como consumidores de tecnologias, mas também como produtores. E mais, que entendamos todos que também os/as alunos/as têm direito à compreensão dessa oportunidade, sendo nossa responsabilidade promover práticas pedagógicas condizentes com suas necessidades e expectativas, buscando conscientizá-los sobre as condições históricas que formaram e seguem formando a sociedade na qual estão inseridos. Conforme Kenski (2007, p. 67):

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade.

Essa abordagem pressupõe a garantia de elaboração de políticas públicas expressas também em propostas de programas e projetos de cursos que deem aos educadores subsídios para a superação das questões meramente de domínio técnico, com ênfase prioritária no desenvolvimento de práticas pedagógicas crítico-reflexivas em relação às tecnologias. Por isso, concordamos com Kenski (2007) ao afirmar que: “Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros [...]” (Kenski, 2007, p. 103).

As tecnologias de informação e comunicação na contemporaneidade se configuram fortemente como referências significativas para as pessoas, em que estamos também nós educadores, seres humanos sempre sexuados, participando da construção e reconstrução de entendimentos de mundo uns dos outros. Sartori (2010) fala sobre o mundo videotecnológico, uma vez que esse “impregna a vida de professores e estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo” (Sartori,

2010, p. 44).

Consideramos que o desvelar da capacidade criativa e produtiva do ser humano possibilita o uso consciente e crítico-reflexivo dessas tecnologias, desencadeando um processo dialético de emancipação e transformação social. Como professora-autoras do curso, tal ideia esteve presente em todas as suas etapas de elaboração, desde a delimitação teórica até as atividades propostas em cada módulo. Com isso, nossa intenção foi o estabelecimento de um ecossistema comunicativo entre nós, professoras-autoras, e os/as cursistas.

Tomamos o conceito de ecossistema comunicativo proposto por Martín-Barbero (2000) para compreender as transformações que a sociedade contemporânea está sofrendo a partir da (oni) presença das tecnologias de informação e comunicação. Tal como no ecossistema ambiental, o autor usa a analogia do ecossistema para representar a vitalidade dessas transformações na contemporaneidade. Assim, o ecossistema comunicativo seria para Martín-Barbero (2000, p. 54) caracterizado por duas dinâmicas:

A primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias - desde o cartão que substitui ou dá acesso ao dinheiro, até as grandes avenidas da Internet - com sensibilidades novas, muito mais claramente visíveis entre os mais jovens. [...] Uma segunda dinâmica, que faz parte desse novo ecossistema no qual vivemos, e que é a dinâmica da comunicação, liga-se ao âmbito dos grandes meios, ultrapassando-os porém. Ela se concretiza com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos. Um ambiente de informação e de conhecimentos múltiplos, não-centrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege e que tem muito claros seus dois centros: a escola e o livro.

Para Soares (2011) o conceito de ecossistema comunicativo é ainda mais amplo, ultrapassando a questão da apropriação e utilização das tecnologias da/para educação. Conforme o autor, tal conceito seria um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (Soares, 2011, p. 44). Acrescentaríamos: relações essas sempre sexuadas, por serem relações humanas.

Levando em conta a ideia de ecossistema comunicativo como uma estratégia para o favorecimento de um “diálogo social” e, portanto, coletivo, é que nos colocamos numa posição de permanente reflexão sobre nossa própria construção como professoras-autoras de um curso em AVA. Foram essas reflexões que nos fizeram compreender a necessidade de uma postura crítico-reflexiva e de um uso qualificado das tecnologias na elaboração de propostas pedagógicas que, de fato, contribuíssem para os cursistas na sua construção e reconstrução de conhecimentos sobre a sexualidade humana e educação sexual.

4. O processo de elaboração do curso e seus resultados

No decorrer das aulas da disciplina referida, além de refletirmos intensamente sobre relações entre tecnologias, formação de educadores e educação sexual, tivemos a oportunidade de participar e interagir em diferentes atividades na sala virtual dessa disciplina, encontrada no AVA MOODLE. Na ocasião, portanto, foi possível construirmos conhecimentos teóricos e

práticos sobre as temáticas em discussão — tecnologias, formação de educadores e educação sexual — nos aprofundando também sobre as possibilidades oferecidas pelo MOODLE. Para Chagas, Freitas e Melo (2010, p. 12)

Entre as comunidades virtuais suportadas pela Internet, as Comunidades de Aprendizagem e as de Prática têm despertado grande atenção junto a especialistas de várias áreas da educação devido às suas potencialidades de gerar ambientes que possibilitam e incentivam a colaboração entre os seus participantes. No momento atual, de grande expansão da Educação a Distância, os processos que conduzem à criação e sustentação destas comunidades se revestem de particular relevância e pertinência. Nelas participam pessoas das mais diferentes proveniências e formações, reunidas num esforço comum de procura de informação, compreensão e aplicação.

O AVA MOODLE é um sistema *open source* de gerenciamento de cursos *on-line*, de acesso e uso livre e gratuito, tendo como foco principal disponibilizar ferramentas para gerenciar e promover aprendizagens. Atualmente há 220 países usuários do AVA MOODLE, reunindo um total de 68007 sites ativos, sendo no Brasil encontrado 4974 desses sites⁷⁸. Esse dado mostra, portanto, a abrangência e expansão mundial dessa plataforma. Qualquer pessoa ou grupo pode ser seu usuário desde que ele seja hospedado em uma plataforma WWW, permitindo quatro funções padrão: administrador, gerente, professor e aluno. Cada qual tem uma atribuição específica, porém o administrador é aquele com maior controle na gestão do AVA.

O MOODLE é um aplicativo *web* que pode comportar diferentes salas de cursos independentes entre si. Aos educadores são disponibilizados diversos recursos e estratégias de atividades para a construção e desenvolvimento de cursos, o que possibilita por sua vez diferentes possibilidades de interação entre os participantes.

Para gestão e desenvolvimento de cursos, a plataforma MOODLE oferece recursos que permitem ao professor desde fornecer conteúdos, propor módulos de atividades, além de disponibilizar tarefas para avaliação e espaços de socialização. Dentre os recursos encontram-se a criação de uma página de texto simples ou página *web*, *link* a arquivo ou *site*, visualizar um diretório, entre outros. As atividades são diversificadas e propõem a interação entre professores com os cursistas, dentre elas citamos as que possibilitam a criação de base de dados, proposição de *chat* (momento síncrono), diário, fórum (momento assíncrono), glossário, lição, questionário, etc, além das tarefas de avaliação como texto *online*, envio de arquivo ou texto e *wiki* que é a elaboração de textos coletivos. Cada uma dessas atividades pode ser utilizada pelo professor/a, conforme seu critério de escolha, sua criatividade, necessidade e interesse, tendo em vista os objetivos de aprendizagem.

Para a elaboração e construção do nosso protótipo de curso, pautamo-nos em paradigmas como o da educação como processo sempre presente, sempre sexuado, construído e reconstruído pelas relações entre os seres humanos. Portanto, é pela interação que os sujeitos se fazem e refazem como seres, constroem e reconstroem conhecimentos, sempre situados em um ambiente e nele as tecnologias, em especial aqui a plataforma MOODLE como recurso para possibilitar essa interação.

78 Conforme o site <http://moodle.org/sites>

Entretanto, não é somente pelo uso e produção de tecnologias em si que os seres humanos constroem e reconstróem conhecimentos, mas sim também pelos objetivos de quem as produz e utiliza, como pelos conteúdos expressos nelas, pois eles podem provocar reflexões, questionamentos e saberes. Entretanto, nessas tecnologias e seus conteúdos se refletem os paradigmas presentes a atuantes referentes aos seus produtores e usuários, podendo atuar na direção da repressão ou emancipação humana.

Assim, partimos do princípio de que as tecnologias, nomeadamente aqui o MOODLE, não são neutras, mas expressam os paradigmas de seus produtores. Portanto, buscando expressar o paradigma da educação sexual emancipatória, nosso curso foi sendo construído e reconstruído a fim de possibilitar aos e às cursistas um ambiente amigável, de fácil acesso e uso durante todo o seu desenvolvimento. Procuramos um espaço em que esses sujeitos pudessem refletir e expor suas visões e saberes sobre sexualidade e educação sexual, dialogando entre si também com apoio de textos científicos propostos no ambiente virtual. Com esse processo cremos possibilitar aos e às cursistas a construção de conhecimentos por meio de uso de tecnologias, e nelas o MOODLE, para discutir as temáticas da sexualidade e educação sexual em uma perspectiva crítica, temáticas ainda hoje expressas pela repressão, por mitos e tabus que revestimos sobre elas.

Para a elaboração do protótipo de curso a nós proposto, antes de nos tornarmos professoras-autoras, percebemos a necessidade de primeiro definirmos nossa temática, a que público se destinava, quais objetivos e conteúdos. A partir disso passamos a trabalhar na construção do curso, já no MOODLE, pensando então quais metodologias seriam adequadas aos nossos objetivos e conteúdos, inclusive as formas de avaliação.

A temática que definimos foi a sensibilização dos/as cursistas para a sexualidade e educação sexual como sempre presentes nas relações humanas no mundo. Decidimos como público alvo professores e professoras e demais profissionais de espaços escolares formais. Nosso objetivo geral foi a sensibilização para a compreensão de que todos os humanos são seres sexuados e, portanto, educam e são educados também sexualmente em todas as relações estabelecidas entre as pessoas mediadas pelo mundo. Assim, os objetivos específicos definidos foram: oportunizar a reflexão crítica e o debate sobre conceitos básicos em relação à sexualidade; compreender o processo de educação sexual como parte inseparável do processo educacional da humanidade; e, conhecer a história da sexualidade como importante expressão da construção cultural humana de cada sociedade.

A temática e os objetivos definidos implicaram em conteúdos com reflexões sobre a sexualidade como dimensão ontológica humana, portanto educação sexual como um processo sempre presente em todas as relações interpessoais, mesmo podendo não existir a consciência de muitos sobre esse fato. Essa discussão necessitou a inclusão da diferença entre sexo e sexualidade e também uma breve leitura e discussão sobre a história dessa última temática.

O curso foi finalizado contendo quatro módulos distribuídos em um total de trinta e duas horas, sendo oito horas no modelo presencial e vinte e quatro *online*. Pensando na possível

dificuldade de alguns, ou mesmo de todos, em entender o funcionamento do AVA MOODLE, planejamos um primeiro encontro presencial com todos, propondo um momento de integração entre os participantes e o reconhecimento do grupo, por meio de dinâmicas, e orientações para os estudos como a leitura e diálogo sobre o plano do curso e sobre a agenda. Nesse encontro presencial nos propomos a trabalhar a ambientação dos cursistas com o espaço virtual do curso no AVA MOODLE, junto ao seu tutorial para reconhecimento de suas ferramentas. Nessa ocasião também informamos sobre a importância da escrita da apresentação inicial de cada participante no “Fórum de Apresentações”. Além disso, é proposto um diagnóstico inicial sobre os conceitos de sociedade, educação, sexualidade, sexo e educação sexual atribuídos por cada aluno ou aluna, o qual deverá ser escrito no fórum denominado “Diagnóstico inicial”.

Essas atividades já correspondem ao primeiro módulo, juntamente com as suas estratégias no espaço virtual. Esse módulo foi denominado “Você é sexuado/a?” e, assim como os demais, foi baseado nos passos percorridos por Melo e Pocovi (2008), na obra *Caderno Pedagógico Educação e Sexualidade*. Nesse módulo, além das atividades do momento presencial, propomos no espaço virtual assistir ao curta-metragem “Vida Maria”⁷⁹ lá disponibilizado. Após o vídeo os cursistas são convidados a fazer a leitura do texto “Você é sexuado/a?”⁸⁰ que explicita o entendimento da sexualidade como dimensão inseparável humana e, portanto, presente sempre nas relações entre as pessoas. A atividade seguinte consiste em participar do fórum “Reflexões sobre o vídeo ‘Vida Maria’ e o texto ‘Você é sexuado/a?’”, escrevendo sobre como cada um percebe a sexualidade presente em sua vida. Nesse, como nos fóruns a seguir, recomendamos aos cursistas comentar as participações dos demais colegas. Todas essas atividades buscam a percepção da dimensão ontológica da sexualidade e, assim, em permanente processo de educação sexual junto aos demais seres humanos no mundo.

O módulo 2, denominado “Vamos falar de sexualidade?!”, propõe a leitura do texto “Existe diferença entre sexo e sexualidade?”. Esse convite busca o esclarecimento dos participantes a respeito dessas duas categorias, aprofundando o conceito de sexualidade agora em relação ao conceito de sexo. Concluímos esse estudo com outro fórum de discussão chamado “Sexualidade e sexo” que solicita duas listas, a partir das leituras e conhecimentos prévios de cada cursista, uma com apontamentos sobre sexualidade e outra sobre sexo.

O módulo 3 chama-se “Por que ainda ficamos inibidos diante do tema sexualidade?” e inicia com o *chat* “Conversando sobre sexualidade” em dia e horário agendados, a fim de possibilitar outro momento de integração e diálogo síncrono entre os participantes. Esse *chat* inicia com a seguinte questão: “Como você percebe o tema da sexualidade sendo discutido pelas pessoas do seu convívio?”. Com ele buscamos problematizar diferentes discursos existentes, muitos deles repressores, buscando sensibilizar os participantes para as possibilidades de abordagens emancipatórias e humanizadas de entender a sexualidade. Nesse módulo há

79 Disponível em <http://eneenf.ning.com/video/vida-maria-2006-dir-marcio>

80 Esse texto compõe o caderno pedagógico da disciplina Educação e Sexualidade do curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, assim como outros textos propostos no decorrer do curso.

também outro texto para leitura que problematiza justamente o porquê de ainda ficarmos muitas vezes inibidos diante dessa temática. Com essa leitura o cursista é estimulado a refletir sobre a sexualidade como dimensão humana construída e reconstruída pelo processo sócio-histórico e cultural de educação sexual, do qual somos, portanto, todos construtores e reconstrutores — embora muitas ideologias são perpassadas apenas por vertentes repressoras sobre o tema e repassadas de geração em geração, porém sempre possíveis de serem transformadas pelo processo de conscientização.

O último módulo, denominado “Sexualidade como uma rica dimensão humana” começa com uma breve apresentação em *Power-Point* sobre a construção histórica da sexualidade, baseada no livro “Desvendando a sexualidade” de César Nunes, existente em várias edições. Na sequência convidamos os cursistas para relacionar esse processo histórico de construção da sexualidade e seus possíveis reflexos para sua própria educação sexual, postando suas reflexões no fórum chamado “História da sexualidade e sua educação sexual”.

O último texto, ainda do módulo 4, busca aprofundar o processo de construção histórico da sexualidade, em permanente produção e reprodução pelos seres humanos e suas relações no espaço sócio-histórico e cultural em que vivem. Trata-se da introdução escrita por Rose Marie Muraro para livro “O martelo das feiticeiras”, edição de 1998, intitulada “Breve introdução histórica”. Finalizamos o curso com a proposta da escrita de um memorial individual que propõe a seguinte questão norteadora: “Como tem sido a sua prática pedagógica e como ela pode ser transformada a partir do curso e de suas discussões”, tendo como objetivo a reflexão pelos cursistas sobre seu fazer pedagógico e suas possibilidades para uma prática intencional de educação sexual emancipatória, fundamentando-se nos estudos desenvolvidos no curso. Aplicamos ainda uma avaliação final, cujas questões permanecem as mesmas do diagnóstico inicial.

Para a avaliação processual formativa dos participantes, definimos como critérios o envolvimento, a participação, o comprometimento e entrosamento entre os cursistas em todas as atividades, no sentido da sensibilização para uma proposta de discussão sobre a sexualidade que busca despir-se de seus vários preconceitos, mitos e tabus. Consideramos também a frequência, entendida como participação no momento presencial e nas atividades do AVA MOODLE e a realização de todas as tarefas, em especial a escrita do memorial.

O curso está em vias de sua realização com uma turma inicial e esperamos que com ela possamos avaliá-lo e assim aprofundá-lo ou aprimorá-lo, procurando sempre uma proposta emancipatória de educação sexual, coletiva e construtiva. Registramos que o processo de construção da proposta de curso de sensibilização para uma educação sexual emancipatória valeu imensamente como um rico momento crítico-reflexivo para nós, mestrandas e professora, autoras do curso. Assim o entendemos pelas possibilidades de aprofundamento de nossas próprias compreensões sobre a dimensão da sexualidade ser inseparável do existir humano, resultando na compreensão de serem sempre sexuadas as relações educativas entre as pessoas. Aprofundamos também nossas reflexões sobre as interfaces entre as relações humanas e as

temáticas oriundas das tecnologias, incluindo também o desvelar das diversas possibilidades de interfaces com a comunicação. Nessa categoria encontramos as manifestações e materializações do ecossistema comunicativo expressas na relação com as novas tecnologias, sempre produzidas por seres humanos e portanto, não neutras, pois apontam para conservar ou transformar o que está posto na sociedade, em cada tempo.

5. Conclusões

Entendemos que sexualidade e educação, como práticas humanas, são inseparáveis no nosso existir. Portanto, afirmamos juntamente com Freire (1967, p. 35) que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem [nem mulher] no vazio”. Nesse sentido compreendemos o exercício de construção desse protótipo como um contínuo processo de transformação voltado à prática da emancipação.

Pensar um curso exige de seus autores a reflexão não apenas sobre sua temática, mas também objetivos de ensino, etapas de desenvolvimento, avaliação, público alvo, materiais a serem utilizados e vários outros aportes necessários para seu desenvolvimento, mas exige ainda mais quando se propõe a ser emancipatória. Requer de seus criadores principalmente a aventura da criação e autoria reflexivas na direção dessa proposta, a fim de possibilitar além do ensinar e aprender conteúdos, posturas e práticas dialógicas de construir conhecimento uns com os outros, chamando-os a todos à participação. Assim pensamos ter sido na construção do nosso curso quando nos pautamos em princípios emancipatórios.

Nossos desafios corresponderam à construção de uma proposta de curso para a sensibilização da temática educação sexual emancipatória e, em complementaridade, efetivar em nosso curso essa perspectiva, durante cada etapa dele, em cada palavra e em cada atividade. Por si só, a experiência de elaborar esse curso de sensibilização para a educação sexual e a sexualidade humana já se configurou como um grande desafio, considerando os tabus construídos historicamente quando o assunto é a dimensão sexual humana. Elaborar o referido curso, por ser a distância, foi para nós um desafio ainda maior, tendo em vista as polêmicas ainda existentes em relação a essa modalidade de ensino. Assim, ao elaborar nossas propostas pedagógicas, colocamos “em xeque” a ideia de que um curso a distância é sempre algo de menor valor educacional. Para tanto, o conceito de ecossistema comunicativo nos permitiu entender o AVA MOODLE como um espaço privilegiado para o estabelecimento da comunicação e da interação entre todos os sujeitos envolvidos (sujeitos esses sempre sexuados).

Assim, como mestradas-professoras-autoras de um curso de formação de educadores em AVA voltado à sensibilização da educação sexual e sexualidade, percebemos a necessidade de momentos de distanciamento crítico para o uso consciente, reflexivo, dialético e pedagógico das tecnologias. Ao adotar essa postura crítico-reflexiva nossa intenção foi oportunizar aos cursistas propostas pedagógicas humanistas e dialógicas com vistas a apontar os caminhos para o que entendemos ser uma possível emancipação da dimensão sexualidade. A utilização de um AVA como plataforma para o curso nos fez compreender na teoria e na prática que a tecnologia,

quando utilizada com fins pedagógicos bem delineados e com a consciência da necessidade do estabelecimento de um ecossistema comunicativo na perspectiva emancipatória, pode também contribuir para a formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo, em se tratando de nós e de nossos cursistas.

Temos plena consciência da fundamental importância de cursos para a formação regular e continuada de profissionais da educação, especialmente diante da necessidade de se trabalhar os temas sexualidade e educação sexual de forma a romper com os paradigmas repressores que ainda hoje têm permeado muitas das práticas educacionais. Em especial buscamos dar uma contribuição nessa direção por meio de uma proposta de educação sexual emancipatória, no intuito da construção de processos educativos humanizados, libertadores e conscientes sobre corpo, ser e sexualidade.

REFERÊNCIAS

- Chagas, M. I. da C. Freitas, D. L. Melo. S. M. M. de. (2010, janeiro-junho). Educação sexual e formação de professores com o uso das TIC no Brasil e em Portugal: algumas interfaces. *Revista Linhas*, 11(01), 03–15.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kenski, V. M. (2007) *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 5ª Ed. São Paulo: Papyrus.
- Martín-Barbero, J. (2000). Desafios culturais da comunicação à educação. *Comunicação & Educação*, 6(18). Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>
- Melo, S. M. M. (2004). *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas: Mercado de Letras.
- Melo, S. M. M. de. (2012). Reflexões sobre um processo de produção e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos em processos intencionais de educação sexual para a formação de educadores. In. Reis, M. A. de S., Alevato, H. (org.). *Nexus & Sexus: perspectivas instituintes*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Melo, S. M. M. de. Pocovi, R. (2008). *Educação e Sexualidade*. 2ª Ed. [Caderno Pedagógico, v.1], Florianópolis: UDESC.
- Muraro. R. M. (1976). Breve introdução histórica. In. Kramer, H. Sprenger, J. *Malleus Malleficarum: Manual da Caça às Bruxas*. São Paulo: Editora Três.
- Nunes, C. A. (1987). *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus.
- 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. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Nunes, C. Silva, E. A. (2006). *A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados.
- Pereira, G. R. (2012). Mitos e tabus: perspectivas de mudança relacionadas a sexualidade humana. In. Reis, M. A. de S., Alevato, H. (org.). *Nexus & Sexus: perspectivas instituintes*. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Postman, N. (1994). *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel.
- Sartori, A. S. (2010, julho). Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 7 (19), 33-48. Disponível em <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>
- Soares, I. de O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.

EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE EM CONTEXTO NÃO-FORMAL

Andreia San-Bento dos Santos⁸¹

Filomena Teixeira⁸²

Maria Helena Caldeira⁸³

1. Enquadramento teórico

Quando se fala em sexualidade a maioria das pessoas associa-a, imediatamente, à palavra sexo, como se fossem sinónimos. Muitos consideram-na como algo que possuímos “naturalmente” (Louro, 2000).

A sexualidade é parte integrante do desenvolvimento ao longo da vida, constituindo um dos elementos mais determinantes da personalidade, pelo que é considerada uma força estruturante no processo de evolução pessoal, desde o nascimento até à morte. A sexualidade determina nas pessoas um modo particular e individual de ser, de se manifestar, de comunicar, de sentir, de expressar e de viver o amor. Contribui para o conhecimento de si mesmo, para a autoidentidade ou seja para a própria existência.

Abordar as questões da sexualidade requer que se promova a educação em sexualidade, dando atenção especial e permanente à dimensão ética. Não se pode negligenciar que cada jovem é único/a e o resultado do seu desenvolvimento e que, qualquer pessoa é caracterizada pela sua personalidade, pela dimensão afetiva dos seus comportamentos e pelas diversas heranças culturais e familiares (GTES, 2007). Considera-se uma sexualidade saudável quando se promove uma vida sexual segura e feliz (IPSRMU, 2012).

A educação em sexualidade é parte integrante da educação para a saúde e dos direitos humanos. Muitos/as jovens chegam à idade adulta sem terem tido uma formação adequada para a sua vida sexual o que os/as deixa vulneráveis a comportamentos de risco, como a gravidez não oportuna e infeções sexualmente transmissíveis (IST), ou situações de abuso, coação e exploração (UNESCO, 2010).

Em Portugal, a educação em sexualidade está prevista na legislação como um direito desde 1984 (DL n.3/84) e desde aí, percorreu um longo caminho, cheio de obstáculos, até chegar

81 Mestre em Educação para a Saúde. Professora do Ensino Secundário na Escola Secundária de Avelar Brotero. Colaboradora no Exploratório Infante D. Henrique - Centro de Ciência Viva de Coimbra. E-mail: sanbento2@gmail.com

82 Investigadora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação de Coimbra. E-mail: filomena.tx@gmail.com

83 Professora na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. Investigadora no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro. Membro da direção do Exploratório Infante D. Henrique - Centro Ciência Viva de Coimbra. E-mail: helena@teor.fis.uc.pt

aos dias de hoje. Atualmente é uma realidade em todas as escolas do ensino básico e secundário. A educação em sexualidade passou a fazer parte da educação para a saúde como uma das suas áreas prioritárias e por isso deverá ser incluída no Projeto Educativo de cada escola/ agrupamento de escolas. Os principais objetivos em meio escolar visam desenvolver competências nos e nas jovens, possibilitando-lhes escolhas informadas e seguras nos seus comportamentos na área da sexualidade; melhorar os relacionamentos afetivos e sexuais; diminuir riscos de gravidezes indesejadas e infeções sexualmente transmissíveis; tomar consciência sobre os meios de proteção existentes; aumentar as condições das crianças de se protegerem de ameaças, abusos e exploração sexual; e desenvolver autonomia, responsabilização e a participação ativa dos/as jovens na construção do seu futuro promovendo a saúde e bem-estar.

Desde 2009, a lei portuguesa prevê para a abordagem destes conteúdos, no 3º ciclo do ensino básico (CEB) e secundário, um mínimo de 12 horas anuais (Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto), o que trouxe uma nova responsabilidade às escolas na planificação e implementação de atividades que promovam a educação em sexualidade.

O processo de inclusão de temas como este nos currículos escolares é decorrente de inúmeras exigências para além da determinação governamental e das políticas de saúde pública. Estas temáticas são cada vez mais aclamadas pelas crianças e adolescentes que sentem necessidade de desconstruir mensagens insistentemente veiculadas pelos *media*. Os silêncios sobre o tema, no seio familiar, conduzem, muitas vezes, os e as jovens a procurar respostas para as suas dúvidas, junto de docentes e especialistas na área (Furlani, 2008).

Um estudo feito recentemente em duas escolas brasileiras (Moreira, Rocha, Puntel & Folmer, 2011) revelou que os e as adolescentes têm imensas dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, sobretudo relacionadas com as fases da vida ainda não vivenciadas (fase adulta) ou que estão a começar a experienciar (adolescência). Essas dúvidas, idênticas às que as pessoas adultas sentiram na adolescência, são principalmente sobre mudanças anatómicas e fisiológicas, relacionamento afetivo, iniciação sexual, identidade sexual e orientação sexual, contraceção, aborto, gravidez na adolescência, infeções sexualmente transmissíveis e violência sexual.

Embora os e as docentes, no geral, sejam favoráveis à educação em sexualidade em meio escolar (Ramiro & Matos, 2008), a abordagem de temáticas neste domínio nem sempre é fácil e, por isso, a solução pode Urge, por isso, intervir na educação em sexualidade ao nível da formação inicial e contínua de professores/as (Teixeira, 2010).

As escolas que não proporcionam educação em sexualidade aos alunos e alunas estão a educá-los parcialmente. Esta tarefa deve ser entendida como um processo contínuo ao invés de atividades pontuais e esporádicas. A interrupção ou suspensão de projetos de educação em sexualidade cria sobre os/as alunos/as a sensação de fraude pedagógica desmotivando e desincentivando crianças e jovens a mudar os seus comportamentos. As atividades pontuais devem ser entendidas como estratégias no processo de educação em sexualidade e não como o processo em si mesmo (Furlani, 2008).

No sentido de superar o problema de falta de atividades e materiais para se educar em

sexualidade, surgiu a questão que serviu de ponto de partida para o projeto que desenvolvemos no Mestrado em Educação para a Saúde: *Será a educação formal a única forma eficaz de se educar em sexualidade?*

Embora grande parte da educação se processe na escola, de forma organizada e com propósitos bem definidos (educação formal), existem outras formas de educação fora do espaço escolar (educação não formal), com iguais preocupações pedagógicas, que contribuem, direta ou indiretamente, para a educação (Pereira, 2002).

O contributo das escolas na comunicação e aprendizagem de ciências, é sem dúvida muito importante. Contudo, torna-se insuficiente face à diversidade de interesses que atualmente se dispõe (Mendes, 2010). O Conselho da Europa (2003) reconheceu que o sistema de educação formal, por si só, não pode responder aos desafios da sociedade moderna, pelo que considera bem-vindas as práticas de educação não formal. Como referem Stocklmayer, Rennie e Gilbert (2010) a oferta de uma educação científica eficaz implica uma maior complementaridade entre os sectores formal e não formal.

Existem muitas instituições que se dedicam à comunicação de ciências em contexto não formal, mais lúdica e atrativa para a maioria de públicos, como é o caso dos centros de ciência. Estes são concebidos para fazer divulgação de aspetos científicos, onde os e as visitantes são incentivados/as a manipular e mexer em montagens e simulações diversas, promovendo a curiosidade e discussão de temáticas relacionadas com as ciências. A missão destes centros é aumentar o interesse e participação pelas ciências e tecnologias, relacionando-as sempre que possível com a vida e o bem-estar. Esse tem sido, também, um dos objetivos do Centro de Ciência Viva de Coimbra.

O Exploratório Infante D. Henrique - Centro Ciência Viva de Coimbra é um exemplo de um espaço de aprendizagem não formal, complementar da escola, onde as ciências são exploradas de forma atrativa e entusiasmante, sobretudo, através de módulos interativos. Este centro interativo de ciência faz parte da rede de Centros Ciência Viva e foi o primeiro Centro de Ciência em Portugal.

Segundo a teoria construtivista da aprendizagem, deve haver uma ligação entre o que os/as alunos/as aprendem na escola e as experiências vividas numa visita a um museu. Tal como Mosabala (2009), acreditamos que os e as professores/as são responsáveis pela ligação entre as experiências vividas na escola e os museus.

Apesar de a educação em sexualidade ser mais usual nas escolas, está prevista na legislação a diversificação de estratégias, nomeadamente iniciativas e ações extracurriculares que se relacionem com esta área (Portaria nº 196-A/2010). Por isso, educar em sexualidade numa perspetiva de educação para a saúde, não deve ser unicamente feita dentro dos moldes formais que a escola impõe. Cada vez mais, quem trabalha na área da educação tem consciência que a educação formal escolar não pode atender a todas as dimensões da complexa educação atual, por isso, a educação não formal tem hoje o necessário papel de complementá-la.

A contribuição dos centros de ciência já está largamente comprovada em muitas áreas

científicas, mas até à data sabe-se pouco sobre se serão também um contributo na educação em sexualidade.

Em Portugal, não nos parece existir centros de ciência que possuam nas suas exposições permanentes módulos interativos relacionados com a sexualidade, mas a experiência internacional, tal como a da exposição permanente *Teen Fact*, no Centro de Ciência de Amsterdão (NEMO), leva-nos a crer que estes podem constituir uma oferta formativa não formal em educação em sexualidade, lúdica e atrativa, complementar à educação formal escolar.

No entanto, são exemplo de sucesso as exposições temporárias no Pavilhão do Conhecimento, provenientes da Cité des Sciences et de L'Industrie, em Paris: “Sexo... e então?!” de Outubro de 2010 e Agosto de 2011, que pretendeu tratar a temática do amor e da sexualidade (Pavilhão do Conhecimento, 2007) e “Uma questão de sexo(s)”, entre 15 de Setembro de 2006 e 5 de Agosto de 2007 (Pavilhão do Conhecimento, 2006), que pretendeu abordar como os genes e a cultura criam aptidões distintas nos dois sexos.

Um outro exemplo de sucesso recente foi a exposição temporária realizada pela UNESCO que esteve presente em Bangkok na Tailândia, entre Agosto de 2010 e Dezembro de 2011, com o objetivo de promover de uma forma simples uma educação em sexualidade, dirigida a adolescentes (IPSRMU, 2012). Também no Reino Unido, um número crescente de museus está a promover exposições sobre a temática (Liddiard, 2004).

De modo a que o Exploratório Infante D. Henrique inovasse também nesse sentido, delinearam-se atividades sobre a temática da sexualidade, realizadas em contexto de aprendizagem não formal, que pudessem constituir oferta formativa para os e as docentes que, nas escolas, têm a responsabilidade de a abordar.

A temática das atividades foi escolhida por se considerar que a educação em sexualidade deverá contemplar em primeira análise uma abordagem do desenvolvimento humano, dando especial relevo à constituição e funcionamento dos sistemas reprodutores feminino e masculino (Alcobia, Mendes, & Serôdio, 2004). Por outro lado, segundo a UNESCO (2010), o desenvolvimento humano é um dos conceitos chave em educação em sexualidade, a qual deve integrar os tópicos sobre crescimento e desenvolvimento, anatomia e fisiologia sexual e puberdade.

A legislação portuguesa salienta que a compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos é uma finalidade da educação em sexualidade (Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto). A compreensão da fisiologia geral da reprodução humana faz parte dos conteúdos curriculares para o 3º CEB constantes na portaria n.196-A/2010, de 9 de Abril. Tal como se prevê nesses documentos, no ensino secundário poderão ser abordados novamente os conteúdos sugeridos para o ensino básico, sempre que se considerar necessário, pois torna-se vantajoso uma vez que nestas idades alguns jovens poderão eventualmente iniciar a sua vida sexual ativa.

Assim, fomos à procura da resposta à questão: será que os/as professores/as consideram este projeto, realizado em contexto não formal, um bom contributo para o seu trabalho

desenvolvido em contexto formal, no âmbito da educação em sexualidade? Considerámos como hipótese de trabalho a resposta afirmativa.

Os principais objetivos deste projeto no âmbito da educação em sexualidade em contexto não formal foram:

- ✓ Promover uma atividade em contexto não formal no âmbito da educação em sexualidade que complemente as atividades desenvolvidas em contexto formal;
- ✓ Construir situações lúdicas que motivem alunos/as, professores/as para a temática da sexualidade;
- ✓ Promover momentos de reflexão e debate sobre assuntos relevantes do desenvolvimento humano que afetam a sexualidade de cada um;
- ✓ Contribuir para a aprendizagem de conhecimentos sobre saúde sexual e reprodutiva;
- ✓ Consciencializar os/as jovens para uma sexualidade mais responsável.

2. Método

O projeto foi concebido, como acima se referiu, para ser implementado no Exploratório Infante D. Henrique – Centro Ciência Viva de Coimbra e destinou-se, principalmente, a professores/as e alunos/as do 3º CEB e do ensino secundário.

Foram 4 as fases do projeto;

- ✓ Conceção, planificação e construção de 3 módulos interativos (fase 1);
- ✓ Conceção e planificação da atividade (fase 2);
- ✓ Validação da atividade e dos materiais e implementação do projeto (fase 3);
- ✓ Avaliação – análise e discussão dos resultados (fase 4).

2.1 Conceção, planificação e construção de 3 módulos interativos (fase 1)

A ideia base deste projeto surgiu do desejo, já antigo, de construir um conjunto de módulos interativos que permitissem a abordagem de temas relacionados com a sexualidade, mais propriamente, sobre desenvolvimento humano. Foram construídos 3 módulos interativos sobre a morfologia e fisiologia dos sistemas reprodutores feminino e masculino e as modificações da puberdade, posteriormente integrados na exposição permanente – na zona “em princípio... e os genes” (genética e a reprodução).

2.1.1 1º Módulo - “Descubra as diferenças”

Este módulo é composto por dois manequins (Figura 1), nos quais o visitante é convidado a colocar na posição real e relativa, modelos 3D dos diferentes órgãos do sistema reprodutor nas dimensões reais.



Figura 1: Módulo “Descubra as diferenças”.

Objetivos:

- ✓ explorar a constituição e morfologia do sistema reprodutor feminino e masculino (Alcobia, Mendes & Serôdio, 2004; Campbell, Reece & Mitchell, 1999; Purves, Orians, Heller & Sadava, 1997; Visible Body⁸⁴);
- ✓ ter uma percepção do tamanho real dos diferentes órgãos do sistema reprodutor e as suas posições relativas.

2.1.2 2º Módulo - “O livro da puberdade”

Este módulo é composto por dois conjuntos de corpos humanos bidimensionais, um feminino e um masculino (figura 2). Cada conjunto tem 5 corpos representativos de cada estágio de Tanner, onde o e a visitante é, primeiramente, convidado a colocar as peças tridimensionais que caracterizam cada estágio (genitais externos masculinos, mamas e pelos púbicos, axilares e do peito).

Em seguida os e as visitantes poderão colocar a sua face no zona da cabeça de cada corpo e verem-se ao espelho.

⁸⁴ Sítio na internet sobre anatomia e fisiologia humana. Disponível em: <http://www.visiblebody.com>



Figura 2: Módulo “ O livro da puberdade.

Objetivos

- ✓ explorar o desenvolvimento pubertário das raparigas e dos rapazes através dos caracteres sexuais secundários, ao longo dos cinco estádios apresentados por Marshall e Tanner (1969;1970);
- ✓ comparar a evolução dos caracteres sexuais secundários femininos e masculinos externos, tais como, o crescimento dos testículos, do pénis e das mamas e a evolução da pilosidade púbica (Rebelo, S/D; Brook,1989; DGS, 2002).

2.1.3 3º Módulo - “Tiro ao óvulo”

Este módulo é composto por um conjunto de seringas, em que cada uma representa o órgão responsável pela produção de um dos constituintes do esperma. Os visitantes são primeiramente incentivados a pressionar manualmente uma bomba que enche um balão para simular a ereção.

Seguidamente primem, simultaneamente, os êmbolos das seringas, através de um sistema único, cujos líquidos constituintes irão confluir num tubo que representa a uretra. O desafio será conseguir direcionar o jato de forma a acertar num alvo em forma de oócito, mais precisamente no local assinalado com um espermatozoide, simulando a fecundação (figura 3).

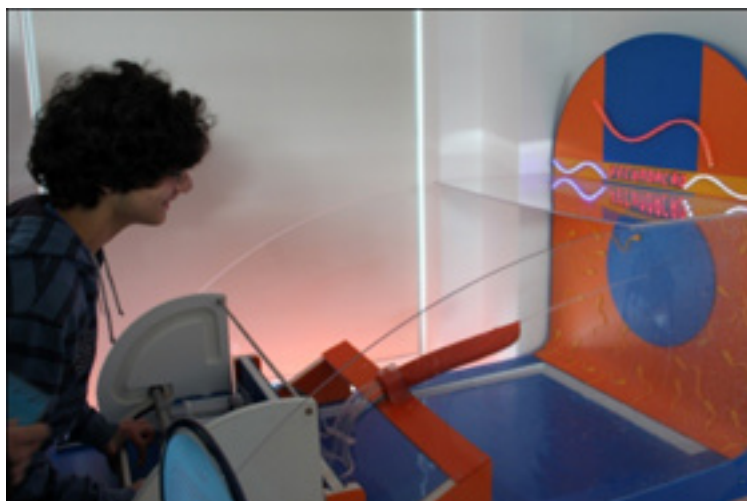


Figura 3: Módulo “Tiro ao óvulo”.

Objetivos:

- ✓ explorar a origem dos constituintes do espermatozoides e a combinação dos fenómenos ejaculação e ereção (Campbell, 1999; Purves *et al*, 1997);
- ✓ simular o percurso percorrido por cada constituinte espermático desde a sua origem até que é ejaculado.

Junto a cada módulo para além do respetivo nome existe informação escrita exposta numa rodela onde consta a instrução e explicação científica do módulo.

2.2 Conceção e planificação da atividade

Após a construção dos 3 módulos foi criada uma atividade que contribuisse para uma melhor exploração e compreensão da temática abordada. A atividade visa a exploração dos três módulos descritos, aos quais se associou o módulo “Na 1ª residência” já construído no âmbito de outro projeto. Acreditamos que esta atividade pode ser um ponto de partida na motivação dos e das visitantes, principalmente dos/as alunos/as, suscitando o interesse por outros temas relacionados com a sexualidade, abordados em atividades pós-visita, integradas num projeto contínuo que ligue a Escola ao Centro.

Apesar de qualquer visitante poder explorar, de forma autónoma, os módulos integrados na exposição permanente “Em boa forma... com a ciência”, estudos como o de Ferreira (2007), evidenciam que a maioria dos e das visitantes explora os módulos sem recorrer à informação a eles associada (instruções, explicações, painéis, etc.), considerando que a leitura dos textos não tem um papel central na sua exploração. Fonseca (2007) e Jordão (2011) concluíram que alguns estímulos incrementam a interação dos e das visitantes com os módulos, aumentando a sua eficácia, atingindo mais facilmente os objetivos. Esses estímulos de leitura, nomeadamente sob a forma de questões, constituem um desafio, conduzindo os e as visitantes a procurar as respostas.

Assim, nessa linha orientadora, sentiu-se a necessidade de criar uma atividade didática

exploratória destes módulos que se direcionasse mais especificamente ao tema proposto, intitulada “Aula sobre Sexualidade”. Este tipo de “aula” integra-se nas já usuais aulas que o Exploratório tem vindo a organizar nos últimos anos. São ofertas formativas que podem ser solicitadas pelos/as professores/as organizadores/as de visitas de estudo e destinam-se a grupos pequenos de alunos/as, geralmente uma turma.

Foram elaboradas 40 questões orientadoras, usadas como ferramentas didáticas, fornecidas aos alunos e alunas, em cartões. No final da atividade, os cartões, já com as respostas, serviram de base ao Jogo “A Sexualidade e o Jogo da Glória”, com o objetivo de debater as aprendizagens realizadas na visita.

Foram também concebidos quatro jogos pós-atividade, planeados tendo em conta a filosofia defendida por muitos especialistas de que uma visita a um museu de ciência deve conter 3 etapas fundamentais: o antes, o durante e o depois (Mosabala, 2009).

Após uma visita a um centro de ciência muitos autores recomendam a construção de atividades “*follow up*” que promovam a discussão das experiências vividas durante a visita. Este tipo de estratégias tem como objetivo a consolidação da visita e podem incluir a partilha e a discussão de dados ou resultados, assim como de impressões vividas. Acreditamos que os/as professores/as que preparam e organizam a visita ao Exploratório possam com estes jogos dar continuidade às atividades, na escola.

Qualquer um dos jogos foi pensado para que, de uma forma divertida, se possa averiguar se a participação nas atividades surtem o efeito desejado. Exploram conceitos abordados nos módulos e no jogo “A Sexualidade e o Jogo da Glória”. O Jogo “Dominó da Sexualidade” procura, através de frases divertidas, como por exemplo, “sou a fábrica dos espermatozoides”, explorar a morfofisiologia do sistema reprodutor feminino e masculino. O Jogo “Dar cartas na puberdade” é um jogo de formação de pares, em que uma as cartas tem a descrição de um estágio de Tanner e a outra a ilustração respetiva. O jogo “O que sou?” pretende que se tente adivinhar conceitos, fazendo somente questões cuja resposta seja sim ou não. Por último, o “Expresso” é um jogo em que os jogadores, terão de mimar, desenhar ou descrever um conceito, para os restantes adivinharem.

2.3 Validação da atividade e dos materiais didáticos

Após as fases anteriores, procedeu-se à validação da atividade e dos materiais que a suportam. Esta validação foi delineada tendo em conta as linhas orientadoras de um manual para avaliação formativa de exposições interativas onde consta a metodologia adequada para testar protótipos de exposições interativas de ciência e tecnologia (McClaferty e Rennie, 1996). A avaliação da atividade tentou respeitar os vários estádios propostos por estes autores de acordo com os objetivos pretendidos:

- avaliação inicial da atratividade, operacionalização e funcionalidade dos módulos - observação direta da forma como os e as visitantes se familiarizaram com os módulos;
- avaliação da compreensão, relevância, reação geral, interesse e divertimento das atividades

- por intermédio de questionários com questões simples e fáceis de analisar, úteis para períodos de avaliação curtos.

Este processo foi feito em duas etapas, mediante questionários individuais baseados nos estudos de Weiler & Ham (2010) e Rennie, Evans, Mayne & Rennie (2010), adaptados a cada um dos contextos: validação interna por especialistas e validação externa por docentes de diferentes áreas disciplinares.

A validação interna foi feita por cinco especialistas convidados na área da pedagogia, da didática e da educação não formal em centros de ciência.

Relativamente aos módulos, os e as especialistas pronunciaram-se acerca dos seguintes aspetos:

- ✓ localização e integração na exposição permanente do Exploratório;
- ✓ aparência e apresentação (estética, qualidade, design, robustez, etc.);
- ✓ funcionamento;
- ✓ expectativa relativamente à exploração pelos/as visitantes.

No que respeita às atividades foram recolhidas as opiniões sobre:

- ✓ a impressão geral (interesse, carácter lúdico, conteúdos, compreensão, etc.);
- ✓ aspetos positivos e negativos;
- ✓ a pertinência das atividades e dos materiais na concretização dos objetivos do projeto;
- ✓ a utilidade das instruções e explicações.

A validação externa foi feita por 12 professores/as de várias áreas curriculares disciplinares.

A metodologia adotada nesta sessão de validação foi semelhante à anterior, contudo o questionário individual respondido por cada docente recaiu principalmente sobre as seguintes vertentes:

- ✓ impressão geral das atividades;
- ✓ contributo das atividades na educação em sexualidade em contexto não formal, como complemento à educação formal;
- ✓ pertinência das atividades na concretização dos objetivos do projeto;
- ✓ utilidade da integração destas atividades no Plano Anual de Atividades, no âmbito do projeto de educação para a saúde - educação em sexualidade;
- ✓ expectativa sobre o impacto destas atividades nos/as alunos/as.

Este questionário pretende avaliar a eficiência das atividades e o seu contributo na educação em sexualidade.

2.4 Implementação do projeto

O projeto foi implementado numa turma do 10º ano, de uma das professoras convidadas para a validação externa. A turma era constituída por 21 alunos e alunas, 10 raparigas e 11 rapazes, em média com 15 anos de idade.

Antes da sessão fez-se um diagnóstico do conhecimento dos/as alunos /as sobre alguns dos conteúdos abordados nas atividades, por intermédio de um pré-teste com 20 questões de resposta fechada e de escolha múltipla sobre conceitos do desenvolvimento humano.

Depois das atividades voltaram a responder ao mesmo questionário (pós-teste). O objetivo foi averiguar o que os/as alunos/as aprenderam com a visita, ou seja, em que medida a realização das atividades contribuiu para a aprendizagem.

No final, foi recolhida a opinião global dos/as alunos/as sobre as atividades, usando um questionário de satisfação onde se solicitaram também sugestões de melhoria.

3. Resultados principais

Todos os resultados foram obtidos por intermédio de questionários validados ao longo do projeto, preenchidos individualmente de forma anónima, dos quais aqui se apresentam os mais relevantes.

Relativamente aos módulos construídos, os e as especialistas convidados/as referiram que, tendo em conta os conteúdos abordados, estão bem integrados na exposição permanente “Em boa forma... com a Ciência”, pois o tema para além de ser explorado na escola enquadra-se na temática do Exploratório. Os módulos foram considerados “*muito apelativos*” e “*atrativos*” tanto ao nível do *design* como das cores usadas, indo ao encontro dos restantes módulos da exposição.

No que respeita à expectativa relativamente à compreensão que os e as visitantes posam ter na exploração dos módulos, parece ser unânime que “*o manuseamento simples ajuda bastante à compreensão dos conceitos inerentes*”.

Todos os e as intervenientes referiram que as atividades desenvolvidas neste projeto são um claro contributo na educação em sexualidade, reconhecendo-a como um complemento das estratégias desenvolvidas na escola, no âmbito da educação para a saúde - educação em sexualidade. O benefício e utilidade de atividades desenvolvidas em contexto não formal num centro de ciência, como é o caso do Exploratório, foi focado por todos. Este tipo de atividades “*foge ao tradicional e confortável PowerPoint permitindo a interação e a escolha do que se quer aprender*”. Em contexto não formal os/as alunos/as “*sentem-se mais à vontade para discutir os assuntos e por vezes tiram mais partido destas experiências do que das realizadas em contexto formal*”.

No geral, as atividades foram caracterizadas como interessantes, apelativas, lúdicas, interativas, divertidas, educativas e simples. Foi ainda salientada a sua originalidade. O visionamento a 3D dos sistemas reprodutores foi considerado um aspeto facilitador da compreensão de conceitos muito importantes para o desenvolvimento humano. Foi referido que “*a atividade permite que os alunos estabeleçam de modo geral uma relação positiva com o desenvolvimento do seu corpo, assim como com o desenvolvimento dos seus pares de outro sexo*”.

Foi ainda referido que a atividade “*promove competências a nível dos conhecimentos e das atitudes*” principalmente no que respeita “*à parte biológica da sexualidade e do aparelho reprodutor*”, “*associando o desenvolvimento a nível físico à geração de vida*”.

Acrescentou-se ainda que a atividade “*permite aos alunos encararem a sexualidade como um tema natural e do qual se deve falar abertamente*” e “*demonstra que a sexualidade também pode ser abordada de forma lúdica e descontraída tal como os outros aspetos da ciência porque a brincar também se aprende*”.

Tal como os/as professores/as previram, os/as alunos/as afirmaram ter gostado bastante da visita, principalmente por a terem feito em grupo. Por outro lado, consideraram que por serem atividades lúdicas, divertidas e interativas os/as levou a entender melhor os assuntos tratados. Aliás, não é por acaso que o módulo que os/as alunos/as mais gostaram de explorar foi o “Tiro ao óvulo”, reconhecendo ser o mais interativo, apelativo e divertido, representando um maior desafio.



Figura 4: Preferência dos/as alunos/as pelos módulos (%).

Relativamente à questão “O que mais gostaste na atividade?” parece claro que os/as alunos/as preferiram a fase de exploração dos módulos (Figura 4).

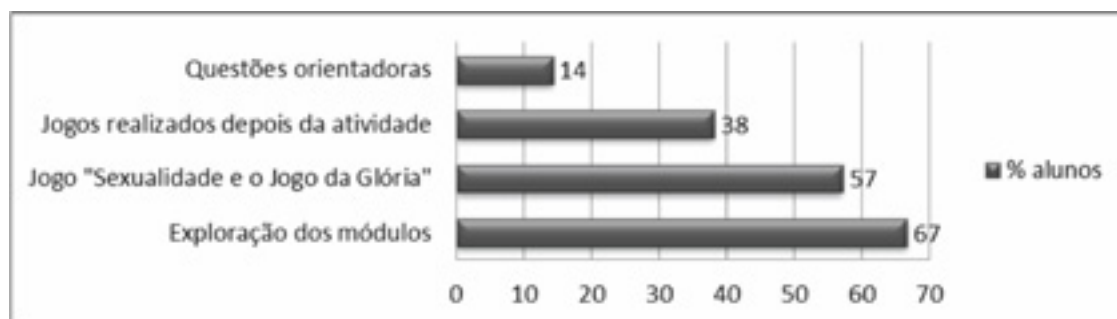


Figura 5: Opiniões dos/as alunos/as sobre as fases da atividade que mais gostaram (%).

Independentemente da área de formação dos/as convidados/as, todos/as salientam a utilidade da integração desta visita no Plano Anual de Atividades, no âmbito do projeto de

educação para a saúde - educação em sexualidade declarando a intenção de a recomendar nas suas escolas.

Confirmou-se que os/as alunos/as têm intrinsecamente interesse pela temática da sexualidade. Todavia, atividades como estas ajudam a clarificar algumas ideias menos corretas que tenham, a esclarecer dúvidas, a consolidar conhecimentos e a aprender alguns assuntos novos.

-“Aprendi muito sobre o nosso corpo e o seu desenvolvimento e muitas das dúvidas que tinha ficaram esclarecidas”.

-“Ajudou-me a lembrar assuntos esquecidos”.

-“Aprendi mais coisas sobre a sexualidade”.

Estes testemunhos parecem ser inequivocamente confirmados pelos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste (figura 6), principalmente nas questões onde são reveladas concepções alternativas iniciais, desmitificadas após a atividade.

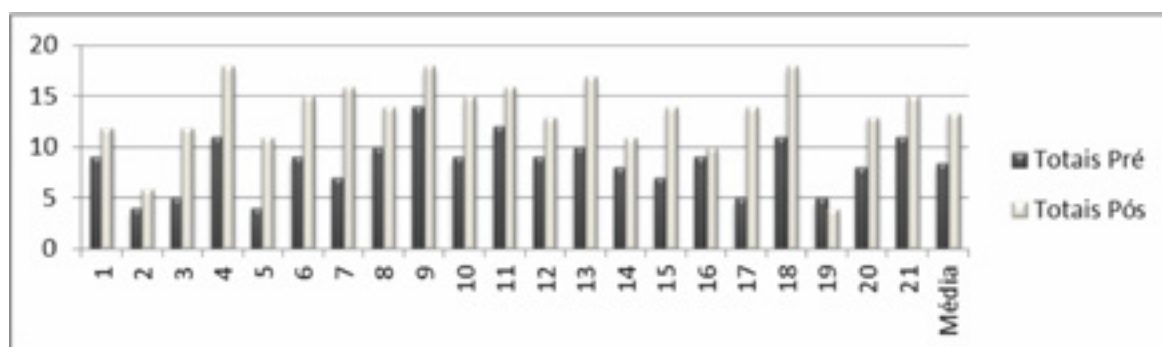


Figura 6: Classificações do pré-teste e pós-teste por aluno/a.

Em média os alunos e as alunas acertaram mais 25% das questões no pós-teste do que no pré-teste (passaram de 42% para 67%). Estes resultados foram confirmados pelos próprios alunos e alunas que reconheceram ter aprendido algo de novo com a visita ao Exploratório.

As questões sem melhoria significativa correspondem a perguntas que já revelavam inicialmente um conhecimento satisfatório por parte dos/as alunos/as. A maioria destas questões revela que mais de 60% dos/as alunos/as reforçaram os seus conhecimentos, reconhecendo-se o contributo das atividades para lembrar alguns aspetos que estavam esquecidos, tal como foi referido por muitos no questionário de satisfação.

Não se encontrou uma relação concreta entre a forma de obter a informação (módulo, explicação e painel) e o seu contributo na aprendizagem, o que nos permite constatar que, na construção de conhecimento, todas as informações se complementam.

Foi interessante constatar que os alunos e as alunas reconheceram que esta visita pode ter muita importância na compreensão de conhecimentos sobre sexualidade já aprendidos

na escola, contribuindo para, no futuro, poderem fazer escolhas livres e informadas sobre a sexualidade, privilegiando a adoção de comportamentos saudáveis.

Apesar de alguns professores e algumas professoras terem previsto que os/as alunos/as poderiam sentir alguma timidez inicial na exploração dos módulos, na realidade isso não se verificou. Contudo, nota-se um acréscimo do à-vontade assim que se apercebem do funcionamento dos módulos. É exemplo o módulo “Tiro ao óvulo” onde se observou que os alunos e alunas tendem a repetir a sua exploração pelo desafio de alcançar o alvo e verem acender os *LED*.

Segundo os resultados obtidos na validação externa todos/as concordam que a atividade se adequa a alunos e alunas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, para os quais foi concebida. Apesar de ter sido sugerido que poderia ser alargada ao 1º e 2º ciclos do ensino básico, consideramos que, tal como foi concebida, não se adequa totalmente a essas faixas etárias. Porém, tal com é usual em Centros de Ciência, os módulos foram construídos para poderem ser explorados por qualquer visitante.

Relativamente às sugestões de melhoria ponderou-se a sua pertinência e viabilidade. Foram feitas algumas melhorias no sentido de contribuírem para uma melhor usabilidade, compreensão e manutenção.

Sobre as questões orientadoras, confirmou-se o seu contributo como um incentivo à exploração dos módulos e leitura mais detalhada da informação acessória, tal como Jordão (2011) e Fonseca (2007) tinham aferido nos seus estudos. Apesar de ser a parte das atividades que os alunos e as alunas consideram menos interessante, fica claro que são um instrumento fundamental para o sucesso das atividades na medida em que são elementos fundamentais no jogo realizado após a exploração dos módulos.

Relativamente às instruções é unânime que são consideradas úteis à exploração dos módulos. Foram ainda consideradas suficientes, de compreensão acessível e de apresentação apelativa. As explicações e informações acessórias presentes nos painéis e nos próprios módulos foram reconhecidas pelos/as especialistas como um bom complemento à execução dos módulos mostrando-se úteis na compreensão dos conceitos explorados.

Após as sessões de validação e implementação do projeto, procedeu-se a uma recolha contínua de opiniões, junto dos/as monitores/as e outros elementos que colaboram com o Exploratório, sobre o modo como os módulos são vistos por professores/as, alunos/as e restantes visitantes. Estes têm-se mostrado um atrativo para todos/as. Os/as alunos/as disponibilizam grande parte do tempo livre de visita na sua exploração, mesmo depois de já os terem explorado durante a visita guiada, revelando grande interesse e entusiasmo durante a sua manipulação. Os/as professores/as que acompanham as visitas de estudo comentam com os/as monitores/as a utilidade que veem na sua exploração, principalmente os que lecionam as disciplinas ligadas às ciências da vida. Verificou-se uma situação gratificante com uma professora do 6º ano de Ciências da Natureza, que se encontrava em contexto de visita escolar, ao reagir de forma muito positiva ao módulo “Descubra as diferenças”, pois os conceitos explorados fazem parte

do programa curricular desta disciplina. Esta receptividade tem sido bastante evidente também pelos/as professores/as de Ciências Naturais do 9º ano.

No que reporta aos jogos didáticos pós-atividade, verificou-se que alguns/umas alunos/as evidenciaram embaraço e/ou constrangimento no confronto com situações de abordagem da sexualidade. Competirá, assim, ao/à dinamizador/a do grupo ter isso em consideração, nomeadamente nos jogos que envolvem mímica, de forma a possibilitar que se ultrapassem determinadas situações. Apesar disso tudo aponta para que os jogos propostos possam constituir materiais didáticos que sirvam para aproximar a Escola do Centro, de modo a melhorar a sua complementaridade, tal como concluiu Borges (2005) no seu estudo.

4. Conclusões

Definitivamente a educação em sexualidade é uma temática que despoleta divergências e consensos, não só na forma como é entendida, mas também como deve ser aplicada. Se por um lado a matriz legal requer que os/as docentes participem na educação em sexualidade, por outro, sabemos que a maioria não se sente preparada para tratar estes temas em sala de aula, em contexto formal.

O projeto de intervenção que realizámos veio confirmar a hipótese colocada inicialmente. A “Aula sobre Sexualidade” concebida e construída no Exploratório Infante D. Henrique, constitui um bom contributo na educação em sexualidade. Os resultados evidenciam que as atividades a ela associadas, implementadas em contexto não formal, são um complemento à educação formal desenvolvida na escola.

Parece claro, pelos resultados obtidos, que especialistas, professores/as e alunos/as gostaram muito das atividades desenvolvidas, considerando-as interessantes, apelativas, interativas e lúdicas, reconhecendo-lhe enorme utilidade na educação em sexualidade. O sucesso desta proposta está de acordo com o que se verifica atualmente nos Centros de Ciência, especialmente entre grupos familiares e escolares, onde existem fundamentalmente, módulos interativos, que exercem sobre os e as visitantes um grande poder de atração (Caldeira, 2006).

Não se pretende que as atividades desta intervenção funcionem isoladas, mas que sejam uma continuidade pedagógica das ações desenvolvidas nas escolas, integradas nos projetos escolares de educação para a saúde/ educação sexual.

O contributo deste projeto na vida dos jovens é evidente a curto prazo. Permitiu-lhes esclarecer dúvidas, relembrar conhecimentos já aprendidos na escola, desmistificar concepções alternativas e efetuar novas aprendizagens que poderão vir a ser importantes no futuro. A longo prazo, espera-se que este projeto permita contribuir para decisões assertivas promotoras da saúde e bem-estar. À semelhança do que acontece com a maioria dos projetos de educação para a saúde, não é tão evidente a repercussão que este tipo de projetos, poderá vir a ter na vida adulta destes/as jovens, no que respeita a uma sexualidade saudável.

5. Implicações

Espera-se que este projeto possa ser um contributo para que se desenvolvam módulos interativos no âmbito da sexualidade, noutros Centros de Ciência, dando visibilidade a um assunto que parece ainda não constituir prioridade em Portugal.

Seguindo as propostas dos intervenientes neste projeto, sugere-se que atividades deste género sejam enriquecidas com mais módulos interativos, que se alarguem os temas explorados para outras temáticas da sexualidade e que a atividade tenha um maior tempo de exploração.

Apesar de este projeto ter sido pensado para alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário, reconhece-se a igual importância de criar atividade para o 1º e 2º ciclos do ensino básico, adequadas às orientações curriculares no âmbito da educação em sexualidade.

Dado o sucesso de validação dos materiais e o interesse manifestado pelos professores e pelas professoras convidados/as, considera-se pertinente a criação de uma oficina de formação sobre “Educação em sexualidade em contexto não formal”, destinada a docentes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de todas as áreas disciplinares. Deste modo, pretende-se complementar a formação base dos/as professores/as na educação em sexualidade, sem esquecer, como refere Rodrigues (2011), a necessidade de incorporar conteúdos relacionados com a formulação de objetivos de aprendizagem e da seleção de estratégias e atividades apropriadas para a aprendizagem em museus e centros de ciência.

REFERÊNCIAS

- Alcobia, H., Mendes, A. R., & Serôdio, H. M. (2004). *Educar para a sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Barcelos, N. & Jacobucci, D. (2011). Estratégias didáticas de educação sexual na formação de professores de Ciências e Biologia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 334-345.
- Borges, C. (2005). *Uma aula no Museu de Física: conceção e produção de recursos didáticos*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Física e da Química, do Departamento de Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Não publicada.
- Brook, C. (1989). *Adolescência*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Caldeira, M. H. (2006). Promover a aprendizagem em Museus e Centros de Ciência. In: M. de Fátima Paixão (coord.). *Educação em Ciência Cultura e Cidadania*. Coimbra: Alma Azul.
- Campbell, N., Reece, J. & Mitchell, L. (1999). *Biology*. Illinois: High School Binding. 5th Edition.
- Conselho Europa (2003). *Draft Recommendation on the promotion and recognition of non-formal education/ learning of young people*. European Steering Committee for Youth. Estrasburgo: CDEJ.

- DGS. (2002). *Estádios do desenvolvimento pubertário (Tanner)*. Saúde Infantil e Juvenil. Programa-tipo de Atuação. Orientações técnicas. 2ª edição. pp 26. Divisão de Saúde Materna, Infantil e dos Adolescentes. Revoga a Circular Normativa n. 9/DSI, de 06/10/92. p. 47. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Ferreira, L. (2007). *Textos e atividades de Ciência em ambiente informal: um exemplo e seu impacto*. Dissertação de mestrado em Comunicação e Educação em Ciência da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro. Não publicada.
- Fonseca, T. (2007). *Science Shopping: A participação do visitante na exposição Sentir.com*. Dissertação de mestrado em Comunicação e Educação em Ciência da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro. Não publicada.
- Furlani, J. (2008). Educação sexual: possibilidades didáticas. In Louro, G. L., Felipe, J. & Goellner, S. V. (Organizadoras). *Corpo, género e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4, ed. Petrópolis: Editora vozes.
- GTES. (2007). *Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Institute for Population and Social Research Mahidol University. (2012). *Evaluation of the health sexuality: A story of love Exhibition at Thailand's National Science Museum*. Bangkok: UNESCO's Regional Bureau for Education.
- Jordão, N. (2011). *Estímulos de leitura na exposição "Em boa forma... com a Ciência"*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação em Educação e Sociedade do Conhecimento. Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra. Não publicada.
- Liddiard, M. (2004). Changing histories: museums, sexuality and the future of the past. *Museum and society*, 2(1), 15-29.
- Louro, G. L. (2000). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Marshall, W. A. & Tanner, J. M. (1969). Variations in Pattern of Pubertal Changes in Girls. *Archives of Disease in Childhood*. 44, 291-303.
- Marshall, W. A. & Tanner, J. M. (1970). Variations in the Pattern of Pubertal Changes in Boys. *Archives of Disease in Childhood*, 45, 13-23.
- Mendes, I. (2010). *Como construir e dinamizar uma exposição interativa de ciência*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Ciência apresentada à Universidade de Aveiro. Não publicada.
- Moreira, B., Rocha, J., Puntel, R. & Folmer, V. (2011). Educação sexual na escola: implicações para a práxis dos adultos de referência a partir das dúvidas e curiosidades dos adolescentes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10, (1), 64-83.
- Mosabala, M. S. (2009). *Looking closely at teachers who prepare for museum visits*. Relatório de

- investigação para aquisição de grau de mestre de ciência na Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo.
- Pavilhão do Conhecimento (2006). *Exposição “Uma questão de sexo(s)” - Corpo Humano*. Lisboa: Pavilhão do Conhecimento.
- Pavilhão do Conhecimento (2007). *Exposição Sexo... e então?!. Orientação de visitas escolares - caderno para professores*. Lisboa: Pavilhão do Conhecimento.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal. Assembleia da República - Educação sexual e planeamento familiar: Lei nº 3/84. Diário da República, 1.ª série — N.º 71 — 24 de Março de 1984, 981-983.
- Portugal. Assembleia da República - *Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar*. Lei n.º 60/2009. Diário da República, 1.ª série — N.º 151 — 6 de Agosto de 2009, 1170- (2) a 1170 - (4).
- Portugal. Ministérios da Saúde e da Educação - *Procede à regulamentação da Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto: Portaria n.º 196-A/2010*. Diário da República, 1.ª série — N.º 69 — 9 de Abril de 2010, 5097-5098.
- Purves, W., Orians, G., Heller, H. & Sadava, D. Sinauer (1997). *Life, The Science of Biology*. Fifth Edition. Associates, Inc. Chapter 39 - Animal Reproduction: 857-882.
- Ramiro, L. & Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre a educação sexual. *Ver. Saúde Pública*. 42(4), 684-92.
- Rebelo, I. (S/D). Como é que se avalia a maturação sexual? In Fontora, M. (Coord.). *Como é que se cresce?* Oeiras: Pfizer.
- Rennie, L. & McClafferty, T. (1996). *Handbook for formative evaluation of interactive exhibits*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Rennie, L., Evans, Mayne, F & Rennie, S (2010): Factors Affecting the Use and Outcomes of Interactive Science Exhibits in Community Settings. *Visitor Studies*. 13(2), 222-237.
- Rodrigues, A. (2011). *A Educação em Ciências no Ensino Básico em Ambientes Integrados de Formação*. Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Universidade de Aveiro.
- Stocklmayer, S., Rennie, L. & Gilbert, J. (2010). The roles of the formal and informal sectors in the provision of effective science education. *Studies in Science Education*, 46(1), 1-44.
- Teixeira, F. (2010). *Educação em sexualidade e formação de professores(as)*. In *Sexualidade e Educação Sexual: políticas educativas, investigação e práticas (ebook)* (pp. 315-319), Org. Filomena Teixeira, Isabel Martins, Paulo Ribeiro, Isabel Chagas, Ana Maia, Teresa Vilaça, Ari Maia, Célia Rossi e Sónia Melo. Braga: Edições CIED – Universidade do Minho.
- UNESCO. (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade*. Uma

abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Vol 1 e 2. Paris: UNESCO.

Weiler, B. and Ham, S. (2010). Development of a Research Instrument for Evaluating the Visitor Outcomes of Face-to-Face Interpretation. *Visitor Studies*. 13(2), 187–205.

UM ESTUDO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL ACERCA DA CIDADANIA FEMININA NO CONTEXTO DE GÊNERO

Walfrido Nunes de Menezes⁸⁵

Maria de Fátima Santos⁸⁶

O estudo da representação social acerca da cidadania feminina no contexto de gênero é pertinente, tendo em vista a discrepância entre o que dizem as leis e teorias e a prática de vida do conjunto das mulheres brasileiras, em um contexto patriarcal e discriminatório em torno do feminino.

Processos socialmente construídos, gradativamente acumulados desde a mais tenra infância, que se aprofundam na adolescência e juventude, e se perpetuam ao longo da vida, mesmo quando ocorrem significativas mudanças na sociedade, na família, na escola e promovidas pelos movimentos feministas e as mulheres em geral. A pesquisa mostrou, por exemplo, que as mulheres já sabem e entendem que passam por exclusões e discriminações.

Uma vez que tínhamos como categoria de análise a cidadania, buscamos compreendê-la por meio do estudo das representações sociais, proposto inicialmente por Moscovici (1978, 2003) e depois por Abric (1994), através do entendimento do núcleo central e dos periféricos.

A cidadania que usamos como categoria de análise é aquela em que os seres humanos estão diretamente contemplados, envolvidos e participantes do processo de construção social e humana, inclusive com acesso aos bens, serviços e lazer, como fatores preponderantes para o desenvolvimento da humanidade.

As mulheres, no Brasil, apesar de terem hoje maior tempo de permanência na escola do que os homens, como apontado por Rosemberg (2001), ainda não concretizaram na prática ações igualitárias, respeitadas e longe da dominação do masculino. Embora com a maior escolarização, maior participação social e presença das mulheres no mercado de trabalho, as estruturas patriarcais ainda não foram rompidas totalmente, permanecendo fortes elementos discriminatórios e/ou de exclusões econômicas e simbólicas sobre as mesmas.

Ao longo da história da humanidade, a educação tem sido um elemento básico não só para a aquisição do conhecimento, mas também para a expansão e a luta pelos demais direitos, pela autonomia e pela valorização de si mesmo. A escola é, portanto, lugar de informação e de formação de cidadania. Diante disso, como podemos ainda perceber discriminações contra

85 Professor e Coordenador do curso de Psicologia e Doutor em Serviço Social. Faculdade Estácio do Recife. Vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino da Psicologia – ABEP - Seção Pernambuco. E-mail: walfrido.menezes@estacio.br.

86 Psicóloga, orientadora e professora da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em psicologia.

as mulheres e a sua exclusão do processo escolar? O que se observa na prática é que a escola reproduz a ideologia de classes e de gênero.

Utilizamos o estudo das representações sociais com o propósito de verificar como as mulheres reelaboram o conceito de cidadania em um contexto escolar, considerando as políticas sociais no tocante à educação como princípio de autonomia para as mulheres pertencentes às classes populares. A análise das representações sociais das mulheres pesquisadas acerca da cidadania promoveu o acesso a significados que permitiram uma maior compreensão da dinâmica social no contexto do grupo pesquisado, a partir da identificação dos processos de objetivação e ancoragem do conhecimento (Moscovici, 1978).

A proposta desta pesquisa partiu da seguinte questão: É possível que as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, no espaço escolar, apresentem concepções de submissão e dependência?

Para obter uma resposta, o presente trabalho investigou as representações sociais de cidadania entre mulheres escolarizadas das classes populares, regularmente matriculadas na última série do Ensino Médio, na cidade de Caruaru⁸⁷, no estado de Pernambuco, tendo os seguintes objetivos específicos: 1) destacar conteúdos de gênero presentes na compreensão das mulheres sobre a cidadania; 2) analisar se a escola tem alguma contribuição para a reformulação de processos discriminatórios em relação à mulher.

A partir da questão e objetivos formulados, foi proposta a seguinte hipótese: mesmo com uma maior participação, escolarização e presença no mercado de trabalho, as mulheres ainda não se percebem como cidadãs ativas. As estruturas patriarcais e de classe não foram rompidas em seu todo, permanecendo de forma significativa os elementos discriminatórios.

Para o procedimento metodológico, utilizamos os estudos de Abric. De acordo com Abric (1994), os elementos de uma representação social se estruturam de forma hierárquica, a partir de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é a idéia mais forte e presente que determina a significação e organização interna da representação social, ao passo que os elementos periféricos são as idéias que circundam e reforçam o núcleo central.

Dessa forma, as representações sociais, são, primeiramente, “simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; segundo, são tanto consensuais como marcadas por fortes diferenças interindividuais.” (Abric, 1998, p. 34). O núcleo central da representação referenda e dá consistência aos fenômenos coletivos, isto é, às regras que regem o pensamento social. Ele é “estável, coerente, consensual e historicamente definido”, enquanto os elementos periféricos, por conta da “sua flexibilidade e sua permeabilidade, permitem integrar às representações variações individuais ligadas à história própria do sujeito, às suas experiências pessoais e ao seu vivido” (Abric, 1994, pp. 79-80).

Assim, seguindo o procedimento dialético, buscamos tornar visível a problemática da cidadania no universo feminino, por intermédio dos processos contidos nas representações

87 A cidade de Caruaru fica localizada na mesorregião do Agreste, na microrregião do Vale do Ipojuca, e possui uma população de 283.152 habitantes (estimativa do IBGE para 01.07.2006).

sociais da população. Do ponto de vista social, político, econômico, educacional e cultural, é evidente a existência de uma discriminação de gênero. Todavia, ainda não ficou explícito como isso ocorre e é representado na vivência e compreensão de cada mulher com escolarização, e como esse processo gravita nas representações sociais.

1. Metodologia

Foram investigadas no total 114 mulheres⁸⁸, com idade entre 17 e 33 anos, estudantes do terceiro ano do Ensino Médio das seis escolas públicas estaduais. Todas assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. O trabalho de investigação ocorreu, com a aplicação de um questionário que continha uma questão de associação livre, cuja expressão indutora era “ser cidadã”.

Para a realização deste estudo, buscamos a perspectiva sócio-histórica, que permeou todo o trabalho, tendo em vista a perspectiva dialética assumida. O processo dialético “considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos” (Minayo, 1998, p. 25).

Assim, com base nesta visão de se trabalhar a partir da própria realidade em transformação e da interpretação dos contrários, procuramos resgatar, através da pesquisa – do questionário e da associação livre –, a estrutura da dinâmica social, as relações interpessoais, os aspectos sociais, afetivos e culturais, na tentativa de aproximação da realidade em que se organizam as mulheres em relação à questão da discriminação de gênero no campo educacional, no sentido de viabilizar o processo de cidadania e autonomia, por meio do estudo das representações sociais.

A análise dos resultados foi realizada em duas etapas. Primeiro foram analisados os dados da associação livre, com o apoio do software EVOC, que permitiu delinear a estrutura da representação social, com os elementos do núcleo central e os elementos periféricos.

Para as questões subjetivos que apareceram, recorreremos à ‘análise do conteúdo temático’, que possibilitou extrair as idéias subjacentes e latentes contidas no discurso das pesquisadas, compreendendo ou tentando compreender o significado objetivo e subjetivo da fala, isto é, os temas subjacentes que apareceram nas informações colhidas. Essas informações também serviram para aprofundar a compreensão do núcleo central e dos elementos periféricos que estruturaram a representação.

O método utilizado seguiu o caminho proposto por Abric (1994). Para tanto, utilizou-se a associação de palavras, que consiste na apresentação de uma palavra ou expressão indutora (SER CIDADÃ), para que as mulheres participantes da pesquisa produzissem várias palavras, expressões ou adjetivos que lhes ocorressem na mente, de maneira espontânea. Como sugeriu o autor, “o caráter espontâneo - é portanto menos controlado – e a dimensão projetiva desta produção deveria pois aquiescer, muito mais fácil e rapidamente do que uma conversação, os elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado,” (Abric, 2003, p. 66).

⁸⁸ Todas as 114 mulheres participantes da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Nota-se, assim, que a associação livre permite a obtenção de respostas mais espontâneas, possibilitando o delineamento do núcleo central e dos elementos periféricos. O núcleo central é a idéia mais forte presente que dá sentido à representação social, portanto, é “o elemento fundamental da representação social porque determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna” (Abric, 1994, p. 73). Os elementos periféricos são as idéias que reforçam o núcleo central.

Já de acordo com Bardin (1977, p. 34), a análise de conteúdo é, antes de tudo, “um tratamento da informação contida nas mensagens”, e “pode ser uma análise dos ‘significados’, a exemplo da análise temática”, utilizada nesta pesquisa de campo, que trabalhou com quatro temas: a percepção de ser mulher, o ser mulher na escola, o processo de liberdade e cidadania e, por último, as expectativas para o futuro. Assim, extraíram-se as idéias latentes contidas na palavra expressa pelas entrevistadas, compreendendo ou tentando compreender o significado objetivo e subjetivo da fala, nestas quatro categorias temáticas.

2. Resultados e discussão

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Caruaru, que fica localizada na mesorregião do Agreste e na microrregião do Vale do Ipojuca, no estado de Pernambuco. Sua população era de 253.312 mil habitantes em 2000, de acordo com os dados do censo demográfico (IBGE, 2000), concentrando 217.084 pessoas na zona urbana e 36.228 na zona rural. Esse total estava dividido entre 133.219 mulheres e 120.093 homens. O município está situado a 140,7 km de distância da capital do Estado e possui uma área total de 932 km².

Chama a atenção o fato de que, dentre as 114 mulheres pesquisadas, 28 ganham menos de um salário mínimo⁸⁹. Há uma predominância de mulheres que se dedicam ao trabalho doméstico, constituindo mais da metade do universo investigado (61). Esse dado talvez explique porque um grande número (54) não respondeu à questão relativa ao salário recebido.

Esse quadro reflete a situação encontrada no país. De acordo com os Indicadores Sociais do IBGE (2003), a população feminina ocupada está concentrada nas classes de rendimento mais baixo. Em 2002, 74,1% das mulheres ocupadas ganhavam até dois salários mínimos, comparativamente a 58,1% dos homens. Em Pernambuco, a proporção de mulheres ocupadas recebendo até dois salários mínimos era ainda mais elevada, alcançando 85,7%, enquanto entre os homens esse percentual atingia 77,4%.

Com o objetivo de investigar as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, as entrevistadas listaram quatro palavras que elas pensavam imediatamente ao ouvir a palavra indutora “cidadania”. Em seguida elas deveriam marcar as três mais significativas e, dentre essas, assinalar uma única palavra que representasse o que elas consideravam que melhor definia a cidadania. A tabela abaixo mostra a frequência e a ordem média que deram suporte à definição da cidadania:

89 Na época da pesquisa de campo, em 2005, o salário mínimo era de R\$ 300,00.

Tabela 1 - Definição de cidadania, em função da frequência e ordem média de evocação (n = 113)²

		Ordem Média de Evocação			
		Inferior a 2,5		Superior a 2,5	
F	Acima ou igual a 10 evocações	46 - Respeito	2,17	19 - Honestidade	2,63
R		43 - Direitos	2,14	15 - Deveres	2,60
E		35 - Responsabilidade	2,26	13 - Dignidade	2,63
Q		11 - Educação	2,18		
U		10 - Participar	1,80		
E		10 - Igualdade	2,20		
N	Acima de 5 e abaixo de 10 evocações	6 - Fazer-parte-da-	1,83	8 - Liberdade	2,87
C		sociedade	2,33	7 - Respeitar	2,85
I		6 - Votar		7 - Solidariedade	2,71
A					

Nota: Nº total de evocações = 434

Nº total de palavras diferentes = 166

Os dados obtidos através da aplicação da associação livre e a análise por meio do software EVOC delinearão uma estrutura da representação social de cidadania. Segundo Abric (1994), as palavras situadas no quadrante superior esquerdo são aquelas que têm maior frequência e menor ordem média de evocação. Isto significa que são as palavras mais frequentemente lembradas pela população investigada e evocadas em primeiro lugar. Segundo a proposta de Abric, os elementos do núcleo central são os elementos prototípicos de uma representação, logo, são mais compartilhados e lembrados imediatamente. Desse modo, a análise do EVOC permite delinear os elementos de uma zona central e os elementos do sistema periférico, que seriam aqueles situados nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo (1ª periferia) e no quadrante inferior direito (periferia mais distante).

Pode-se supor, portanto, que a zona central da representação social de cidadania das mulheres entrevistadas se estrutura em torno da idéia de respeito, direitos, responsabilidade, educação, participar e igualdade. Por sua vez, os elementos periféricos de primeira e segunda periferia expressam palavras próximas e que dão suporte ao núcleo central, tendo em vista serem palavras evocadas que se interligam ao elemento principal.

Como elementos de primeira periferia aparecem: honestidade (19 de frequência), deveres (15 de frequência) e dignidade (13 de frequência). São palavras com sentidos diretamente ligados, por exemplo, aos “direitos”, ao “respeito” etc. O mesmo observa-se nos elementos de segunda periferia, onde se destacam: fazer parte da sociedade e votar, ambos com 6 de frequência. A estes ainda se somam os elementos periféricos mais distantes: liberdade (8 de frequência), respeitar e solidariedade (7 de frequência), que também reforçam os componentes do núcleo central.

Cabe ressaltar a diferença entre as palavras evocadas “respeitar”, como elemento

periférico – que neste caso não é algo para si, mas para o outro –, e “respeito”, situada no núcleo central, que significa a necessidade que elas vêm de serem respeitadas.

Para as mulheres pesquisadas, a expressão *ser cidadã* está relacionada à idéia de ser respeitada, ter seus direitos reconhecidos e ser tratada com igualdade; porém, é também ter responsabilidade e poder participar do mundo social. Essas idéias parecem estruturar a representação social de cidadania. Idéias que são reforçadas pelos elementos honestidade, deveres, dignidade, fazer parte da sociedade, votar, ter liberdade, respeitar e ter solidariedade. Os elementos parecem se estruturar em torno de uma representação de cidadania que é próxima à idéia de cidadania ativa de Benevides (1991). Para as mulheres entrevistadas, ser cidadã não é apenas ter direitos, mas também ter responsabilidades e participação ativa.

Diante disto, pode-se perceber que tais proximidades dos elementos periféricos ao núcleo central permitem uma certa mobilidade que as mulheres já apresentaram, ao reconhecer terem direito de “ter direito”, faltando uma efetivação na prática.

Assim, complementando os dados acima, no segundo momento, ao responderem o significado da “palavra resposta”, pode-se perceber nos depoimentos abaixo esta compreensão que as mulheres apresentaram em torno de seu entendimento sobre ser cidadã:

A maioria dos homens devem respeitar, porque muitas vezes eles não respeitam, [...], ela não é respeitada de um modo geral. (Natali, 20 anos)⁹⁰.

Você vive em uma sociedade com respeito de seus direitos. [já as mulheres] Não, as mulheres não são tão respeitadas. Já o homem pode ter o que quiser. (Nikita, 20 anos).

De acordo com Almeida (2005, p. 42), “as representações sociais formam sistemas que têm por objetivo substituir as teorias espontâneas por versões com uma definição específica, definição esta compartilhada pelos membros de um grupo, que passa a incorporá-la no seu cotidiano.” A partir da análise da associação livre pode-se afirmar que as mulheres parecem compartilhar uma noção de cidadania que se aproxima da idéia de cidadania ativa de Benevides (1991), ressaltando a participação (direitos), liberdade (fazer-parte-da-sociedade e votar), informação (educação) e pluralismo (respeito, dignidade e solidariedade).

Entretanto, a idéia de cidadania que têm as mulheres parece se opor à idéia que elas têm do que é ser mulher. Se ser cidadã é ter liberdade, ser respeitada e participar, ser mulher é não ter sua vontade respeitada, ter obrigações sozinha com as tarefas domésticas e não ser tratada do mesmo modo que são os homens.

Os exemplos abaixo mencionados mostram, por exemplo, as atitudes dos pais diante das filhas e a diferença das atitudes para com os filhos, isto é, o que ocorre na prática cotidiana das mulheres:

90 Todos os nomes foram modificados, sendo que cada uma delas escolheu o “seu”.

Sim, porque eu moro com meus pais, tem que ter o limite [...], [o irmão] não acontece, pode sair e chegar quando quiser, porque é homem. (Natali, 20 anos).

Preservar a imagem da filha. Isto não, [já seus irmãos] podem, são homens. (Evalyn, 21 anos).

Percebe-se, assim, que do ponto de vista objetivo elas entendem e querem as mudanças, mas reconhecem que ainda não podem exercer esses direitos. Nesse sentido, os elementos periféricos têm uma grande importância para o funcionamento e a dinâmica das representações, uma vez que, por serem menos estáveis e permeáveis do que o núcleo central permite interferências individuais à representação, sem com isso comprometer sua centralidade, promovendo a aproximação do novo.

Neste caso, fica evidente que, diferentemente do passado, as mulheres apresentam novas concepções do que é ser cidadã, todavia, estas ainda estão sendo inseridas através dos elementos periféricos, mantendo-se ainda o núcleo central anteriormente moldado nas discriminações, apesar deste também já apresentar elementos novos. A questão aqui posta é que elas sabem o que é cidadania, mas reconhecem que as mulheres ainda não têm os mesmos direitos que os homens. Porém, os elementos incorporados no núcleo central não foram suficientes para efetivar de imediato uma ruptura brusca, sem destruir a identidade do sujeito social, como o apontado por Abric (1994).

Definidos como esquema, os elementos periféricos podem ser considerados como prescritores de comportamentos face a um objeto, além de intervir nos processos de defesa ou transformação da representação, pois diante do conflito mexe-se no sistema periférico e não no núcleo central. Eles asseguram, assim, a assimilação de novos elementos que dão suporte e integridade ao sujeito social sem o rompimento da sua identidade, tendo em vista que garantem a preservação do núcleo central.

É por intermédio dos elementos periféricos que se dá a “transformação progressiva da representação”. Com a inserção de novos elementos no sistema periférico vão ocorrer pequenas e gradativas mudanças, que irão se tornando mais acentuadas e salientes, até produzir transformações no núcleo central da representação, de modo contínuo e sem rupturas, como aponta Abric (1994). Nesse sentido, é possível constatar algumas mudanças que já vêm ocorrendo em torno da exclusão e discriminação de gênero impostas por séculos. Por exemplo, as pesquisadas dizem que as atividades domésticas são uma obrigação das mulheres, mas em seguida elas próprias já apontam que “*não deveria ser assim*”.

Observa-se, assim, que as novas concepções e transformações que vêm ocorrendo na sociedade em direção favorável às mulheres estão sendo percebidas e incorporadas como elementos periféricos, mantendo-se ainda o núcleo central anteriormente elaborado. Esse processo, ao preservar o núcleo central, defende o ser social de rupturas que fragilizariam a identidade pessoal e social de cada uma destas mulheres envolvidas na pesquisa. Dessa forma, elas vão objetivando e ancorando o possível e transformando o real.

Para consolidar o entendimento do núcleo central e dos elementos periféricos, em

termos do significado das palavras evocadas, cabe assinalar que as mulheres expressaram as considerações destas palavras sempre apontando para as constantes dificuldades de se vivenciar a cidadania em uma sociedade na qual, em sua maioria, as mulheres não são “respeitadas”, uma das situações inclusive apontada como núcleo central de tal representação.

Assim, ao justificar a escolha das palavras evocadas, as mulheres ressaltaram que esses elementos não são ainda efetivados na vida cotidiana, que se caracterizaria bem mais pela ausência de liberdade, participação, respeito, direito etc., como se pode constatar em depoimentos tanto no questionário como nas entrevistas.

Elas evidenciaram que as palavras evocadas reproduzem o que se quer, mas ainda não se tem, ficando claro, assim, como o processo de exclusão e discriminação sobre as mulheres ainda é bastante significativo, tendo em vista que as palavras evocadas referendam aspectos relacionados com a falta, ausência ou precariedade dos direitos da cidadania, como mostram os depoimentos abaixo:

Porque o respeito é o principal para uma vida, e é muito importante ser respeitada por todos como uma cidadã digna de todos os direitos, independente de raça, cor ou religião.

Porque na sociedade em que vivemos, as mulheres ainda são desrespeitadas diante da sociedade machista.

Estes depoimentos demonstram, como foi afirmado anteriormente, que elas já identificam os seus direitos como cidadãs, mas o problema está voltado para o contexto mais amplo de uma sociedade culturalmente machista.

As respostas dadas, no sentido de esclarecer esta “questão do respeito”, referendam tais visões. Ao serem perguntadas sobre a resposta dada à questão “o que é ser cidadã”, reforçaram o que já havia sido dito no questionário: para ser cidadã, precisa-se de respeito – exatamente do que elas sentem falta, nos seus relacionamentos em sociedade.

Nas questões, encontram-se os mesmos aspectos que têm relação com a palavra evocada “respeito”, em termos da necessidade de tê-lo. Os dois depoimentos transcritos a seguir expressam bem como as mulheres apontam que a falta de respeito vem normalmente de atitudes masculinas:

Você está passando e este vai falar algo, lhe canta. Ela não é respeitada de um modo geral. (Natali, 20 anos).

Em geral elas são agredidas e desrespeitadas, em termos de violência verbal, e mesmo simbólica, como exposto nos dois depoimentos acima mencionados. Tais críticas, porém, já apontam uma pequena, mas significativa transformação, pois as mulheres colocaram que todo cidadão deve ter direitos e deveres na sociedade, por ser uma obrigação de todo mundo.

Em outro momento, quando lhes foi perguntado “se era difícil a mulher exercer a cidadania” e “por quê”, as respostas se dividiram, evidenciando a existência de contradições. Por exemplo, Evalyn (21 anos) disse que as mulheres participam mais, como no campo do trabalho, “*pois mesmo com todo o questionamento que se tem, não impede sua participação*”. A perpetuação dos antigos valores aparece exatamente na expressão “*pois mesmo com todo...*”, evidenciando a fragilidade do processo de vivência cidadã.

Uma das jovens colocou que não era difícil a mulher exercer a cidadania, “*porque em geral se exerce, fazem sua parte etc.*”; mas uma outra afirmou que era muito difícil, “*porque a mulher é submissa, ela não tem coragem de abrir a boca*” (Maria, 33 anos). Estas duas posições contraditórias deixam claro o aparecimento de novas visões, mas, ao mesmo tempo, a reprodução dos antigos papéis de “submissão e fragilidade” da mulher em relação ao homem e à sociedade machista. Ao complementar sua idéia, Maria apontou que esta submissão era decorrente do baixo ou precário processo educacional. Assim, a pesquisa evidencia a importância da educação, vista com base nos aspectos sócio-históricos da humanidade.

Por outro lado, Andreza (20 anos) apresentou uma nova visão, pois pontuou as dificuldades para exercer a cidadania, mas argumentou que era algo que elas mereciam: “*merecemos ser cidadã, assim como os homens*”. Aparece também um dado importante, que é a “*necessidade de ser*”, e o que isto significa na subjetividade humana, isto é, a autonomia diante da vida, para se tomar uma atitude.

Ao longo das respostas, as mulheres ressaltaram o que já vem sendo apontado no decorrer deste trabalho, isto é, que as dificuldades são provenientes do fato da sociedade (o país) ainda ser comandada por homens e se tratar de uma sociedade machista, onde os privilégios dos homens são maiores, portanto, surge assim, a discriminação de gênero.

3. Considerações Finais e Implicações

Percebemos, por intermédio das representações sociais das mulheres sobre a cidadania, concepções de submissão e dependência, de discriminações e exclusões, mesmo quando elas já reconhecem seus direitos. Tais aspectos evidenciam que as transformações e mudanças indicadas no núcleo central da representação só ocorreram, em grande parte, no nível do discurso e do desejo. Assim, ao mesmo tempo em que apontam os direitos vinculados à cidadania, chamam a atenção para a falta de sua vivência no espaço social, evidenciando em nosso entender processos já internalizados.

Para transformar essa situação, tem que partir das próprias mulheres em seus movimentos sociais, para que elas comecem a pensar e repensar como foram e são construídas estas exclusões e discriminações, e ao mesmo tempo como são internalizadas.

Nessa visão, fez-se e faz-se necessária a implantação de uma proposta social na área da cidadania e educação, e especificamente na questão de gênero no feminino, para facilitar e ampliar as idéias, propostas e conhecimentos, colocando as mulheres diante do terceiro milênio, como protagonistas. Romper com tais princípios a partir de novas leituras implica em mudanças

concretas, objetivas e também subjetivas.

É necessário o desenvolvimento de ações práticas no que se refere à discussão de gênero, incluindo uma reflexão num contexto de classe, político, educacional, ideológico, que vise uma leitura participante e atuante para a reformulação das esferas de discriminações e exclusões de gênero. Um processo em que cada mulher vivencie a cidadania ativa, sendo efetivamente, e não apenas na fala, a verdadeira protagonista de uma história.

No momento, o contexto das mulheres voltado para a cidadania ativa, mesmo com todo o seu avanço, continua apresentando algumas lacunas significativas, diante de uma sociedade e de uma cultura ainda patriarcais e androcêntricas; e face a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o universo feminino. Neste contexto, percebemos que em seu conjunto as mulheres do universo pesquisado estão inseridas em múltiplas exclusões, não apenas de gênero, mas também de classe.

Esses aspectos nos levaram a perceber que, embora entendendo e vivenciando transformações, as mulheres ainda se encontram presas a antigos valores discriminatórios, decorrentes da sociedade machista. No caso do grupo pesquisado, composto por alunas do último ano do Ensino Médio, constatamos também que a maior escolaridade não contribuiu para mudar esse quadro, o que pode ser atribuído também à baixa qualidade da educação.

Por exemplo, mesmo quando trabalham fora as mulheres são cobradas para as atividades domésticas, sejam os cuidados com a casa ou com as crianças – irmãs (os) menores ou filhas (os) –, oscilando entre o moderno e o tradicional. Percebemos a predominância dos antigos papéis atribuídos à mulher. Elas citaram atributos como educada, mãe, fiel, carinhosa, dedicada, dona-de-casa, sincera, companheira, compreensiva, amiga, romântica, frágil, responsável, sensível, vaidosa, para apenas uma menção de “ser forte”, qualidade que aparece em último lugar. Isso evidencia, a nosso ver, a reprodução da discriminação de gênero.

Mulheres e homens forjados nessas concepções tendem a reproduzi-las nas gerações subseqüentes, limitando os espaços das mulheres, as quais, mesmo com maior escolaridade e trabalhando no espaço público – como era a situação de 50% das mulheres participantes da pesquisa –, estão ocupadas em atividades precárias e limitadas, como mostram os salários recebidos, cuja média ficava abaixo do salário mínimo.

Entretanto, o estudo das representações sociais da cidadania destas mesmas mulheres trouxe à tona aspectos significativos, ao revelar a existência de um núcleo central com novas concepções, entre as quais se incluem: direitos, educação, igualdade, participação, respeito e responsabilidade. Embora, neste momento, elas existam apenas no discurso, na fala, no ver, no querer, isto já é um caminho para as transformações necessárias para a vivência plena da cidadania.

É importante ressaltar que as mulheres têm a noção de cidadania, mas admitem a necessidade de que ocorram mudanças de atitudes e comportamentos na sociedade, principalmente no universo masculino, para que essa cidadania seja efetivada no cotidiano. Na verdade, são estereótipos e preconceitos sobre os universos feminino e masculino, socialmente

construídos ao longo dos anos, que implicam comportamentos dissociáveis e confusos nas relações entre os seres humanos. Embora reconheçam os limites, discriminações e desrespeito sentidos por conta do machismo, que elas apontaram, ainda não se percebem como sendo elas próprias que podem mudar isto na prática, pois, uma vez instalado, o preconceito fica incorporado no imaginário social e em suas representações.

Embora os depoimentos apontem algumas conquistas, as mulheres convivem ainda com várias restrições à sua liberdade, evidenciando que elas apresentam condições precárias para se contrapor à ordem patriarcal no contexto da sociedade. Apesar das mudanças de atitudes e comportamentos ocorridas no mundo moderno, os conceitos conservadores do patriarcado ainda imperam no imaginário social, mantendo os homens vários privilégios diante do universo feminino, notadamente nas camadas populares.

Portanto, é possível afirmar que as representações sociais das mulheres sobre a cidadania, no espaço escolar, apresentaram concepções de submissão e dependência. Tanto nos dados da associação livre como nos demais dados dos conteúdos temáticos, percebemos como as questões de gênero ainda são reproduzidas nas representações sociais das mulheres.

Por último, constatamos que, apesar dos limites e das dificuldades com as quais as mulheres ainda se deparam em seu cotidiano, diante do patriarcado e do machismo, algumas transformações significativas vêm ocorrendo. Entre as coisas que elas desejam para o seu futuro, em primeiro lugar aparece independência financeira, seguida por estudar e ter uma profissão, embora depois ainda surjam casar, ter filhos e ser feliz, mas já não colocados como o objetivo maior de suas vidas.

A partir de tais colocações, respondemos afirmativamente à hipótese proposta, de que mesmo com uma maior participação e escolarização das mulheres, e sua presença no mercado de trabalho, elas ainda não se percebem como cidadãs ativas. Apesar das significativas mudanças ocorridas no universo feminino, as mulheres escolarizadas das classes populares convivem com a ausência de direitos, resultado de exclusões simbólicas e econômicas, de gênero e de classe.

Mas, esta pesquisa não constitui um fim em si mesma, representando um ponto de partida para novos estudos e práticas, que possibilitem novas leituras e ações concretas que possam conduzir a transformações sociais efetivas.

Nesse contexto, faz-se necessário ainda adentrar no estudo das políticas públicas de gênero, de forma a possibilitar a abertura de espaços para a construção integrada de novas relações sociais para o conjunto da sociedade, uma vez que não se concebe o estudo de gênero separado do todo, diante das políticas e ideologias que contribuem para a reprodução do processo de alienação e exclusão social. Assim, pensamos em ações que coloquem a discussão de gênero na ordem do dia, nas políticas públicas como um todo, e em específico na política social da educação.

Diante do exposto, precisamos pensar em futuras e breves pesquisas que possam trazer à tona outras implicações da exclusão sobre as mulheres, no âmbito das ciências sociais e políticas, da psicologia, da antropologia, do serviço social e da política educacional, considerando todos

os aspectos pertinentes a cada uma. Por meio das ciências sociais e políticas poderiam ser ampliados alguns aspectos aqui já apontados, como o contexto de classe e ideologia.

Por outro lado, uma representação, por mais que possa estar enraizada na cultura de um povo, e em específico nas concepções das mulheres, não é um impeditivo para que novas transformações possam se somar às que já vêm ocorrendo ao longo dos séculos, por meio de mulheres que não fazem parte da história oficial.

Diante de tudo isso, pode-se dizer que a representação da cidadania feminina – aqui em específico, mas também a dos homens – incorpora os comportamentos que foram e são traçados ao longo da história da humanidade e reforçados pela educação. Além do que, as mulheres das classes populares têm pouca ou quase nenhuma visibilidade, mobilidade e participação no campo político, social e familiar, encontrando-se ausentes das instâncias decisórias e ideológicas para a efetivação e elaboração de políticas públicas de gênero.

Reverter a situação atual é um passo lento e longo. A história não se fez e nem se faz de um dia para o outro, mas é na luta cotidiana e permanente que se pode construir uma história participativa, consciente, dinâmica e efetiva. Em pleno início do século XXI, não se pode mais reproduzir o sistema social, as formas unilaterais de discriminações sobre as mulheres.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. (1998). Abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A. S.; Oliveira, D. C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB.
- _____. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: Guimelli, C. (Dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p.73-84.
- _____. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Almeida, G. (2005). As Representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade. In: Santos, M.F.; Almeida, L. (Orgs). *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Bardin, L.(1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa / Portugal: Edições 70.
- Benevides, M. (1991). *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativas populares*. São Paulo: Ática.
- Brasil. (2004). *Síntese dos indicadores sociais 2003*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<http://integração.fgvsp.br/ano6/07/pesquisa.htm>>.
- Minayo, M. (Org.). (1998). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (8. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. (2003). *Representação social: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Rosemberg, F. (2004). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/sciel.php?script=>>.

A HETERONORMATIVIDADE REPRESSORA: HOMOSSEXUAIS E “MICHÊS” NA BERLINDA

Gustavo Vetorazzo Jorge⁹¹

Maria Alves de Toledo Bruns⁹²

A história da sociedade ocidental é marcada pela dominação masculina a qual impôs, e ainda tenta impor, comportamentos baseados nas regras heteronormativas que engendraram o patriarcado (Ariés, 1978, Bruns & Souza-Leite, 2010, Foucault, 1988; 2002, Freyre, 1985, Miskolci, 2009).

Segundo Samara (2003, p. 27-31), “a colonização brasileira, desde os seus primórdios, assentou-se sobre uma estrutura de base agrária, latifundiária e escravista [...], o que favoreceu a formação e consolidação de uma sociedade hierárquica-estamental-cristã [...], abalizada fortemente nas tradições comportamentais legitimadas pela metrópole. Assim sendo, o colono estaria enredado por valores de “[...] honra, prestígio, dignidade e nobilitação [...], aos quais ambicionava e, para obtê-los, [...] o papel da família e das estratégias familiares [...]” seria fundamental, pois a posse de latifúndios, de escravaria numerosa e de cargos prestigiosos na administração do Império Português sempre esteve ligada às alianças familiares habilmente realizadas pela elite colonial patriarcalista.

O mandacionismo senhorial e, conseqüentemente, a ordem estamental eram reforçados, na colônia, pelas relações doutrinárias e institucionais entre o Estado, a família e a religião católica. A ideia de uma missão evangelizadora estava implicitamente associada à política de colonização; por isso, o catolicismo adaptava-se continuamente aos interesses do patriarcado rural. “Para os monarcas portugueses evangelizar e aporuguesar eram sinônimos”, deste modo, procurava-se assimilar a família patriarcal à “sagrada família”, ou seja, “homens bons” eram aqueles que pertenciam às famílias católicas não miscigenadas, que “[...] não exerceram profissão mecânica e nem tiveram loja aberta [...]” e que haviam prestado fiéis serviços à metrópole por várias gerações. Esses homens participavam dos organismos de poder e das instituições honoríficas coloniais. (Costa, 2004, p. 43-44, Samara, 2003, p. 32).

Samara (2003, p. 72) relata que [...] “as colônias eram vistas como prolongamento das metrópoles [...]”; no entanto, ressalva a autora (Novais, 1997, p. 32, apud Samara, 2003, p. 73) que “[...] a tal visão contrapunha-se à realidade da colonização que ia configurando formas sociais muito diferentes e em certos sentidos negadoras da Europa Moderna”. Prosseguindo

91 Docente de Graduação e Pós- Graduação da área de Humanidades na União das Faculdades dos Grandes Lagos - UNILAGÓ, em São José do Rio Preto. São Paulo- Brasil. E-mail: guvetorazzo@uol.com.br

92 Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Especialista em Sexualidade, Psicanalista, Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidadevida-USP/CNPq. E-mail: toledobrun@uol.com.br

com sua argumentação, Samara conclui que

Assim, encontramos, de um lado, as normas regulamentadoras dos comportamentos e procedimentos assentados na legislação canônica e civil e, de outro, práticas sociais que eram adotadas pelos indivíduos e famílias e que nem sempre cumpriam os dispositivos legais. E isso, sem dúvida, era difícil de ser controlado em face da dispersão populacional e da pouca presença do Estado português e da Igreja no nível local. (Samara, 2003, p. 73)

Na metrópole portuguesa, a Igreja e os monarcas “[...] preocupavam-se em encontrar formas mais efetivas de controlar a população da colônia brasileira” que “[...] tendia a se desleixar em relação aos preceitos de Deus e de Sua majestade”. Por conta disso, os visitantes do Santo Ofício foram enviados ao Brasil por diversas vezes entre 1591 e 1769, para “[...] coibir abusos relacionados tanto com a fé e a doutrina quanto com a lassidão dos costumes e eventuais focos de traição política” (Trevisan, 2004, p. 128-129).

Ao Tribunal Inquisitorial português interessavam diversos tipos de crimes, tais como: “[...] práticas judaicas, luteranas e maometanas; qualquer tipo de heresia, aí incluídas as blasfêmias e quebras de preceitos religiosos; feitiçarias e bruxaria; bigamia; costumes gentílicos [...]; e sodomia” (Trevisan, 2004, p. 129).

Trevisan (Prado, 1972, p. 162, apud Trevisan, 2004, p. 137) discorre a respeito dos numerosos delitos sexuais encontrados na visitação à Bahia em 1591

[...] Dentre 120 confissões, 45 referiam-se a transgressões de ordem sexual, atestando “em que ambiente de dissolução e aberração viviam os habitantes da colônia”, que praticavam “sodomia, tribadismo, pedofilia erótica, produtos da hiperestesia sexual a mais desbragada, só própria dos grandes centros de população acumulada”.

Trevisan afirma, ainda, que, na Bahia, “[...] somando-se a Primeira (1591) e a Segunda (1620) Visitações, os crimes por sodomia apareciam em segundo lugar entre os mais praticados, só sendo suplantados por delitos de blasfêmia [...]” (2004, p. 137) e, em seguida, apresenta um exemplo, retirado das denúncias, do chamado “pecado nefando” (p. 138-139), praticado, por um clérigo.

O mais velho dos confessantes sodomitas conhecidos era um padre português chamado Frutuoso Álvares, que fora degredado primeiro para Cabo Verde, na África, por “tocamentos torpes”, e em seguida para o Brasil, em degredo perpétuo, por reincidência no crime de sodomia – aqui estando

havia quinze anos, quando confessou. Um de seus parceiros sexuais mais assíduos, o estudante Jerônimo Parada, de 17 anos, confessou perante o visitador do Santo Ofício que, quando tinha 14 ou 15 anos, por duas ocasiões fora solicitado pelo velho padre Frutuoso, que, num dia de Páscoa “o começou a apalpar [...]”. Certa vez, após outros encontros semelhantes, Jerônimo conta que o dito sacerdote, amigo de sua família, foi a Salvador e agasalhou-se em casa de sua avó, “e por eles ficarem ambos sós, lhe disse o dito Frutuoso Álvares que fizessem como das outras vezes e que ele confessante (Jerônimo) respondeu que não queria e ele (o vigário) então lhe deu um vintém, e por ele não se contentar com um vintém, lhe deu mais outro vintém, então ambos tiraram os calções e se deitaram em cima da cama, [...] o dito clérigo se deitou com a barriga para baixo e disse a ele confessante que se pusesse em cima dele, e assim o fez e dormiu com o dito clérigo carnalmente por detrás, consumando o pecado da sodomia, metendo seu membro viril desonesto pelo vaso traseiro do clérigo como um homem faz com uma mulher pelo vaso natural por diante, e este pecado consumou tendo poluição, como dito tem, uma só vez”.

Entre os séculos XVI e XVIII, em Portugal, assim como em outros países católicos, e também em nações protestantes da Europa bem como nas colônias no “Novo Mundo”, a sodomia foi exemplarmente punida, por ser vista como um ato praticado por alguém “[...] com pouco temor de Deus [...]”, além de ser considerada um crime análogo ao de lesa-majestade (Trevisan, 2004, p. 151). Ainda segundo Trevisan (2004, p. 127; p. 149), os castigos aos sodomitas variaram historicamente,

[...] desde multas, prisão, confisco de bens, banimento da cidade ou de país, trabalho forçado (nas galés ou não) [...], passando por marca com ferro em brasa, execração e açoite público até a castração, amputação das orelhas, morte na forca, morte por fogueira, empalamento e afogamento [...], jejuns obrigatórios, orações especiais, retiros, uso de cilícios [...].

Após o período colonial, a sociedade brasileira, ciosa dos valores morais patriarcais herdados da metrópole, se apresentou ainda fortemente refratária às manifestações do desejo sexual que se desviassem da heteronormatividade, embora a Igreja católica já não punisse a pederastia com a morte e o Estado tivesse descriminalizado a prática já no início do século XIX. No entanto, nesse contexto, a polícia ainda desencorajava a sodomia, enquadrando-a em outros tipos penais, tais como a vadiagem ou o atentado ao pudor. Sendo assim, a fim de amparar o interdito social à homossexualidade, foi reforçada a articulação entre discursos religiosos, jurídicos e médicos, importados da Europa, que atestavam que homens que apreciavam o

homoerotismo eram pecadores, degenerados, psicologicamente perturbados ou que careciam de escapes sexuais “normais”. Porém, apesar da repressão, as relações homossexuais eram usuais em todas as classes sociais do Brasil na “Belle Époque”. (Foucault, 1988, 2002, Green, 2000, Trevisan, 2004).

Trevisan refere que, “[...] já na primeira metade do século XIX, era comum e escandalosa, numa cidade como o Rio de Janeiro, a prática homossexual [...]”. O autor destaca que em meio aos “[...] conhecidos pederastas de então, havia “tipos de reputação notória”, entre os quais um tal brigadeiro L. P., que gostava de rapagões, a quem recompensava com “um patacão de 2 mil réis” (2004, p. 238-239).

Freyre assevera que na mesma época a pederastia era considerável no baixo comércio carioca, “[...] entre aqueles portugueses que viviam vida um tanto à parte e, por economia, serviam-se de caixeiros em vez de mulheres, para acalmar seus ímpetos sexuais” (1985, p. 159). Tanto é que, prossegue o autor,

Para reduzir ou extinguir a prostituição masculina no baixo comércio, predominantemente lusitano, do Rio de Janeiro é que o Cônsul de Portugal na mesma cidade, Barão de Moreira, teria promovido, em 1846, a importação de mulheres ilhoas. Seriam elas sucedidas pelas polacas e francesas [...] (Freyre, 1985, p. 159).

Trevisan (2004, p. 240) reporta que o médico-higienista Pires de Almeida, na obra “Homossexualismo (a libertinagem no Rio de Janeiro)” (1906), ao discorrer sobre a prostituição, calculava que

[...] entre 1867 e 1900, teria entrado no Brasil uma média de 554 prostitutas estrangeiras por ano, “em detrimento de uma prostituição incomparavelmente pior, a prostituição masculina, que campeava até então com grande desassombro”, atingindo a população de origem portuguesa, formada quase toda de “campônios (...) que facilmente se deixavam seduzir”. Segundo ele, a prostituição masculina diminuiu bastante, tendo por causa única o vertiginoso desenvolvimento da prostituição feminina” [...].(Trevisan, 2004, p. 240)

A argumentação de Pires de Almeida reafirmava a ideia de outros higienistas brasileiros, que esposavam a tese de renomados sexólogos europeus de então, segundo a qual “[...] relações homossexuais resultariam da falta de mulheres disponíveis [...] (Green, 2000, p. 89).

É possível que alguns homens heterossexuais realmente praticassem sexo com outros em razão da indisponibilidade de prostitutas ou do custo elevado destas frente a sua baixa renda,

especialmente em se tratando de comerciantes portugueses estabelecidos no comércio popular carioca. No entanto, não se deve generalizar tal afirmação e tomá-la como causa exclusiva da existência de prostitutos masculinos no Rio de Janeiro na virada do século XIX para o XX. Essa visão errônea da gênese da prostituição masculina surgiu principalmente da noção de que homossexuais seriam um “terceiro sexo”, no qual uma alma feminina encontrava-se presa em um corpo masculino, fazendo com que ele se tornasse efeminado e, conseqüentemente, receptivo ao sexo homoerótico, sendo sempre exclusivamente penetrado pelo membro do parceiro ativo, homem esse, por sua vez, considerado “normal”, porque não se distanciava da função máscula típica, durante o intercuro carnal. Destarte, a ideia geral era de que homossexuais seriam meros substitutos degenerados das mulheres reais e, assim sendo, o incremento da prostituição feminina faria recrudescer a masculina (Green, 2000).

Contudo, Pires de Almeida contradiz sua própria teoria, acima apresentada, desconstruindo, involuntariamente, a figura do homossexual carioca típico, como sendo o “fresco” ou “invertido”, conforme indicado por Green (2000, p. 89), quando relatou a presença de

[...] pederastas ativos e passivos em todas as classes sociais, inclusive nas ordens monásticas, entre altos oficiais do Exército e das Forças Navais, juizes, funcionários públicos, no corpo diplomático e no clero comum. Com esses exemplos, argumentou que a classe dominante não estava imune a essa “perversão moral”.

Os fatos narrados acima demonstram que determinados homens da classe média e também da alta sociedade brasileira, que certamente poderiam pagar pelos serviços de uma prostituta se quisessem, optavam, voluntariamente, por manter relações sexuais com outros homens, prostitutos ou não, de classe social e de raça diversas das deles ou não, demonstrando, assim, que, em tais circunstâncias, o desejo homoerótico possivelmente predominava sobre quaisquer implicações econômicas. A esse respeito, Green (2000), citando Pires de Almeida (1906), apresenta o emblemático caso do negro livre Athanásio, vendedor ambulante de doces no Largo do Rossio, que é descrito como alguém que praticava sexo anal tanto ativa quanto passivamente e que, a julgar pelos comentários, recebia, em sua casa, certas visitas, as quais iam “[...] desde simples escriturários até senadores do governo imperial” (2004, p. 90-91).

Na cena homossexual do Rio de Janeiro, em meados do século XIX, o Largo do Rossio (atual Praça Tiradentes) merecia lugar especial, pois era considerado como o “local predileto dos pederastas do tempo”, apesar de os “uranistas” também frequentarem espaços urbanos outros, tais como cafés, restaurantes, bilhares, portarias dos conventos, escadarias de igrejas, arvoredos do campo de Sant’ Ana e casas de banho, além das entradas e porões dos teatros (Green, 2000, Trevisan, 2004).

Green (Almeida, 1906, p. 78-82, apud Green 2000, p. 91-92) narra os modos de interagir

dos homossexuais de então, notando que eles socializavam

[...] em grupos de dois ou três, ou então perambulavam pelas ruas a sós. Demonstravam um humor espirituoso e afiado para caçoar um do outro e se utilizavam de seus sócios para intermediar contatos com parceiros potenciais. Vestiam-se com elegância, escondendo sua idade verdadeira sob roupas juvenis e usavam gravatas vermelhas como uma espécie de código para indicar suas inclinações sexuais [...].

Trevisan (2004, p. 240) menciona que os próprios textos teatrais da época já refletiam essa situação, sendo que “[...] certas comédias de Martins Penna, passadas no Rio de Janeiro, faziam referência à moda da infalível gravatinha vermelha no traje dos “invertidos” e ao largo do Rossio [...]”.

Nas primeiras décadas do século XX, as mudanças socioculturais decorrentes da modernização e industrialização do Brasil urbano acirraram os conflitos entre organizações tradicionalmente patriarcais e pessoas que apresentavam uma forma de viver diferente das moralmente preconizadas. Médicos, juristas e criminologistas defendiam a ideia de que problemas sociais e morais não eram assuntos a serem resolvidos pela Igreja, nem pela polícia, mas sim, pela ciência e medicina (Green, 2000, Trevisan, 2004).

Nos anos de 1930, apesar da crescente repressão às atividades homoeróticas ali praticadas, a área central do Rio de Janeiro continuava a ser o ponto de atração para homossexuais e também prostitutas vindos de variadas localidades brasileiras para a Capital Federal. Green (2004, p. 122-123) expõe a estória de H. O. O., a quem chamou de Henrique – um rapaz “pardo”, de vinte anos, migrante do estado do Espírito Santo, que trabalhava servindo refeições em uma pensão e que, na noite de 6 de dezembro de 1936, após terminar seu turno, enquanto passeava com alguns amigos em direção ao Teatro Olímpio, foi detido pela polícia, juntamente com os demais, sem motivo aparente, já que não estavam praticando nenhum ato ilícito, conforme repetiu insistentemente ao oficial que colheu seu depoimento.

[...] Henrique admitiu que ele não se interessava por mulheres e que se sentia atraído por homens desde os treze anos, quando teve seu primeiro contato sexual com um soldado, num cinema. Ele também admitiu que gostava de receber a penetração anal, e que preferia jovens garotos como parceiros sexuais. No Rio, quando “pegava” alguém, iam para um quarto alugado onde podiam praticar sexo. Henrique costumava receber mil-réis de seu companheiro noturno, o que equivalia a 10% de seu salário mensal como garçom. Contudo, Henrique insistia em afirmar que não era um prostituto profissional, porque mantinha um trabalho regular, ao contrário de outras pessoas sem emprego fixo, e que em uma só noite mantinham relações sexuais com quatro ou cinco parceiros,

Henrique afirmou que não ficava com mais de um em uma noite. (Green, 2004, p. 122-123).

A atitude autoafirmativa de Henrique quanto a sua homossexualidade, quando indagado pela polícia, demonstra que alguns homossexuais nas cidades grandes “[...] adotavam uma atitude desafiadora perante a reprovação social e consideravam sua sexualidade normal, se não algo único e especial, e expressavam-na com grande liberdade” (GREEN, 2004, p. 124).

Assim como o Rio de Janeiro, São Paulo também passou por mudanças econômicas urbanísticas e demográficas que a transformaram da localidade provinciana que era em 1880 em uma urbe com ares cosmopolitas que, por volta da década de 1930, já era o maior centro industrial brasileiro, fatos esses que se refletiram nos costumes dos paulistanos. A região do Vale do Anhangabaú foi renovada e passou a sediar um distrito comercial e residencial elegante, que se tornou o lugar principal da vida cultural burguesa local, a qual gravitava em torno do Teatro Municipal. Nesse espaço urbano, conviviam, precariamente a respeitável família paulistana e a homosociabilidade tida como inadequada (Green, 2000).

Green (Hermann, 1944, p. 30, apud Green, 2000, p. 161) explana que o Vale do Anhangabaú, especialmente a Avenida São João, “[...] continha um mosaico de religiões, culturas, ideias políticas, nacionalidades, cores e raças [...]” tão diversificado que, combinado com “[...] uma disposição para a mobilidade, criava uma ‘propensão mental para uma rápida aceitação da inovação e um mínimo de fixação dos tabus, convenções e códigos morais comuns’”.

“Tabu”, por sinal, era o nome de um jovem prostituto baiano que ganhava a vida em São Paulo em 1932, “[...] ‘pegando’ homens na rua e levando-os para um quarto que alugava exclusivamente para seus parceiros pagantes”, de acordo com o relato de Green (2000, p. 168).

Praticar sexo com um prostituto em um quarto alugado parecia uma boa opção para aqueles homens “verdadeiros” que não queriam se expor demasiadamente, nas ruas, aos olhares de censura alheios; porém, tal atividade era também arriscada, por causa da possibilidade de se envolver em um golpe conhecido como “conto do suador”, cujo teor Green (Whitaker, 1942, apud Green, 2000, p. 168) explica

Um pederasta passivo convida determinado indivíduo, que encontra ocasionalmente a transitar pela rua, para práticas homossexuais, e o leva para seu quarto (ou ao quarto de um colega); já de prévia combinação, entretanto, com mais companheiros. Um deles acha-se escondido no quarto, sob uma mesa recoberta de toalha suficientemente comprida, de modo a ocultar o móvel até o pavimento; a vítima coloca sua roupa em uma cadeira, próxima à mesa referida, entre esta e a cama; deita-se com a cabeça voltada para a mesa; enquanto se entrega às práticas homossexuais, o indivíduo escondido examina a sua carteira e retira-lhe o conteúdo. Somente mais tarde a vítima, cuja carteira foi reposta no respectivo bolso, descobre o furto.

A trama arditosa do “suadouro” ainda era comumente utilizada nas décadas de 1950 e 1960, segundo relata Pereira (1968, p. 112): “Os nossos pederastas das mais baixas classes, vivendo no meio prostitucional, sem dele [sic] poderem sacar os recursos necessários à sua sobrevivência, apelam para as modalidades criminosas de furtos com atrativo sexual [...]”.

A prostituição masculina ao que parece, não era uma atividade lucrativa, ao menos até o início da “Revolução Sexual”, que se desenvolveu nas décadas de 1960 e 1970, com a liberação progressiva dos costumes, inclusive em relação à homossexualidade – processo batizado por Trevisan de “desbum guei”. Além do que, o caráter sociossexual clandestino da atividade homoerótica torna difícil mensurar estatisticamente o lucro obtido pelos prostitutos. No entanto, não se pode afirmar, como fez Pereira (1968, p. 109), que fosse “antieconômica e que tenderia a se diluir na simples devassidão [...]”. Tais argumentos reeditariam, anacronicamente, a infundada tese, aqui anteriormente discutida, de que homossexuais são “invertidos”, que padecem de uma “triste fatalidade biológica” e que são procurados por clientes que gostam de pechinchar pelos favores sexuais, quando não encontram prostitutas (Freyre, 1985, Green, 2000, Perlongher, 2008, Trevisan, 2004).

Anos mais tarde, “Anjos da noite”, filme de 1986, do diretor Wilson Barros, retratou a vida noturna da São Paulo da época, “[...] num painel pansexual de tom hedonista e quase celebratório, abordando com rara sensualidade a vida de um michê (prostituto masculino), entre outros. [...] personagens marginais” (TREVISAN, 2004, p. 302).

Na década de 1980, a prostituição masculina também assumia socialmente tons viris; já não era vista como uma atividade exclusiva de afeminados, como no passado. É justamente nessa época, quando se inicia a dita pós-modernidade, após a consolidação da nova moral sexual, mais igualitária, libertária e “[...] crítica quanto à dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sociais [...]” (Miskolci, 2009, p. 150-151) por isso menos repressora para com as expressões de comportamentos sexuais não heteronormativos, que a prostituição masculina ganha força como um “negócio” (Green, 2000, Lipovetsky, 2004, Perlongher, 2008).

Perlongher (2008, p. 43), define os dois sentidos do termo “michê”:

Um alude ao ato mesmo de se prostituir, sejam quais forem os sujeitos desse contrato. Assim, *fazer michê* é a expressão utilizada por quem se prostitui para se referir ao ato próprio da prostituição. [...]

Numa segunda acepção, o termo michê é usado para denominar uma espécie *sui generis* de cultores da prostituição: varões geralmente jovens que se prostituem sem abdicar dos protótipos gestuais e discursivos da masculinidade em sua apresentação perante o cliente.

Na atualidade, a imagem da prostituição é oposta àquela de atividade pouco lucrativa difundida em décadas passadas, inclusive para prostitutos masculinos. “Fazer michê,” nos últimos anos, tem sido considerado por homens e mulheres de grandes centros urbanos ou não, como um meio de vida possibilitador de rápida ascensão financeira, que abre as portas

para o consumo exacerbado, atitude tão em voga nesta época marcada por valores narcisistas e imediatistas, na qual tradições morais, religiosas e políticas se reestruturam de forma assustadoramente veloz, e o corpo, cada vez mais assume um caráter de mercadoria fetichizada (Bruns & Guimarães, 2010, Lipovetsky, 2004, Perlongher, 2008).

Santos (2010, p. 149-151), entre agosto e dezembro de 2007, realizou estudo sobre os autodenominados garotos de programa das ruas da área central da cidade de Ribeirão Preto. Foram entrevistados “[...] 24 adolescentes do sexo masculino e jovens homens e /ou mulheres [...]”, sendo que, a motivação referida por todos para seu ingresso na atividade de sexo comercial foi “[...] os ganhos financeiros auferidos do exercício da prostituição”.

Quanto às descrições que os garotos de programa fazem de suas práticas sexuais, Santos (2010, p. 153) alega que

O aspecto financeiro que sela o “contrato de trabalho” é um elemento fundamental na constituição e manutenção dessa crença que atribui lugares muito diferentes para o “michê” e seu “cliente”, na medida em que a remuneração oferece uma justificativa lógica e racional para o comportamento sexual desviante da heteronormatividade. Sendo assim, em uma relação entre dois homens somente o “passivo” – definido como aquele que é penetrado durante a relação sexual – é identificado, pejorativamente, como “bicha”, “veado”, “boiola”, “baitola”, “homossexual”. Para os rapazes entrevistados no presente estudo, o parceiro “ativo” dessa relação homossexual é reconhecido como “homem”, “cara normal”, de modo que consegue manter intacta sua identidade viril consoante com o padrão cultural.

A argumentação acima apresentada pelos michês denota a permanência temporal, já secular, da ideia defendida por Pires de Almeida e anteriormente mencionada no presente trabalho, de que homossexuais configurariam um “terceiro sexo”, constituído por homens efeminados, portanto “anormais”, que seriam sempre exclusivamente penetrados pelo membro do parceiro ativo, “normal”, que cumpria a função padrão do “macho” nas relações sexuais. A longa duração dessa visão dicotômica revela e realça o forte preconceito que, presentemente, ainda atinge homossexuais “passivos”, particularmente se eles forem também prostitutos (Green, 2000, Santos, 2010). Portanto, para Santos (2010, p. 155),

O jovem “michê”, que já sofre discriminação pelo fato de ser pobre e morador da periferia, não pode arcar com esse estigma adicional de “bicha”, o que faz acirrar sua homofobia, levando-o a recusar terminantemente esse lugar socialmente atribuído àqueles que fazem sexo com outros homens.

De todo o exposto, pode-se concluir que regras heteronormativas sempre balizaram os

costumes ocidentais, devido à histórica dominação social masculina.

O Brasil sofre os efeitos do patriarcado desde a colonização, que se iniciou já sob a égide do trinômio “tradição-família-propriedade”, firmemente assentado nas leis canônicas e civis.

A Igreja católica e os monarcas portugueses, simbioticamente unidos, zelaram para que os brasileiros não se descuidassem dos preceitos de Deus e de Sua Majestade, sendo que, qualquer deslize seria punido exemplarmente pelo Tribunal do Santo Ofício, pronto para eliminar tanto os blasfemos, quanto os lascivos e também os traidores da metrópole. Foram julgados e apenados tantos hereges, mas com especial rigor e empenho, os sodomitas, incapazes de controlar seus “membros desonestos”. No entanto, apesar da repressão, a sodomia continuou a existir e a intrigar clérigos, juristas e médicos que, por vários meios, tentaram combatê-la e eliminá-la, sem sucesso. Os uranistas, em vez de desaparecerem, apareciam mais, socializando-se (quase) livremente no Passeio-público e nos “rendez-vous” dos grandes centros urbanos brasileiros, como Rio de Janeiro e São Paulo. Era o “desbum guei”, primo tropicalista do “Gay Power” americano.

Em meio aos homossexuais havia, como (quase) sempre, prostitutas. Michês ganharam a rua, para ganhar a vida, negociando seus corpos másculos, para bancar o alto custo dos hiperprazeres fugazes que almejam e que talvez não poderiam usufruir, se não com o comércio sexual. No entanto, o conceito de heteronormatividade é ardiloso, ela não quer sucumbir e, por isso, retroalimenta antigos preconceitos, renovando-os, como, por exemplo: michê não pode ser bicha. A feminização os fragiliza, tanto quanto a kriptonita ao Super-homem. A exposição de uma atitude passiva que seja, os desqualifica duplamente – por serem putos e por agirem como supostas mulheres. Talvez a Teoria *Queer* os redima, arrebatando de vez os grilhões do gênero. Será possível “bater o pau na mesa” de salto alto?

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Bruns, M. A. T. & Guimarães, R. M. (2010). *Garota de programa: uma nova embalagem para o mesmo produto*. Campinas, SP: Átomo.
- Bruns, M. A. T. & Souza-Leite, C. R. V. (2010). *Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares*. In: Bruns, M. A. T. & Souza-Leite, C. R. V. (Orgs.). *Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares*. São Paulo, SP: Iglu, p. 17-32.
- Costa, J. F. (2004). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo, SP: Graal.
- _____. (2002). *Os anormais*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Freyre, G. (1985). *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento*

do urbano. Rio de Janeiro, RJ: J. Olympio.

Green, J. N. (2000). *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo, SP: UNESP.

Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo, SP: Barcarolla.

Miskolci, R. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 21, p. 150-182. Acesso em: 8 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>.

Pereira, A. (1968). *Sexo e prostituição*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Perlongher, N. (2008). *O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo*. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.

Samara, E. M.. (2003). *Família mulheres e povoamento: São Paulo, século XVII*. Bauru, SP: EDUSC.

Santos, M. A. (2010). *Tem gato na tuba: a inserção de jovens homens no mercado de trabalho sexual*. In: Bruns, M. A. T. & Souza-Leite, C. R. V. (Orgs.). *Gênero em questão: diversos lugares, diferentes olhares*. São Paulo: Iglu, p. 145-162.

Trevisan, J. S. (2004). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record.

A MULHER CONTEMPORÂNEA: PERCEPÇÕES DE MÉDICOS DO SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO

Fernanda Garbelini De Ferrante⁹³

Elisabeth Meloni Vieira⁹⁴

Manoel Antônio dos Santos⁹⁵

1. Gênero como eixo norteador deste estudo

Buscando compreender o conceito de gênero, tomamos as formulações da historiadora Joan Scott (1988), que o apresenta como uma categoria teórica para a compreensão da história, do percurso e dos diferentes significados atribuídos por diversas tendências acadêmicas a esse termo e suas implicações para a compreensão de estudos sobre a mulher, visando, acima de tudo, a transformar os estudos de gênero no campo da história. A autora define gênero adotando duas posições: (1) que seria um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; (2) uma maneira primordial de significar as relações de poder.

Essas relações sociais, segundo a referida historiadora, são permeadas por quatro elementos distintos, relacionados entre si, que não operam isoladamente, mas simultaneamente: (1) os símbolos culturais, que trazem representações simbólicas, tais como Eva-Maria, luz-escuridão; (2) os conceitos normativos, que representam as interpretações dos símbolos e dos significados, dentre eles encontram-se as doutrinas religiosas, educativas, políticas, entre outros; (3) as instituições sociais e políticas, bem como as organizações, que sustentam uma representação binária do gênero; (4) a formação da identidade subjetiva, tendo em vista que o desenvolvimento da sexualidade e identidade dos sujeitos é cercado por um processo cultural.

Em sua segunda posição, destaca-se que o gênero seria um dos meios de articulação de poder, ou seja, a mulher é vista como o sexo frágil, sobre o qual é realizado um controle que a coloca *em seu devido lugar* e interdita sua participação na vida política, decreta ilegal o aborto, impede o trabalho assalariado das mães, impõe condutas na maneira de se vestir para as mulheres, consolidando desse modo o poder e naturalizando posições masculinas e femininas. Nesse sentido, a categoria gênero é um conceito-chave para analisar a relação de subordinação

93 Psicóloga, Mestre em Ciências Médicas pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Docente das Faculdades Integradas do Brasil. E-mail: fernandadeferrante@hotmail.com

94 Departamento de Medicina Social, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. E-mail: bmeloni@fmrp.usp.br

95 Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. E-mail: masantos@ffclrp.usp.br

das mulheres e os processos de mudança social e política.

Gênero corresponde, portanto, a uma categoria histórica, passível de ser modificada, pois foi constituído por relações sociais, culturais e políticas, permeadas por instituições, símbolos culturais, identidades subjetivas e conceitos normativos. Gênero é formado por uma rede de relações, que por sua vez são geradas pelas relações de gênero, que diz respeito à constituição dos sujeitos como homens e mulheres, cada um com suas funções preestabelecidas. Tal construção social é responsável por regular a afetividade, a sexualidade e as relações entre homens e mulheres em todos os âmbitos, seja nos espaços públicos, no contexto macrosocial, seja no universo privado, no contexto microssocial: a família. O conceito desenvolvido coloca a mulher em um patamar secundário, inferior e desigual ao homem, surgindo, assim, relações entre opressores e oprimidos, o que deve ser analisado e compreendido com o propósito de tornar essas relações não mais entre desiguais, mas apenas entre diferentes.

2. A sexualidade feminina: formações discursivas ao longo da história

Diante destas formulações, entendemos que o gênero regula a vivência da sexualidade feminina. Como nosso objetivo maior é compreender a mulher da atualidade, entendemos necessário seguir nosso construto dimensionando a sexualidade e sua evolução ao longo da história.

Para que fique claro ao leitor, devemos diferenciar sexo de sexualidade. Sexo refere-se ao “conjunto de atos e sensações, é também um conjunto de fala e ideias” (Villela & Arilha, 2003, p.97). Segundo Hawkes (1996), o sexo está ancorado em marcadores físicos, biológicos e fisiológicos, tais como vagina, pênis, útero, cromossomo. Também se refere ao ato sexual e é atemporal. Carrega consigo três significados distintos: sexo refere-se à reprodução, aos órgãos genitais e ao ato sexual em si.

Tomando este último significado de sexo, quando pensamos no ato sexual dos animais, consideramo-lo como cópula ou coito, guiado por instintos e realizado com a finalidade biológica de reprodução da espécie. Porém, quando pensamos no ato sexual de seres humanos, este vem imerso em diversos outros sentidos, principalmente o prazer. O prazer é uma experiência subjetiva baseada em sensações corporais e que pertence ao humano, na medida em que se encontra no pensamento, na ação e no discurso. Quando dimensionamos o ato sexual envolvido em prazer e tomado como experiência subjetiva, compreendemos que tal prazer está imerso em significados distintos para cada sujeito, ou seja, o prazer gerado pelo ato sexual, permeado pelas sensações corporais e experiências subjetivas, “é um processo de produção de significados que relaciona atos corporais determinados a sensações específicas, e estas a ideias e fantasias” (Villela & Arilha, 2003, p. 98).

É neste campo que se inscreve a sexualidade, representada pelo “conjunto de fantasias e ideias que cada um constrói sobre si e para si em função daquilo que supõe levar ao gozo” (Villela & Arilha, 2003, p.98). A sexualidade pertence exclusivamente ao humano, pois é imersa em significados, permeados pela cultura e ancorada em sensações corporais, que se inscrevem

no discurso produzido em torno das sensações e nas normas instituídas.

Porém, do ponto de vista histórico, a sexualidade como conceito surge apenas no século XIX, devido à necessidade de se falar, pensar e entender o sexo. Sua diferença mais significativa com relação ao termo sexo é que, nela, está inserido o contexto social, como nos coloca Hawkes (1996, p.8), ao afirmar que a sexualidade refere-se a uma “identidade escolhida ou designada”, definida pelo psicológico, não pelo físico. Conforme essa autora, a sexualidade é entendida como “expressão do desejo sexual” (p.8).

Foucault (1988), em sua obra sobre a *História da Sexualidade*, compreende que a sexualidade constitui um importante dispositivo social de controle que incide sobre as pessoas. Passa-se a regular o que e com quem é permitido o ato sexual, em que lugar ele é aceito e em qual contexto pode ser realizado. Nesse sentido, o que é erótico ou sexual é aprendido de acordo com a cultura e o momento histórico em que o sujeito se encontra. A sexualidade toma proporções fundamentais para regular a sociedade como um todo, tendo em vista que propicia a regulação da reprodução e a distinção entre os papéis sexuais fundamentais, pautados em oposições binárias entre quem fecunda e quem é fecundado, atrelando a essas funções valores e significados distintos.

Essas normas instituídas pelo momento cultural vivenciado são transmitidas e reconhecidas por meio do corpo e da significação da sexualidade dos indivíduos, que por sua vez é permeada pelo espaço social em que este se insere, sendo responsável pela produção da subjetividade humana. Ou seja, a sexualidade, como a tomamos no presente estudo, é vista a partir de uma estruturação interacionista, que contempla todas as dimensões de sexo, sexualidade, normas culturais e corporeidade de cada sujeito como peças que se agrupam de diversas e distintas maneiras para formatar a imagem final de cada sujeito, ou seja, para configurar a subjetividade e identidade de cada um. Entretanto, constantemente esses agrupamentos são pautados em *ordenações dominantes*, que regem a estruturação da subjetividade, que por sua vez são sustentados a partir das representações binárias de masculino e feminino, de fecundante e fecundado.

Abrimos nesse ponto de nossa argumentação um espaço para buscarmos compreender o que nominamos aqui como *ordenações dominantes*. Para tanto se torna fundamental esclarecer como ela se funda e evolui até a atualidade. Desse modo, traçaremos um breve panorama do percurso de desenvolvimento da sexualidade humana e dos papéis masculinos e femininos ao longo da história e das épocas.

Retornando às tragédias gregas, deparamos com vários mitos que tem a mulher como personagem principal. Chauí (1985) apresenta Clitemnestra, a adúltera que é assassinada por seu próprio filho Orestes, irmão de Electra, que incentiva o matricídio por vingança ao adultério de sua mãe. Essa trama tem como desfecho a decisão de Atena, que delibera que “os mortais julguem os mortais, que criem seus tribunais, definam o direito e estabeleçam sua própria justiça” (p.25). Essa tragédia, que representa o advento do Direito e da democracia na Grécia clássica, é pautada em mulheres que, por sua vez, tornam-se causas dos crimes cometidos e

também criminosas, já que transgridem as leis dos homens. Entre elas encontram-se, também, Helena e Jocasta. Helena e Clitemnestra são adúlteras. Jocasta, mesmo que involuntariamente, comete o incesto. Electra, por sua vez, ao rejeitar o casamento, comete o crime fundamental que é negar a perpetuação da raça humana e, assim, destrói sua feminilidade.

As mulheres das tragédias gregas carregam consigo a representação de um crime masculino, ou seja, “quando agem, as mulheres trágicas só o fazem como espelho da transgressão masculina. Defendem um mundo e um espaço que lhes aparece como seu e como próprio, mas o qual não foram sujeitos constituintes” (Chauí, 1985, p. 26). Além disso, quem nos apresentam, transmitem e reproduzem essas histórias são os homens. Essa peculiaridade também é verificada na sociedade romana antiga, na qual a mulher não era considerada cidadã. Nesse sentido, tudo o que delas sabemos está permeado pelo discurso masculino. Os documentos históricos são representados por lápides das mulheres, escritas por filhos e maridos que as glorificam como excelentes mãe e esposas, ou por mulheres prostitutas, cortesãs, adúlteras, mulheres criminosas e criminalizadas. Nota-se que, desde esse período fundante da história da humanidade, as mulheres que representavam graciosidade e respeito eram aquelas que pertenciam ao espaço doméstico, enquanto que as outras, que carregavam atributos negativos, pertenciam ao espaço público. Afinal de contas, na Roma antiga as mulheres eram consideradas “pessoas ou sujeitos de direito, porém como filhas, irmãs ou esposas. Eram pessoas do direito privado, jamais do direito público” (p. 27).

Essa *mulher-indivíduo* funda-se e constitui-se como tal por meio de seu corpo, de suas características físicas e biológicas. Nesse sentido, a anatomia é seu destino. Em seus textos, Aristóteles considera que a mulher é uma “apresentação incompleta ou imperfeita do corpo masculino” (Villela & Arilha, 2003, p. 101). O sêmen produz os embriões humanos e, se o corpo da mulher transmitir o calor necessário durante a gestação, nascerá um homem; caso o calor transmitido seja insuficiente, o corpo gerará uma fêmea. Desse modo, compreende-se a mulher como o masculino não desenvolvido. Nessa concepção não existem dois sexos, apenas um, que é completo ou incompleto.

Portanto, tomando-se o corpo masculino como a configuração ideal da raça humana, a mulher é menos desenvolvida. Por sua vez, sendo menos desenvolvida, encontra-se em um local intermediário entre humanos e natureza, o que gera “a impossibilidade de aceder às virtudes humanas, como a razão, a temperança e a moral” (Villela & Arilha, 2003, p.102). Isso torna as mulheres mais suscetíveis às tentações e desejos da carne.

As formulações judaico-cristãs também são esclarecedoras para nossa compreensão do masculino e feminino. Inicialmente, temos Adão, que é criado à imagem e semelhança de Deus e Eva, que por sua vez é criada a partir da costela de Adão, sustentando novamente a incompletude do corpo feminino. Além de ser o símbolo da perversidade humana. Afinal, Eva foi responsável pelo pecado original, que culmina na expulsão do casal primevo do Paraíso. Este, por sua vez, é compreendido como o local de plenitude, o jardim de delícias onde há harmonia e transparência, ausência de dores e sofrimentos, onde a presença de Deus é constante e infinita.

Ao ceder ao pecado, por curiosidade e busca de satisfação de seu desejo sexual irrefreável, Eva renuncia a essa posição e torna-se finita. “A descoberta do sexo é o *Mal* (e não um mal), é por ser a descoberta terrível e intolerável de que somos mortais e finitos.” (Chauí, 1985, p.31). Aqui se encontra a mais consistente forma de repressão da sexualidade, a vinculação do sexo ao mal, à finitude. E a eterna busca pela sensação de plenitude que só é possível na eternidade.

Em oposição à Eva encontra-se a Virgem Maria, concebida pelo Espírito Santo de forma imaculada, que representa a imagem ideal da mulher, obediente e subserviente, capaz de amar o *próximo sobre todas as coisas*. E capaz de redimir a mulher de sua eterna ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que se reproduz, tornando-se responsável pela *eternização* da raça humana, o faz prescindindo do ato sexual, pura e castamente, sem, como Eva, ceder ao pecado original.

O *amor puro*, fraterno e casto, é base da estrutura judaico-cristã, opõem-se ao erotismo, que é compreendido por essa doutrina como a fonte de todo crime e pecado. O casamento monogâmico emerge como a tábua da salvação, no qual se dá a permissão do ato sexual, consentido por Deus para fins de procriação. Porém, é importante ressaltar que os fins de procriação isentam o ato sexual do prazer; a relação sexual prazerosa é por si só um adultério. Com o passar dos tempos, o fundamento judaico-cristão desenvolve-se e passa a ampliar o conceito de pecado, inicialmente inscrito no corpo, especificamente nos órgãos genitais, a partir dos quais se realiza o ato sexual com fins de prazer. Ao considerar a subjetividade humana, a noção de pecado passa a ser inscrita em todo o corpo, independentemente de dar lugar ou não à relação sexual. Ou seja, o corpo se sexualiza como um todo e torna-se a fonte primordial do pecado, pois é por intermédio dele que se instauram os prazeres de todos os sentidos. Assim, passa-se a “pecar com os olhos ou com os ouvidos” (Chauí, 1985, p.30). E com o passar dos tempos o pecado transpassa o que é concreto e palpável e encontra-se na ordem do desejo, do imaginário. Nesse sentido, para ser perdoado, o pecador deve confessar seus desejos e pensamentos, e se arrepender de tê-los pensado.

É somente ao final do século XVIII que se começa a falar na existência de dois sexos. Isso ocorreu devido ao momento histórico da época, no início das Revoluções Burguesas. A Revolução Francesa carregava consigo as premissas de liberdade, igualdade e fraternidade, promovendo diversas mudanças sociais e culturais. Essa ideologia iluminista, acrescida das mudanças sociais, torna-se determinante para modificar o olhar que se tinha sobre os sexos.

Nessa vertente, as mulheres ascendem ao estatuto de sujeito, ganham corporeidade própria, entretanto tal corporeidade apresenta-se com determinadas consequências e, assim, mais uma vez, a anatomia torna-se seu destino. O corpo da mulher é destinado à procriação, portanto, sua função social é a maternidade, o que, em certo sentido, “consome” todo o tempo disponível da mulher. Assim, torna-se fundamental que ela se dedique exclusivamente à sua função maternal. Ao homem, em contrapartida, cabe assumir responsabilidade sobre as demais funções, tais como atividades sociais, políticas, culturais e econômicas. Destina-se mais uma vez à mulher o espaço do privado e ao homem, o espaço público.

Essa passagem colocou as mulheres na posição e função social de exercer a maternidade.

Nota-se, desse modo, uma crescente importância da mulher como mãe e o ato sexual é destinado apenas à reprodução, o que gera uma “normatização” de que a sexualidade deveria ter somente o intuito de procriar. Exclui-se da “normalidade” a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo, o prazer feminino e o exercício da sexualidade feminina fora do casamento.

Foucault (1988) esclarece que, nesse momento, o advento da *scientia sexualis*, ou a ciência do sexo, é uma produção da sociedade ocidental. Por ela, buscava-se clarear a visão do homem sobre sua sexualidade, mediante a disseminação do discurso sobre o sexo como uma forma de enquadrá-lo, descrevê-lo, defini-lo, classificá-lo, visando a produzir verdades sobre ele. Nesse movimento de esquadramento, os saberes sobre o sexo acabavam por ocultá-lo.

Ao fazer a relação entre discurso e sexualidade, Foucault (1988) apresenta a ideia de que historicamente, a partir da Idade Moderna, a maneira encontrada para controlar a população, em específico as mulheres, foi primeiramente por meio da Igreja, com a confissão e, posteriormente, com a intervenção médica e política. O ato de falar sobre sexo era autorizado e estimulado, e por meio dessa difusão de palavras, acabaria por não ocorrer o sexo de fato. Dessa forma, a sexualidade estaria relacionada ao poder, como um dispositivo social de controle sobre as pessoas.

3. Perspectivas e horizontes dos novos discursos

Nesse momento cabe-nos questionar: o caminho que percorremos até agora, que coloca a mulher em uma posição de submissão – o *sexo frágil*, que tem como função mediar as relações, apaziguar os ânimos, ser cordata. Seu corpo pertence ao social, de onde se regula a sociedade e se controla a sexualidade, o desejo, a natalidade. Sua sexualidade pode e deve ser vivenciada, mas apenas dentro do casamento monogâmico. O prazer obtido nessa relação é até permitido, contanto que seu objetivo primordial de reprodução seja preservado. A família, instituição soberana à sua própria maneira, deve ser mantida a todo custo. A mulher é a base da família e deve cuidar e estar disposta a cuidar e servir a todos os membros que a compõem, seja o marido ou os filhos. É a *rainha do lar*, aquela que aguarda pacientemente o homem chegar de sua lida diária e que sempre tem um sorriso para alimentar as almas dilaceradas pela ordem pública. O espaço privado é seu domínio por vocação e, como tal, deve ser protegido.

Esses argumentos eram suficientes até meados do século XX, porém, é sabido que a mulher tomou outros posicionamentos, os quais nos interessam particularmente perscrutar. É só olharmos à nossa volta para percebermos que a mulher tem ocupado cada vez maior o cenário da vida pública. Hoje, pela primeira vez na história do país, temos uma presidente mulher, ou melhor, uma presidenta, mesmo que masculinizada em sua postura. As mulheres hoje completam mais anos de estudo do que os homens, ocupam cargos tão importantes quanto os homens na esfera pública e privada da economia. Porém, se observarmos mais de perto, veremos que, por mais espaço que tenham conquistado, seus salários são, em média, ainda menores. Pesquisas recentes apontam que em cargos considerados “de base”, mulheres ganham cerca de 70% do salário dos homens. Assim, o notável fenômeno do ingresso no mercado de

trabalho é acompanhado de discriminação e desqualificação dessas protagonistas.

Para além do mundo do trabalho, podemos estender nossos apontamentos para a década de 1960, com o surgimento da pílula como método anticonceptivo acessível a grande parcela da população. Pela primeira vez na história as mulheres puderam passar a vivenciar sua sexualidade de forma “livre” – essas aspas destacam que essa liberdade é moralizada e normatizada, alguns dirão, ainda, que a *liberdade é libertinagem*.

Temos, então, um cenário paradoxal na atualidade: ao mesmo tempo em que a mulher conquista de modo consistente o espaço público, o privado ainda permanece sob sua tutela. Qual seria, então, o espaço ocupado pela mulher na contemporaneidade?

Diante desses apontamentos buscamos investigar como médicos que atuam no serviço público de saúde percebem a mulher na atualidade, pois entendemos que esses profissionais são atores sociais de grande influência, por ocuparem um lugar de prestígio social e por serem formadores de opinião pública.

4. Método

4.1 Delineamento do estudo

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, uma vez que esse enfoque metodológico volta-se para os aspectos subjetivos, que permitem explorar as redes de significações das ações e relações humanas, buscando assim compreender a percepção dos profissionais médicos acerca das mulheres atendidas na rede pública (Minayo, 1999).

4.2 Participantes

Participaram do estudo 14 profissionais médicos. Definimos como critérios de inclusão: ser médico(a), atuar nas unidades básicas de saúde de Ribeirão Preto, atender mulheres como clínico geral (CG) ou ginecologista-obstetra (GO). O critério de saturação foi utilizado para interromper a coleta de dados e definir o número de participantes.

O perfil dos participantes foi delineado conforme os dados obtidos nas entrevistas. Dentre os entrevistados figuram: oito homens e seis mulheres com idades variando entre 29 a 57 anos; 12 deles vivendo com parceiro fixo e dois solteiros. Quanto às especialidades médicas, nove eram GO e cinco CG. Para garantir o anonimato dos nossos participantes, descrevemo-los a partir de algumas características, tais como: especialidade, sexo, idade.

4.3 Instrumento

O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado com o intuito de contemplar as percepções de médicos da atenção primária sobre o lugar ocupado pela mulher na atualidade, buscando compreender essas percepções a partir dos enfoques de gênero e sexualidade.

4.4 Procedimento

Os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, bem como a autorização institucional, realizamos 14 entrevistas audiogravadas em gravador digital.

Para sistematizar os resultados utilizamos o método de análise de conteúdo temática proposto por Bardin (1977), o que nos possibilitou delinear os núcleos de sentido que emanaram dos discursos dos médicos entrevistados.

O referencial teórico que utilizamos para dar suporte à análise de conteúdo foram as noções de gênero. Entendemos que esse fundamento teórico é capaz de proporcionar a compreensão das representações dos profissionais de saúde, tanto a partir de sua inserção como sujeitos sociais quanto a partir do que os mesmos destacam sobre suas percepções das relações entre homens e mulheres.

5. Resultados e Discussão

Os resultados apontam para as percepções dos médicos acerca da mulher da atualidade. No intuito de sermos mais didáticos, dividimos a análise em duas partes: a primeira aborda as percepções sobre as conquistas dos direitos sexuais e reprodutivos, voltando-se, principalmente, à liberdade e independência sexual da mulher. A segunda parte abrange a saída da mulher para o espaço público, destacando-se quais foram as consequências da entrada da mulher no mercado de trabalho, segundo a percepção dos médicos entrevistados.

Alguns profissionais apontaram que, atualmente, a mulher exerce sua sexualidade de forma livre, pois ao longo dos anos a sociedade se modificou e passou a aceitar padrões comportamentais que, em outras épocas, não eram permitidos. Esses resultados inicialmente parecem concordar com os Direitos Sexuais e Reprodutivos da Mulher, apresentados por Freedman e Isaacs (1993), que têm como um de seus princípios básicos a possibilidade da mulher exercer controle sobre sua vida reprodutiva e sua sexualidade, promovendo a igualdade entre homens e mulheres. Porém, ao analisarmos mais cuidadosamente os relatos obtidos, percebemos que os médicos afirmam que, apesar da liberalização dos costumes e redução da repressão sexual maciça direcionada às mulheres, parte significativa da sociedade mantém-se fixada ao modelo machista, denotando a atribuição de um valor negativo à emancipação feminina e aos direitos sexuais conquistados pela mulher, conforme explicita a passagem abaixo:

[...] a mulher tá se libertando muito na forma assim, dela ter o direito de ter... de escolher quando faz relação, como faz, ter o prazer. Então você vê muito hoje em dia as pacientes vir me perguntar sobre como fazer pra melhorar o sexo, como ter orgasmo. [...] Só que a gente vê assim, elas chegam em casa e elas não têm como falar pro homem. Então, às vezes a gente até pede pro homem vir,

pra poder conversar com ele [...] eles ficam muito mais constrangidos do que as mulheres... de conversar. (GO₄, mulher, 29 anos)

Segundo os médicos entrevistados, de fato existe hoje liberdade sexual e a mulher se permite conhecer o seu corpo e buscar o prazer em uma relação. No entanto, a ideologia machista, marcada pelo preconceito e pela discriminação da mulher, ainda é muito pregnante na cultura atual e nos discursos que circulam no espaço social. Isso mostra que os discursos dominantes continuam atados ao modelo tradicional de gênero. Há, portanto, no lugar atribuído à mulher uma oscilação entre o reconhecimento do direito de exercer sua sexualidade livremente e a necessidade de permanecer atada à imagem do ideal feminino cultivado em outros tempos.

Nossos resultados estão em concordância com Rocha-Coutinho (2004), ao expor que houve uma rápida mudança em relação à questão sexual das mulheres, tais como a queda do tabu da virgindade, a tomada de iniciativa na relação sexual por parte da mulher e a busca pelo prazer sexual. No entanto, concomitantemente a essas modificações recentes que permitem à mulher o direito às escolhas sexuais, ainda são vigentes as atribuições tradicionalmente ligadas ao masculino e ao feminino. Segundo a autora: “[...] a mudança parece se situar mais no plano das atitudes desejadas e esperadas do que efetivamente levadas a cabo” (p.14). Ou seja, o lugar ocupado pela mulher oscila entre o direito de exercer sua sexualidade livremente e o imperativo de permanecer atada à imagem do ideal feminino.

Essa oscilação, presente no cotidiano feminino e na sociedade como um todo, parece refletir-se no discurso de nossos entrevistados ao justificarem a permanência do comportamento machista como consequência das atitudes das próprias mulheres, que acabariam por reproduzi-lo:

Mas tem muita coisa que ainda é engessada ou pela lei, ou porque a gente não cria os filhos direito. O menino não chora... isso não é coisa de menino, não é? A gente mesmo assim, às vezes, tem comportamento machista. É tudo de bom ter um namorado que paga a conta, né. Isso é um comportamento machista, não é? Acaba sendo. (CM₁, mulher, 36 anos)

Segundo os relatos, muitas vezes são as próprias mulheres que, de certa forma, inadvertidamente mantêm os comportamentos machistas, visto que são elas que educam os filhos e os ensinam que “menino não chora”, “menina tem de brincar de boneca”. Além disso, destacaram que a mulher muitas vezes aceita a posição subalterna por ela ocupada, sendo, portanto, responsável direta pela manutenção desse padrão desigual de relacionamento entre os gêneros. De acordo com Rocha-Coutinho (2004, p.5): “frequentemente sem se dar conta, a mulher continua a contribuir para a preservação do esquema machista que prevaleceu na sociedade tradicional e contra o qual ela própria, ainda que amiúde apenas no nível do discurso, se rebelou”.

Um dos pontos mais enfatizados nas falas dos(as) médicos(as) diz respeito às

consequências da liberdade sexual conquistada pelas mulheres. Percebe-se a preocupação dos(as) profissionais com relação ao aumento da promiscuidade e a banalização do sexo na atualidade, o que gera vários problemas, entre eles a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis (DST), aids, gravidez na adolescência, entre outros. Compreendem que, a partir da liberação sexual, as mulheres passaram a buscar o sexo por prazer, ou, muitas vezes, como uma maneira de mostrarem-se em pé de igualdade com os homens, o que acabou por gerar uma confusão, na qual a *liberdade tornou-se libertinagem*. Os valores morais, antes impostos, não são mais aceitos. Em decorrência disso, a imagem das mulheres estaria “desgastada”, pois, ao alcançarem a tão almejada igualdade entre os sexos, não foram capazes de “dosar” o que poderia ser benéfico ou prejudicial para elas.

O relato dos(as) profissionais aponta para variadas facetas sob as quais a liberdade e a independência sexual da mulher atual são percebidas. Iniciamos abordando a fala dos(as) médicos(as) que afirmam que a mulher conquistou seus direitos sexuais e reprodutivos, os quais exerce de forma livre e na busca de seu bem-estar. Entretanto, declaram que o exercício da sexualidade feminina é acompanhado da ideologia machista, carregada de preconceito e discriminação de gênero, e que muitas vezes é reproduzida não apenas pelos homens, mas também, em grande parte, pelas próprias mulheres. Afirmaram, também, que como consequência dessa liberação sexual, as mulheres, principalmente as mais jovens, agem de forma promíscua nos dias de hoje.

A reprodução social da ideologia machista recai sobre a dominação masculina apresentada por Bourdieu (1995), visto que, por se tratar de um *habitus*, tornou-se naturalizada e inevitável, incorporada na sociedade, que a incorpora sob a forma de pautas que definem as condutas tanto femininas quanto masculinas. No entanto, podemos verificar que esse *habitus* tem até certo ponto se modificado, pelo menos no âmbito do discurso social que destaca a igualdade de deveres e direitos para ambos os sexos, mas que, na prática, permanece permeado por desigualdades.

Outro aspecto abordado diz respeito às percepções dos(as) participantes da pesquisa em relação às questões de gênero. Os relatos apontam para o dilema feminino na atualidade: emergir como sujeito social *versus* corresponder à expectativa de ser a “rainha do lar”. Esse dilema está presente no discurso dos(as) profissionais sobre as mudanças ocorridas ao longo da história, que possibilitaram o ingresso da mulher no espaço público.

Os(as) participantes destacam que a posição social da mulher evoluiu, ao conquistar um domínio mais além do espaço privado. A mulher está se inserindo cada vez mais no mercado de trabalho, o que lhe possibilita uma participação mais efetiva na economia e na produção e distribuição das riquezas produzidas pela sociedade. A saída da mulher para o mercado de trabalho é justificada pela evolução tecnológica da medicina, que culminou com o surgimento do anticoncepcional oral, o que lhe concedeu uma autonomia que modificou completamente a dinâmica do relacionamento conjugal, levando-a a ter uma participação ativa na composição da renda familiar.

Bruns (2004) corrobora esse apontamento ao afirmar que as mulheres tornaram-se mais atuantes em várias áreas que antes eram de domínio exclusivamente masculino. Entre elas, destaca-se o universo profissional, devido à revolução feminista iniciada na década de 1960. Entretanto, a autora pontua que a mulher contemporânea, muitas vezes, sente-se confusa em relação ao seu papel, já que os valores antigos, ainda vigentes, são conflitantes com os novos paradigmas.

Rocha-Coutinho (2004) converge na mesma direção, ao destacar que, apesar das transformações ocorridas no papel e na posição social da mulher nas últimas cinco décadas, as mudanças não se mostram profundas o suficiente para erradicar as persistentes desigualdades entre homens e mulheres. Afinal, as funções femininas e masculinas na atualidade ainda carregam consigo ordens vigentes de gênero tradicionalmente construídas. Entretanto, apesar do movimento feminista buscar alterar esse perfil de gênero, há uma grande distância entre a igualdade legal, formal e política, e a prática diária, pois, apesar do total controle da fertilidade, da disponibilidade da formação profissional e das liberdades cívicas, a mulher ainda é a responsável pelos cuidados prestados às crianças e às famílias.

Essa noção transparece claramente no discurso dos(as) médicos(as), ao afirmarem que, apesar de a mulher ter conquistado importante espaço social, seu papel de cuidadora do lar permaneceu, acrescido da obrigação de ajudar nas despesas domésticas. A passagem a seguir apresenta essa ideia:

Então a mulher agregou, além do papel que ela tinha de dona de casa, né... de cuidar de casa, pelo menos perante a família e a sociedade, a responsabilidade é dela. [...] quer dizer, ficou pior. Porque antes você era sustentada pelo marido... e a sua função era cuidar dos filhos, e... parava ali. E o homem é que proveria o sustento, né. Hoje não... hoje na vida da mulher o que você vê... tanto o homem quanto a mulher trabalham. Só que a responsabilidade de chegar em casa, fazer a janta, cuidar do filho ou cuidar da casa, lavar roupa, sempre é da mulher. (GO₈, mulher, 50 anos)

O discurso dos médicos aponta para a sobrecarga de trabalho e acúmulo de responsabilidades da mulher, justificada pela valorização da visão tradicional de gênero, apesar de todas as mudanças propiciadas por sua entrada na vida pública. Isso demonstra que ainda persistem muitas desigualdades na relação homem-mulher, indicando que o parceiro tende a ser visto como detentor do poder em detrimento de uma posição submissa da mulher. Tais construções são socialmente designadas.

Rocha-Coutinho (2004) acrescenta ainda que o discurso social brasileiro incorporou o novo papel da mulher à identidade feminina: o de profissional competente. Contudo, a definição da mulher como responsável pelos encargos domésticos mudou muito pouco. Segundo a autora, ao invés de haver uma modificação na identidade feminina, houve uma ampliação de encargos e funções, incluída na nova posição ocupada pela mulher. Como consequência, para a maioria absoluta das mulheres e para a sociedade como um todo, a família é prioridade. Dessa forma, a

mulher multiplicou e acumulou funções, mas ainda não dividiu as responsabilidades tradicionais com os homens, como gerir o lar, cuidar dos filhos, alimentar as relações da família com o espaço macrosocial, entre outras atribuições.

Nesse ínterim, observamos nos discursos capturados que a mulher continua sendo percebida como o pivô, o eixo de sustentação da família, sendo que sua ascensão ao espaço público prejudicou toda a dinâmica familiar, uma vez que a organização do lar era de sua responsabilidade. Em seus relatos, eles(as) consideram a mulher como a base da família, o eixo central que reúne e agrega valores legados aos filhos. O fato de ela sair de casa para trabalhar durante grande parte do dia modificou a dinâmica doméstica, o que, de acordo com os(as) médicos(as), acabou por desestruturar a célula familiar.

Em contrapartida, existem aqueles(as) médicos(as) que reconhecem essas mudanças e concordam que as conquistas femininas do espaço público de certa maneira abriram espaço para o homem tomar ciência do espaço privado, passando a ajudar nas tarefas domésticas, como aponta o excerto de fala:

Os filhos... a... a atenção é menos, mas eu acho que com mais qualidade, né. [...] Eu todo dia tenho que ajudar... eu tenho um filho de oito anos que tenho que ajudar a fazer tarefa de escola, minha mulher ajuda, entendeu. Antigamente os pais não tinham isso, né. (CM₃, homem, 55 anos)

Segundo os relatos, a dinâmica da vida contemporânea modificou a pauta dos comportamentos, tanto femininos, quanto masculinos. O homem passou a realizar algumas funções domésticas, o que até há alguns anos era inadmissível. Ao entrar no espaço privado, o homem diminui a sobrecarga imposta à mulher por sua dupla jornada diária, evidenciando, com isso, evoluções nas concepções de gênero.

Sobre essa questão, Bruns (2004) considera que os homens, assim como as mulheres, foram se transformando tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto às relações familiares. A autora complementa: “não raro, encontramos homens atentos às tarefas referentes ao cotidiano dos filhos” (p.35). Porém, esse espaço privado ainda é de domínio feminino, apesar de muitas mulheres serem as principais responsáveis pela renda familiar, como chefes de família. O homem já não é o “cabeça da família”, no entanto, essas mulheres muitas vezes negam sua posição devido à naturalização das práticas e relações cotidianas de homem-provedor, mulher-cuidadora. Além disso, os discursos apontam para o fato de que essas mulheres “vencedoras” continuam sendo as grandes responsáveis pelos cuidados com a família, apesar de muitas vezes os homens realizarem as tarefas domésticas, pois ambos consideram que certas tarefas não podem ser feitas por eles, uma vez que são de exclusiva responsabilidade feminina.

6. Afinal, quem é essa mulher da atualidade?

Nossos resultados revelam que grande parte dos(as) médicos(as) percebe que a mulher atual conquistou sua liberdade e independência sexual, no entanto, a hegemonia masculina

ainda é muito presente. Além disso, essa liberdade, segundo os profissionais, não está bem esclarecida para as mulheres, considerando-se que, muitas vezes, acaba sendo confundida com libertinagem, o que favorecesse a ideia de que elas se tornam promíscuas.

A mulher contemporânea é também aquela que conquistou o espaço público, encontrando e consolidando seu lugar no mercado de trabalho. Contudo, em virtude do paradigma dominante, acumulou diversos papéis, que a deixaram sobrecarregada. Além disso, observamos alguns discursos que responsabilizam essa mulher emergente pela destruição do modelo familiar nuclear tradicional, devido ao fato de ela ser o eixo central de sustentação da organização familiar. Ao abandonar sua exclusividade doméstica, ela teria desorganizado o ambiente familiar. Em contrapartida, temos a entrada – ainda que tímida e discreta – dos homens no espaço privado, aceitando participar mais ativamente do desempenho das tarefas domésticas e dos cuidados da prole.

Esclarecer quem é a mulher da atualidade é uma tarefa complexa, que exige uma compreensão profunda de vários aspectos teóricos formulados por diversos autores. Mostra-se também uma tarefa de natureza prática, que exige capacidade de auto-reflexão sobre as conquistas das mulheres ao longo do tempo e o que elas permitem ou potencializam. Ser mulher na atualidade é uma tarefa árdua no sentido de que cada vez mais responsabilidades são adquiridas, somando-se às tradicionalmente atribuídas, porém, olhando para as mães, avós e bisavós, arriscamos dizer que é uma tarefa mais simples, pois hoje a mulher tem voz, pertence ao espaço público, não é mais restrita ao universo doméstico. Além disso, a mulher luta ativamente por seus direitos, consolida sua liberdade conquistada, é considerada sujeito de direitos, que a cada dia conquista mais respeito e reconhecimento público, porém ainda está imersa nas ordenações tradicionais que regulam e normatizam o corpo feminino e suas vivências. Por exemplo, em nosso país não é outorgado à mulher escolher se vai dar continuidade ou não a uma gravidez não planejada. Então, a mulher da atualidade talvez seja essa figura paradoxal que emerge de um cenário social em profunda transformação.

Encerramos o presente estudo com mais questionamentos do que respostas aos dilemas contemporâneos. Estaríamos em um período de transição? Será que a contemporaneidade irá desatar a imagem feminina dos padrões tradicionais? Será que essa conquista é positiva? Será que é isso o que queremos? Quem somos, afinal?

REFERÊNCIAS

- Bardin L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Press Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (jul-dez de 1995) A dominação masculina. *Educação & Realidade*. 2(20), 133-184.
- Bruns, M. A. T. (2004) O olhar do cotidiano e a perda da sensibilidade. In: Bruns, M. A. T. e Almeida, S. (Orgs.). *Sexualidade preconceito, tabus, mitos e curiosidades*. Campinas: Átomo, 11-49.

- Chauí, M. (1985) Participando do debate sobre mulher e violência. In: Cardoso, R. et al. (Org.). *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Foucault, M. (1988) *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freedman, L. P. & Isaacs, S. L. (1993). Human rights and reproductive choice. *Studies in Family Planning*, 24(1), 18-30.
- Hawkes, G. (1996) *A Sociology of sex and sexuality*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. Chapter 1/2, 5-31.
- Minayo, M. C. S. (2001) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Rocha-Coutinho, M. L. (2004) Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil. *Temas em Psicologia da SBP: Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 12(1), 2-17.
- Scott, J. (1988) *Gender and the politics of History*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Villela, W. V. & Arilha, M. (2003) Sexualidade, gênero e direitos sexuais e reprodutivos. In: Berquó, E. (Org.). *Sexo e vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 95-149.

EDUCAÇÃO SEXUAL EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Yalin Brizola Yared⁹⁶

Sonia Maria Martins de Melo⁹⁷

Estas reflexões têm como ponto de partida preocupações existentes há muito tempo na caminhada como pesquisadora de autora de projeto atual, sedimentadas durante pesquisa finalizada em 2011⁹⁸ que investigou a compreensão da sexualidade entre professores de Ciências e Biologia. Nela, com a análise de conteúdo dos dados emergiram categorias e subcategorias que se apresentam, respectivamente como a compreensão da sexualidade – formação docente; a transversalidade – a imagem do profissional de Ciências Biológicas; encarando a transversalidade: tensões e prazeres na prática pedagógica e a diversidade sexual na escola.

Partindo dessas categorias para subsidiar nossas reflexões atuais com projeto junto ao Doutorado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, percebemos que as mesmas problematizaram a relação corporeidade, sexualidade e educação no mundo da vida escolar contemporânea por meio do confronto dos marcos legais com um campo empírico específico: a prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia da rede pública estadual na cidade de Lages/SC. Relendo Yared (2011), percebemos que os depoimentos das professoras informantes foram instigantes e fizeram emergir uma realidade na qual é possível detectar uma grande distância entre o que preconiza o conjunto dos marcos legais nacional e estadual e as práticas educacionais no que concerne à educação sexual escolar. A pesquisa demonstrou também que os desafios a serem enfrentados pela ação pedagógica persistem, são extremamente maiores e mais exigentes. Ao mesmo tempo em que novas concepções de ensino, métodos ativos de aprendizagem, modernização tecnológica de informações são incorporados em projetos pedagógicos e entram na vida escolar, temas antigos como corporeidade e sexualidade permanecem velados nos currículos ocultos, “silenciados” na prática educacional, sem que se perceba que silenciar é muitas vezes como um falar enfático numa perspectiva repressora.

96 Bióloga, Especialista em Educação Sexual. Mestre em Educação. Doutoranda do PPGE/FAED/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista CAPES/DS. Membro do Grupo de Pesquisa EDUSEX - Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. e-mail: yalinbio@gmail.com

97 Doutora em Educação, Docente de Graduação e Pós-Graduação PPGE/FAED/UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX - Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC. e-mail: soniademelo@gmail.com

98 Dissertação intitulada “A Educação Sexual na Escola: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia”, de Yalin Brizola Yared, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, sob orientação do professor Dr. Geraldo Augusto Locks.

Reverendo ainda Yared (2011), percebemos que, dos depoimentos também emergiram contribuições importantes no desvelamento de que as professoras entrevistadas são maravilhosamente humanas, sujeitos históricos, também constituídos e constituintes em tempos hegemônicos de repressão da sexualidade, com vários vieses educacionais em relação à sexualidade, que vão do silêncio omissivo a um modelo de pretensa liberação, ambos danosos na emancipação do sujeito. As análises das situações particulares relacionadas à sexualidade e vivenciadas pelas professoras constituem fator importante na construção do entendimento delas como sujeitos no mundo, pois a sexualidade está ligada ao ser humano por inteiro.

Constatou-se também que a abordagem da sexualidade por meio de palestras é muito comum nos ambientes escolares. Além de efetivarem-se palestras por pessoas convidadas ou indicadas pela própria Secretaria de Educação, averiguaram-se inclusive “parcerias” entre unidades escolares e Universidade para que os estagiários – neste caso, dos cursos de Enfermagem e Psicologia – desenvolvessem os trabalhos com os estudantes sobre sexualidade, pois os professores não “teriam tempo”. Percebemos que as palestras isoladas podem ser caracterizadas por intervenções pontuais onde prevalece a transmissão das informações, em grande parte dos casos com um enfoque apenas biologizante. Reconhecemos que a informação é sim importante, mas, se for apenas uma passagem direta de conhecimentos isolados, não promove mudanças no comportamento dos sujeitos, pois não trabalha profundamente com as emoções, com sentimentos, visto que, normalmente, focam suas intervenções em problemas e consequências funestas, não sensibilizando os jovens. (SAWAIA, 2002; YARED, 2011)

Concomitantemente a essa observação, ressaltamos hoje que os dados daquela pesquisa também demonstraram que os docentes atribuem credibilidade a essas pessoas convidadas para trabalhar o tema da sexualidade nas escolas, pois alegam que esses profissionais da área da saúde “estariam mais preparados do que os/as professores/as”, (YARED 2011, p. 103). Entretanto, acreditar que profissionais convidados tem maior conhecimento sobre o tema ou que são mais capazes de desenvolver intervenções em educação sexual, vem reforçar uma concepção de poder de informação exposta por Richard Parker destacada por Paiva (2000). Nela Parker destaca o poder da informação científica que assegura certa ilusão de maior conhecimento sobre o tema aos profissionais da área da saúde, garantindo-lhes assim trabalhar com mais credibilidade o tema em espaços públicos, porém a partir de um viés médico-higienista. Mas entendemos que assegurar essa confiabilidade nas intervenções desenvolvidas por profissionais da área da saúde não garante um trabalho dentro de uma perspectiva emancipatória dos sujeitos, pois de acordo com Santos e Bruns (2000), os profissionais da saúde também podem ser “frutos” de uma “má” formação em sexualidade, inclusive porque esta educação emancipatória na maioria das vezes não existiu em suas vidas – incluindo aí a vida acadêmica – o que salienta essa grande lacuna na formação do ser humano e aponta que a educação sexual recebida pela maioria é aquela que brota de um currículo oculto repressor existente. Ou seja, um currículo que em quase todos os momentos, não falando explicitamente, implicitamente nega os corpos-sexuados dos seres humanos e “contribui sobremaneira para sua domesticação, para seu enquadramento”, (MELO

2004, p. 206).

Consequentemente, estas inquietações aqui demonstradas, que já se manifestaram no trabalho de Yared (2011), tem agora continuidade numa pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo geral é investigar a compreensão de docentes que atuam em um curso de Graduação em Medicina sobre o tema da educação sexual e como o mesmo é abordado ao longo da prática curricular.

Nesta direção este artigo apresenta reflexões de uma doutoranda e sua orientadora, advindas de reuniões de orientação que tem metodologicamente, como ponto de partida, reflexões críticas sobre a vivência da doutoranda como docente no Curso de graduação em Medicina em uma instituição de ensino superior catarinense, de março 2010 a julho de 2012. O curso em tela, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), privilegiava uma abordagem curricular bio-psico-social na formação médica. Revendo a construção desse PPC, ficou evidenciado que, para tal construção, iniciaram-se os primeiros contatos no ano de 2003, com apoio de consultoria externa oriunda de uma IES parceira pedagógica. Na proposta escrita nesse PPC buscou-se um modelo de educação a ser instaurado no Curso de Medicina que rompesse com o paradigma cartesiano de ensino que reproduz uma abordagem disciplinar com conteúdos fragmentados, ancorados essencialmente na atualização técnico-científica e numa metodologia apenas de transmissão e memorização de conhecimentos. No PPC fica evidenciado que se pautava a proposta em Paulo Freire, pois registra que no curso a aprendizagem é compreendida como ativa e processual e não bancária e conteudista, e que, para favorecer a mudança de paradigma, faz-se necessário vivenciar uma educação problematizadora, que vise a mudança do comportamento humano e o desenvolvimento de sua autonomia. Desta forma, a proposta registra que a organização daquele currículo do Curso de Medicina deve ser orientada por competência (conhecimento, habilidades e atitudes) e trabalhada por meio de metodologias ativas de ensino aprendizagem, dentre elas privilegiando-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (o método PBL – *Problem Based Learning*) e a Problematização. O eixo principal de aprendizado basear-se-ia então no estudo de situações-problemas, onde a aprendizagem seria concebida em resposta ao desafio que o estudante tem ao enfrentar essas situações.

No PPC evidencia-se também que um currículo orientado por competência resulta da combinação de múltiplas capacidades oriundas das respostas efetivas do processo de ação-reflexão-ação advindos dos desafios das situações-problema de saúde-doença que os estudantes enfrentam na prática profissional. Assim, a aprendizagem das Unidades Educacionais consolidar-se-ia em pequenos grupos de estudantes.

Esta formação médica também se propõe, conforme PPC, a realizar todo um trabalho voltado para a realidade local e regional e, concomitantemente, estar ancorado no Art. 3º. das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Medicina. Também se apresenta no PPC como proposta de perfil do profissional médico um sujeito capacitado para atuar a partir de princípios éticos, de responsabilidade social, com postura humanista, crítica e reflexiva, bem como, comprometido com a cidadania e com a saúde integral dos seres humanos. Inclusive, na

capa do PPC encontramos citação de Paulo Freire (1997, p. 58 e 59) descrevendo o compromisso do Curso: “Se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, o nosso testemunho deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano em avaliar, de compreender, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo”.

Portanto, no Curso de Graduação em Medicina onde a doutoranda exerceu a docência, o PPC registrou que se pretende uma formação humana e científica de médicos-cidadãos, capazes de desenvolver uma análise crítica e intervenções na realidade, compromissados com a melhoria da saúde, com as dimensões biopsicossociais e a autonomia das pessoas e da população. Desta forma poder-se-ia compreender pelo documento que a abordagem da sexualidade humana numa perspectiva emancipatória deveria ser entendida como uma das dimensões a serem trabalhadas intencionalmente no curso, já que o mesmo não poderia, pelo que define como filosofia e objetivos, restringir-se à uma visão estritamente biológica da sexualidade, devendo levar em conta todos fatores bio, psico, sociais, históricos, políticos e culturais do desenvolvimento humano.

Mas isto realmente ocorre na prática? Como realmente põem em ação esse currículo, e perguntaríamos isto a todos os currículos que se propõem a formar médicos - os docentes que lá atuam? Afinal, é componente curricular fundamental nesses cursos o modo como esses compreendem e vivenciam em seus saberes e práticas pedagógicas cotidianas a questão da sexualidade. Percebem eles o processo de educação sexual que sempre existe nas relações humanas e que este tema transversal perpassa todo o curso, em todas as suas expressões? No prosseguimento de metodologia de rever a caminhada da doutoranda, percebemos que, ao inserir-se como docente pelo viés de sua produção na temática da sexualidade em curso de Medicina com uma proposta inovadora, por ser também bióloga de formação, a pesquisadora-docente ficou disponível para trabalhar também com áreas afins do conhecimento como, por exemplo, Biologia Celular, Histologia, Anatomia, Fisiologia, Fisiopatologia e Introdução à Farmacologia, o que aparentemente lhe daria uma ampla possibilidade de atuação visando contribuir nessas aulas com a sensibilização sobre a temática da educação sexual emancipatória, ao vivenciar um currículo inovador. No decorrer do seu trabalho, além de estudar e se adaptar ao método ativo de aprendizagem – visto que este é um processo constante – percebeu que, pelo currículo proposto, começou a trabalhar com os mais diversos assuntos que englobavam os vários sistemas biológicos, como por exemplo, digestório, respiratório, nervoso, endócrino, renal, cardíaco e reprodutor, por meio do PBL, nas mais diversas situações-problemas. Também participou do chamado Cenário Conferência, um momento onde profissionais são convidados para ministrar os mais variados assuntos, onde desenvolveu no ano de 2010 uma intervenção no 2º ano⁹⁹, por solicitação dos estudantes, devido à demanda de adolescentes grávidas na Prática de Saúde na Comunidade (PSC). Todas essas vivências iniciais apontavam para grandes

99 Conferência para o 2º ano em 2010 sobre o tema “Sexualidade Humana” com duração de 02 horas.

possibilidades no trato pedagógico intencional da questão da sexualidade no curso.

Todavia, a docente percebeu uma contradição posta a partir do momento em que identificou que a sexualidade humana só era tratada intencionalmente no 3º ano, sendo em suas vivências, nas situações-problemas de Hiperplasia Prostática Benigna (HPB) e Disfunção Erétil (DE). Embora as situações-problema sempre se apresentassem baseadas em questões biopsicossociais, as reflexões em sexualidade ainda pareciam estar ancoradas preferencialmente apenas no enfoque biológico em si, visto que cada tutor¹⁰⁰ desenvolvia isoladamente as discussões com seus grupos e momentos de reflexões intencionais que fossem oferecidos para os docentes sobre este tema foram inexistentes durante os dois anos e meio em que fez parte do colegiado. Desta forma, podemos subentender que, sobre a temática da sexualidade, as discussões em tutoria estavam ancoradas então apenas em valores e vivências pessoais, visto que compreensões de sexualidade podem ter características singulares nos sujeitos, mas há que resgatar também sua construção sócio-histórica.

Durante o ano de 2011 a docente relembra que foram ministradas por ela novamente uma conferência para o 2º ano¹⁰¹ e duas conferências para o 3º ano¹⁰². Porém, as intervenções no cenário conferência são breves, pontuais, não privilegiando um ambiente permanente, significativo, sem possibilitar a criação de vínculo que proporcionasse a sensibilização sobre a temática e uma possível resignificação de valores e a extirpação de preconceitos com uma mudança concreta dos sujeitos. A docente Yared registrou em nossas conversas, ao produzirmos essas reflexões, sua compreensão do vivido por ela, comentando que durante esses encontros, em alguns momentos, vivenciou a resistência de estudantes na abordagem do tema, com algumas expressões de desmerecimento do assunto, simultaneamente corroboradas por discursos marcantes de futuros médicos que ali estavam. Infelizmente, diante da demanda de outros assuntos, não teve mais oportunidade de intervir nas turmas naquela época. Também relembra que concomitantemente àqueles eventos em 2011, já docente no curso de medicina, realizou a defesa da sua dissertação, o que lhe possibilitou vislumbrar várias interfaces de sua temática na época com a formação de profissionais médicos das quais agora fazia parte ativa, como docente que vivenciava um currículo de curso de medicina. Essa caminhada ocorrida em curso que tem inclusive uma proposta diferenciada, mas que ainda parece ter dificuldades de lidar com a temática da sexualidade na perspectiva que propõe como eixo de seu fazer pedagógico, levou-nos a definir sobre a importância de investigar também outros currículos de cursos atuais de medicina em Santa Catarina. Entendemos que a análise da compreensão de docentes

100 Professores que trabalham em grupo no cenário Tutoria. Este cenário ocorre de 1º ao 4º ano do curso, sendo que, na época eram aceitos professores não médicos de 1º a 3º ano. Atualmente isso ocorre somente no 1º ano. Neste cenário os estudantes são divididos em pequenos grupos de 7 ou 8 estudantes e cada tutor comanda um grupo. O papel do tutor consiste em mediar o ensino-aprendizagem por meio do PBL e auxiliar nos questionamentos aos estudantes, contribuindo assim, na construção em conjunto do conhecimento.

101 Conferência para o 2º ano em 2011 sobre “Concepções da Sexualidade” com duração de 02 horas.

102 Conferências para o 3º ano em 2011 sobre “Sexualidade: algumas reflexões sobre diversidade sexual” e “Resposta sexual humana adulta e geriátrica”, com duração de 02h cada.

médicos e não médicos que atuam dando vida à currículos de cursos de medicina com seus saberes e práticas pedagógicas cotidianas sobre a sexualidade humana, à luz da compreensão que expressam sobre essa dimensão, é urgente e necessária. Ao revelar a compreensão desses profissionais sobre a temática poderemos obter respostas para uma pergunta fundamental: quem é e como foi formado o formador de médicos, o que se refere à educação sexual?

Iniciando a revisão do estado da Arte sobre o tema encontramos registro de que Silva já em 1998 apresentou em sua pesquisa de dissertação um estudo histórico-analítico sobre a formação dos profissionais médicos em sexualidade humana de três Cursos de Graduação, a saber: Faculdades de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. No seu estudo a autora fez uma análise sobre o discurso e a atuação médica em áreas institucionais vinculadas à sexualidade e à educação sexual relacionando o saber, o poder e o papel social do médico na sociedade ocidental.

A importância de compreendermos por quem e como estão sendo educados os profissionais da medicina no que se refere especificamente a temática da educação sexual ficou cada vez mais evidenciada, seja pelo papel social legitimado que esses profissionais têm sobre a questão, oriunda de um olhar médico biológico do tema, seja porque ainda são aqueles especialistas que a escola acha os mais adequados para fazer a educação sexual na escola, mesmo que seja com apenas uma palestra anual!

Na releitura das análises na dissertação de Yared (2011), pudemos constatar concretamente que a escola continua sendo, por decisão de seus profissionais, um espaço que constantemente recorre à profissionais da saúde para ministrar palestras sobre sexualidade junto aos seus estudantes. Esta situação reafirma os dados da pesquisa de Silva (1998), que também identificou esta demanda dos profissionais da saúde pela escola e pelos profissionais da educação. Também averiguou Yared (2011) em sua pesquisa a inexistência de um trabalho intencional sistemático sobre sexualidade na formação inicial e continuada dos professores e que, devido a esta lacuna, esses profissionais apresentam medo e insegurança ao abordar o tema, além de acreditarem, como descrito inicialmente, que não passam credibilidade aos estudantes, justificando assim a busca constante por profissionais da saúde para que executem essas intervenções.

E como são formados então esses profissionais da saúde, que seriam os especialistas procurados pelos profissionais da educação para tratar desse assunto nas escolas? De acordo com a pesquisa de Silva (1998), há entre os médicos uma consciência coletiva de uma autoridade da classe sobre a família e seus impactos na sociedade, além de se reconhecerem como sujeitos que abordam assuntos e questões éticas e morais. Porém, muitos deles também reconhecem que não estão preparados para abordar o tema da sexualidade pela lacuna em sua formação e por considerarem o assunto complexo no próprio universo da sociedade contemporânea. Inclusive Silva (1998) considera que a estrutura curricular dos Cursos de Medicina é anacrônica e desatualizada, pois não incorporaram quase nada das pesquisas realizadas sobre sexualidade

nos últimos vinte anos e aponta que já na década de 90 do século XX existia uma exigência de uma visão mais abrangente, uma formação mais pluralista e multidisciplinar do médico, visto que a formação médica é parte do contexto educacional e social. Desta forma, entendemos que, além desse que estamos iniciando, torna-se relevante a realização de vários outros estudos intencionais que nos levem a ampliar a compreensão das abordagens existentes sobre o tema da sexualidade humana na formação médica, expressas nos currículos de seus cursos, entendidos como escolhas pedagógicas não neutras, pois construídos e propostos por pessoas com valores e ideologias e transformados cotidianamente em práticas pedagógicas pelos docentes médicos e não médicos que lá atuam. E como compreendem esses docentes esta questão? Sabemos do poder social singular desta profissão na sociedade contemporânea, mas há que resgatar que médicos são também pessoas sempre sexuadas, assim como os docentes dos cursos que os formam, para os quais também a construção da sexualidade ocorre ao longo da vida, por meio de muitas formas, influenciando seu modo de pensar, sentir e agir, possuindo, portanto, características singulares que se constroem e são construtoras de saberes e práticas tanto individuais como coletivas. Cada indivíduo atravessa os diferentes períodos da vida trazendo consigo imagens, recordações e valores da convivência escolar, social e familiar, as quais proporcionaram sua construção de ser humano e influenciam na sua interação com o mundo. Assim, “a sexualidade é um universo que precisa ser entendido como um conjunto de atividades, posturas, opções, modos de vida, subjetividade e alteridade, resultantes das relações sociais”, (SILVA 1998, p. 120).

Retomando os estudos de Silva (1998), há que destacar que a autora apresenta considerações de Foucault a respeito da ciência como um artifício de poder, relacionando o saber médico em sexualidade com o poder de classificar e enquadrar padrões de normalidade e anormalidade. Mesmo para os médicos, portadores acadêmicos por força de sua formação de um saber científico que pressupõe um vasto conhecimento biológico, há que lembrar que a sexualidade encontra-se na base das expressões humanas, constituinte e constituída nas relações da condição humana, visto que não é uma simples expressão biológica, pois os seres humanos tem a consciência do prazer e do desejo intencional, transformando-a em atividade erótica e sensual. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o ser humano não ‘tem’ sexualidade, ele ‘é’ sexualidade, como podemos encontrar exposto com sensibilidade em obras de CABRAL (1995) e SILVA (1998).

Reafirmamos então que essa sexualidade humana oculta ou desvelada nos currículos de formação médica vivenciados por seus docentes e discentes também não está isenta de possíveis mitos, tabus, construções e significações de modelos históricos e sociais, sendo que essas abordagens da sexualidade não desassociam-se do corpo, pois ela é corpo. “O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana”, (MELO 2004, p. 49) e, segundo Silva (1998) como o corpo é apropriado pela cultura e base de representações sociais, a sexualidade está repleta de significações sociais, culturais, políticas expressando a história individual dos sujeitos. Mas se os médicos tratarem do corpo apenas como marca

biológica, porque o currículo acadêmico assim os construiu como profissionais, todas essas significações serão desconsideradas, com sérias consequências para a desumanização da medicina. Se as propostas curriculares da formação médica e os saberes e fazeres pedagógicos que daí resultarem nos seus docentes médicos e não médicos, tratarem do corpo em abordagens que apontem sua domesticação, seu controle e sua negação, os profissionais egressos desses cursos tenderão a reproduzir este modelo.

Há que reafirmar como Queiroz (2000) que o corpo é concebido socialmente, adestrado pela cultura e transformado por crenças e ideais coletivos. Melo (2004) apresenta grande preocupação sobre essa “descorporificação” dos seres humanos, visto que ao longo da história e do processo de construção sócio-histórico-cultural dos sujeitos, a percepção redutora de corpo vem das experiências e das relações com a família e com os sistemas educativos, sem que se possa também ignorar a influência da religião na cultura ocidental. A presença de uma cultura cristã, por exemplo, formou uma visão dualista do ser humano, trazendo uma forma negativa de se pensar o corpo, sendo esse um pensamento que se cristalizou por décadas e, conseqüentemente, ainda vemos seus reflexos atualmente nas vidas das pessoas. Como salienta a mesma autora:

O corpo já era algo a ser regulado, disciplinado. (...) Com o advento do cristianismo, o corpo passou a carregar em si a marca do pecado: a mulher foi condenada aos sofrimentos do parto, e o homem a retirar da terra, com trabalhos penosos, o seu sustento. O cristianismo foi a religião, por excelência, da mortificação do corpo físico para que se pudesse salvar a alma. (MELO 2004, p. 44 e 45)

Portanto, esta imagem de corpo ao longo da história, percorrendo, de acordo com Melo (2004), os caminhos da Idade Clássica, Medieval e a inegável influência do cristianismo, resultou numa visão dual do Ser humano, uma visão fragmentada de corpo e mente, uma visão dicotômica de corpo e alma, que levou a esse “processo de ocultamento do corpo, de sua depreciação e negação”, (MELO 2004, p. 43). E é esse processo de negação que parece atravessar ainda hoje alguns dos currículos dos cursos de medicina. Será possível essa superação? Vamos então à Merleau-Ponty (1999) citado por Melo (2004): esse autor nega qualquer dicotomia corporeamente nos seres humanos, uma vez que “o homem é corpo-alma em indissolúvel unidade, em que o corpo é seu modo de Ser no mundo”, (MERLEU-PONTY 1999 *apud* MELO 2004, p. 42). Ou seja, não *estamos* no corpo, nós *somos* o corpo. Desta forma, considera-se o corpo como um veículo de ação e interação do Ser humano no mundo, pois passamos a utilizar então a categoria plena da corporeidade, e não mais apenas corpo, pois essa “implica na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos de seu mundo”, (OLIVIER 1998 *apud* MELO 2004, p. 89).

E na corporeidade a sexualidade, compreendida então como uma dimensão humana, não está fora do sujeito, de suas ações, pensamentos e comportamentos e, “não pode ser reduzida como um objeto estranho fora de nós”, (NUNES 2005, p. 19), pois a sexualidade não é nem

transcendida na vida humana, nem figurada em seu centro por representações inconscientes. Ela está constantemente presente ali, como uma atmosfera. (...) A sexualidade é coextensiva à vida. (MERLEAU-PONTY 1999, p. 232 e 233) Logo, ainda com base em Melo (2004), este ser humano ‘Corpo no Mundo’ não pode apresentar sua sexualidade como algo isolado, algo “deixado de fora”, inclusive, do ambiente escolar, aí incluída a questão da formação médica. “Os corpos são as pessoas, pessoas estas sempre sexuadas” (p. 52).

Nesta etapa das nossas reflexões, percebemos que, dentre as várias vertentes pedagógicas sobre sexualidade na formação médica, portanto, a concepção médico-higienista, num sentido redutor, apresenta-se ainda como forte norteador de muitas das ações em saúde pública, como resultado da preponderância dessa abordagem nos currículos dos cursos de medicina. Como exemplo flagrante dessa afirmação é evidente ainda hoje que a maior ênfase das ações em saúde dá-se na prevenção ao contágio de DST/Aids e da gravidez na adolescência (concordamos com a necessidade dessa prevenção, mas não com a abordagem que é feita sobre ela), onde a sexualidade é compreendida, a partir desta concepção, como um “problema” de saúde pública, a ser tratado intencionalmente a partir da necessidade surgida. E nessa abordagem redutora a linguagem preponderante é essencialmente clínica, o que dificulta sua compreensão pela maioria da população, sendo o sexo classificado apenas pelas disfunções e pelas anomalias sexuais, ocorrendo como norma anexa a essa abordagem a negação do prazer, uma vez que entende ainda a reprodução como única função do sexo.

Esses saberes e essas práticas médicas fortalecem, portanto, a perpetuação de um modelo de sexualidade dito “normal”, visto que muitas das práticas fora da heteronormatividade, por exemplo, ainda são consideradas como patológicas. Adota-se acriticamente, em muitas das propostas e vivências, um padrão hegemônico de vivência da sexualidade, reduzindo esse exercício somente ao matrimônio monogâmico, na adultez, heterossexual, com fins reprodutivos. Todos esses saberes e fazeres acontecendo sem que se perceba que o sexo é submetido a um segredo e, tal ação cria novas redes de poderes, onde se estabelece uma dominação de uns sobre outros. (FOUCAULT apud NUNES, 2005)

Mas, apesar dessa realidade complexa que perpassa também a formação médica, a busca por profissionais da área da saúde pelas instituições escolares para tratar da temática, sem que se tenha uma compreensão mais ampla de quem são esses profissionais, como são formados e por quem, no que se refere a dimensão da sexualidade, é uma realidade ainda muito presente, já constatada nos estudos de Silva (1998), Santos e Bruns (2000) e Yared (2011). É preocupante ressaltar que é cada vez mais intensa essa busca por pessoas convidadas, externas à escola, para ministrarem palestras sobre sexualidade, palestras essas entendidas muitas vezes como “a educação sexual anual” propiciada pela escola.

Identifica-se que os profissionais da educação nas comunidades escolares ainda acreditam que o “discurso científico” dará maior credibilidade ao trabalho desenvolvido, mesmo que grande parte destas intervenções estejam apenas focadas na gravidez e na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST’s) numa perspectiva redutora da

dimensão sexualidade. Acreditam ainda esses profissionais que intervenções pontuais nas quais prevalece a transmissão de informações possam realmente ser eficazes no desenvolvimento do exercício do sexo seguro, por exemplo. Reafirmamos ser a informação científica fundamentada importante, mas reafirmamos também que, se for realizada apenas como uma passagem direta de conhecimentos, isoladamente, não possibilita mudanças no comportamento dos sujeitos. Concordamos com Nunes (2005), que “toda educação sexual implica uma reeducação sexual, e envolve pessoa, valores e comportamento”, (NUNES 2005, p. 16). Todavia, o que se observa ainda, na maioria das práticas, é que trabalhos intencionais esporádicos de educação sexual, particularmente palestras, focam suas intervenções em problemas e “consequências funestas da sexualidade”, o que não sensibiliza os jovens. (SANTOS e BRUNS, 2000)

Isso não significa desconsiderar o conhecimento médico, mas sugerir a reflexão e crítica quanto ao seu discurso, visto que muito de seu uso, em várias épocas e culturas, ajudou a instalar certa disciplinarização e controle, tanto dos seres humanos quanto na abordagem da sexualidade. No entanto, pode-se dizer que este tipo de intervenção – palestra isolada – não é um instrumento potencializador, ou seja, que não gera “potência de ação”. (SAWAIA, 2002). Meszáros (2008) salienta que a verdadeira educação deve ser continuada e permanente, logo, o trabalho de educação sexual intencional pode e deve ter um entendimento para além do sexo, não se limitando a um momento único e exclusivo no fluxo da existência social. As palestras, que até podem ser realizadas por médicos também, podem vir a serem instrumentos positivos de intervenções quando utilizadas na complementação de um trabalho intencional, sistemático de educação sexual, mas não como metodologia principal, pois devem envolver também questões referentes a “sentimentos, valores, atitudes e normas socioculturais ligadas à sexualidade, construídas e transformadas pelo homem ao longo da história”, (FIGUEIRÓ 2006, p. 262).

Consequentemente, a carência de referenciais humanistas em cursos de medicina sobre a sexualidade causa inquietações, visto que a educação sexual intencional daí decorrente pode ser desenvolvida sem o planejamento e a competência necessária. Esta é uma possível realidade, já que a formação médica ainda carrega uma herança filosófica de tratar muitas vezes apenas das perversões e destacar as aberrações, e “uma infinidade de teorias médicas, psicológicas e religiosas é accionada para reconduzir essas mulheres e esses homens à posição *correcta e sadia* – a heterossexualidade”, (LOURO 2000, p. 41 e 42, grifos da autora).

Mas quem educa hoje esses futuros médicos e médicas? Essas reflexões buscam sensibilizar a todos os envolvidos em processo de formação de profissionais médicos de que um trabalho de educação sexual emancipatório pode e deve possibilitar ao sujeito, aí incluído também quem forma o profissional da medicina, o autoconhecimento e a reflexão sobre sua própria sexualidade, o que favorece a vivência de uma sexualidade que valoriza o prazer, o respeito mútuo, na busca da saúde sexual, trabalhada como é proposta na Declaração dos direitos sexuais como direitos humanos fundamentais e universais. (WAS *apud* Melo e Pocovi, 2002).

Mas ainda hoje a tendência de explicar fenômenos humanos apenas por meio de termos biológicos “é muito forte quando falamos de sexualidade, e define, muitas vezes, nossos

entendimentos acerca das categorias como corpo, sexo, gênero e papéis sexuais”, (CARVALHO 2009, p. 2). Isso se reflete também nos profissionais docentes médicos e não médicos que formam médicos! Foucault, citado por Carvalho (2009), explica que essa tendência foi historicamente desenvolvida e enraizada, graças aos saberes médicos, isto é, no ambiente escolar onde as abordagens sobre sexualidade respaldam-se no discurso científico: “as metodologias orientadas pelo discurso médico-biológico, (re)produzido na anatomia da reprodução humana, cumprem, portanto, a função de reger a sexualidade, através de conceitos, explicações e modos de disciplinarização, presentes na organização curricular”, (CARVALHO 2009, p. 2).

Portanto esses são ainda fortes vieses na formação de qualquer profissional no Brasil, dentre eles os profissionais que formam os médicos, vieses expressos pelos saberes e fazeres que os currículos de curso, via os docentes desses cursos em suas práticas pedagógicas, ajudam a sedimentar. Podem os mesmos contribuir tristemente, por exemplo, para o aumento da violência contra a diversidade sexual no nosso país. Ressaltando que o médico ocupa uma função social que tem um saber autorizado sobre sexualidade, o que, de acordo com Silva (1998), é ainda uma expressão legal de poder e dominação institucional, temos a hipótese de que, deste espaço legal e institucional o profissional médico, se formado na contramão desta perspectiva, pode ser responsável por trabalhos emancipatórios em sexualidade na área da saúde, como hoje as vezes já acontece, podendo contribuir com muita propriedade, pela função social que ocupa, para desenvolver novas ideias, opiniões e uma nova ética em torno da dimensão humana da sexualidade.

As reflexões até aqui apresentaram um pouco da justificativa da nossa proposta de pesquisa de doutoramento que investigará qual a compreensão de docentes que atuam em um curso de Graduação em Medicina sobre o tema da educação sexual e como o mesmo é abordado ao longo da prática curricular. Após a caminhada ora em andamento, almeja-se que possamos contribuir com propostas onde os currículos de formação médica sejam pautados intencionalmente em uma abordagem emancipatória de educação, sempre educação sexual, pois aí incluída indissociavelmente a sexualidade, própria do existir humano, resultando em profissionais de medicina mais sensibilizados para uma compreensão crítica da temática. Esses profissionais, nessa perspectiva de formação, auxiliados pelos docentes de seus cursos, com seus currículos ressignificados, podem ressignificar também sua própria sexualidade, colaborando na construção de conhecimentos científicos que sejam entendidos fruto da construção sócio-histórico cultural humana, construção essa sempre sexuada. Nesse processo o entendimento de sexualidade teria sim implicações biológicas, mas também filosóficas, antropológicas, históricas, sociais e políticas na vida de cada cidadão, aí incluídos os profissionais da medicina e seus docentes que ajudam a formá-los, entendidos todos em plenitude como seres sexuados, que vivenciarão enfim em plenitude o que registra Merleau-Ponty: eu não **estou** em meu corpo, eu **sou** meu corpo!

REFERÊNCIAS

- Cabral, Juçara Teresinha. *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- Carvalho, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In: *Educação sexual: em busca de mudanças*. Mary Neide Damico Figueiró (org.) – Londrina: UEL, 2009.
- Figueiró, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. – Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Histórico do Curso de Graduação em Medicina. 2004.
- Louro, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto - Portugal: Porto Editora, 2000.
- Melo, Sonia Maria Martins de. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção Dimensões da Sexualidade)
- _____. Pocovi, R. (2008). *Educação e Sexualidade*. 2ª Ed. [Caderno Pedagógico, v.1], Florianópolis: UDESC.
- Merleau-Ponty, Maurice; MOURA, Carlos Alberto R. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999
- Mészáros, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. – 2ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.
- Nunes, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP: Papyrus. 7ª Edição, 2005.
- Paiva, Vera. *Fazendo arte com camisinha*. – São Paulo: Summus, 2000.
- Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Medicina. 2009.
- Queiroz, Renato da Silva. (org) *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo:

Editora Senac São Paulo, 2000.

Santos, Claudiene; BRUNS, Maria Alves de Toledo. *A educação sexual pede espaço: novos horizontes para a prática pedagógica*. São Paulo: Ômega Editora, 2000.

Sawaia, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. SAWAIA, Bader Burihan. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2002. 4ª ed.

Silva, Edna. A escola, a clínica e a sexualidade humana. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 115 – 142, jul./dez. 1998

Yared, Yalin Brizola. *A educação sexual na escola: tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia - Lages (SC)*, 2011. Dissertação de mestrado.

BARREIRAS PARA UMA EDUCAÇÃO SEXUAL DEMOCRÁTICA: A AÇÃO DA HOMOFOBIA SOBRE A VIVÊNCIA DO HOMOEROTISMO ENTRE MULHERES NO INTERIOR PAULISTA

Lívia Gonsalves Toledo¹⁰³

Fernando Silva Teixeira Filho¹⁰⁴

1. Introdução

No âmbito da sexualidade e da produção de identidades sexuadas e generificadas, o termo atualmente utilizado para o efeito da força heteronormativa que atua sobre os agenciamentos de desejo intencionando que este passe a se adequar às normativas da heterossexualidade é *homofobia*. Esse efeito, que interpretamos como uma forma de violência plural (física, verbal, psicológica ou institucional) pode ser conceituada como, todo o conjunto de práticas negativas a respeito da homoerotismo a nível social, moral, jurídico e/ou antropológico (BORRILLO, 2001). Ou seja, a homofobia é decorrente de uma rede de discursos que, segundo Natividade e Oliveira (2009, p. 128), “integra aspectos sociais, culturais e políticos a disposições psicológicas, percepções e reações emocionais. Neste sentido, reações viscerais de repúdio à diversidade sexual devem ser pensadas como atitudes políticas, motivadas por fatores culturais e manifestadas no nível da própria corporalidade”.

Diante disto, é imperativo pontuar que a heteronormatividade “expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade” (MISKOLCI, 2009, p. 156), e é entendida como “um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 156).

Segundo Chauí (1999), a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta, pois a violência real é ocultada por vários dispositivos jurídicos e sociológicos. Através destes dispositivos, não são consideradas violências as desigualdades econômicas, sociais e culturais, o autoritarismo que regula todas as relações sociais, a corrupção como forma de funcionamento das instituições, as intolerâncias religiosa, sexual e política, o racismo, o sexismo e a homofobia.

103 Mestre e Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista. Membro do GEPS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades (UNESP). E-mail: liviagtoledo@gmail.com

104 Doutor em Psicologia. Professor do curso de Graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista. Pós-Doutorado em Psicologia pela Université Charles de Gaulle e pela Georgetown University. Membro do GEPS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Sexualidades (UNESP). E-mail: feixeira@assis.unesp.br

Entretanto, a mídia, os meios de comunicação, as instituições formais e informais e as relações cotidianas produzem e reproduzem essas formas de violência diariamente. De acordo com Silva (2010, p. 132), isso se dá devido uma ideologia sobre a qual se alicerça a vida contemporânea – o *individualismo*: autodesenvolvimento, a autorrealização, a autossatisfação. Segundo a autora, esses modos de produção das subjetividades tornam as relações interpessoais fluidas e inconsistentes, com ausência de responsabilidade e solidariedade coletiva, comportamentos pouco altruístas e dificuldades de se colocar no lugar do outro, carecendo de valores éticos. Portanto, menos tolerantes com a diferença e a diversidade (podemos citar aqui a diversidade religiosa, étnica, cultural, sexual etc.).

Essa produção de modos de subjetivação individualistas somada a um modo de organização social que se pauta sobre um sistema que rigidamente institui estéticas, práticas, expressões e modos de existência específicos para as pessoas, institui normativas e hierarquias que funcionam a partir de lógicas excludentes.

Ao nascermos, nos é atribuído um sexo e um gênero específico, sendo que um e outro devem ter correspondência unívoca e inequívoca. Diante disto, somos todos compulsoriamente levados a um modo sexuado e generificado de relações eróticas que se acredita “oposicional” e “complementar” (mulher/homem, feminino/masculino), originando uma formação heteronormativa – esta dita “normal”, “santificada” e “sadia”.

De acordo com Foucault (1988), a partir do século XVIII, uma rede muito sutil de proliferação de discursos, saberes, prazeres e poderes sobre uma verdade sobre o sexo passou a funcionar, produzindo um dispositivo de controle sobre os indivíduos e as populações – o dispositivo da sexualidade. Para Foucault (1979, p. 244-246), o dispositivo corresponde a:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos [...] é isto um dispositivo: estratégias de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

Especialmente a partir do início do século XIX, o dispositivo da sexualidade passou exercer-se pela inventividade e produção de métodos e procedimentos de controle com o aparecimento das tecnologias médicas de sexo, veiculando, estrategicamente, rituais, tradições e modelos em nome da saúde, da felicidade e da produtividade. O sistema heteronormativo é acionado e operacionalizado pelo dispositivo da sexualidade, e é na base desse dispositivo que, além de identificar uma formatação de gênero sempre com um sexo, se implica também na dicotomia do desejo sexual pelo sexo oposto, complementando a linearidade do sistema *sexo/gênero/desejo/práticas sexuais* problematizado por Butler (2003), sobre a matriz heterossexual. A partir dessa matriz, todas as pessoas são atravessadas discursivamente pela normatização dos sexos, dos gêneros, dos desejos e práticas sexuais, e, conseqüentemente, pela homofobia,

aderindo estes preceitos aos nossos modos de subjetivação.

A masculinidade ou a feminilidade são resultantes de códigos culturais aprendidos e incorporados por meio de uma repetibilidade de discursos e práticas (BUTLER, 2000)¹⁰⁵ definidas para como naturais – mas que não o são – para cada um dos sexos. Esta repetição instaura discursos reguladores e referências que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas, rompendo com a possibilidade da multiplicidade, instaurando normas, enquadrando formas específicas de existência aceitas que não levam em conta a economia do desejo. Acreditando-a natural, a maioria das pessoas assume a heterossexualidade agindo segundo os pressupostos de feminilidade e masculinidade heteronormativos, repousando sobre esses códigos o desejo, a sexualidade, o gozo erótico e político.

Portanto, o que foge às prescrições normativas da heterossexualidade e das regulações de gênero acaba por sucumbir a violências de toda ordem, como as existências lésbica, *gay*, bissexual, transgênero¹⁰⁶ e outras dissidentes à heteronormatividade.

Em geral, são os espaços educacionais os primeiros espaços públicos de socialização secundária de jovens *gays*, lésbicas, bissexuais e transgêneros de impacto homofóbico porque é comum que as pessoas comecem a se dar conta de sua diferença durante o período letivo da infância ou da adolescência.

Por isso, um dos desafios para a educação é acolher as demandas da sociedade frente a que tipo de ensino deve ser empreendido com os alunos: um conservador, se pautado nas tradições e modelos hierárquicos, abrigando as exigências mais especificamente das famílias e das instituições religiosas; ou um moderno, buscando ampliar o conhecimento para as complexidades e multiplicidades das vivências humanas, se regulando em um sentido de democracia, reconhecendo todos os cidadãos e cidadãs independentemente das diferenças entre eles no âmbito da sexualidade. Segundo Nardi (2010, p. 156):

A educação enquanto instituição que se democratizou durante o século XX e que é apontada como um locus privilegiado de formação para a cidadania e um espaço de passagem entre o mundo privado da família e o espaço público do trabalho, se vê agora confrontada com o desafio de transformar-se.

2. Método

O presente artigo busca apresentar como a instituição da heteronormatividade se apresenta como barreira para uma educação sexual democrática. Para tal, apresentaremos algumas experiências homoeróticas femininas, buscando direcionamentos para intervenções na área e a ampliação de um leque de informações para novas investigações sobre o tema.

105 Para mais informações sobre esta temática, conferir o conceito de *performatividade* segundo Butler (2003).

106 Resumiremos o acrônimo LGBT utilizando apenas um “T” (transgênero) fazendo com este referência a travestis, transexuais masculinos e femininas e todos os modos de existência que não conformam o sexo biológico ao gênero socialmente estipulado para este sexo.

Além da revisão bibliográfica sobre o tema, as informações aqui apresentadas são referentes a uma pesquisa de doutorado com método qualitativo hermenêutico, realizada a partir da Pesquisa Narrativa que, por meio de relatos de histórias de vida colhidas por meio de entrevistas semi-direcionadas no ano de 2010, buscou se aprofundar no modo como mulheres que vivenciam o homoerotismo articulam desejo, (in)visibilidade e processos de exclusão. As participantes da pesquisa foram dez mulheres de classe social média e média baixa, de idades e raças/etnias variadas que vivenciavam o homoerotismo, residentes na região da cidade de Assis-SP, com as quais foram construídas dez Narrativas de Histórias de Vida, que vislumbraram as amarras, as potências, as normalizações e subversões nas suas experiências de vida no encontro com a heteronormatividade.

Todas as entrevistas foram feitas de acordo com a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre a pesquisa e sobre a utilização dos dados, bem como explicitado o sigilo e os aspectos éticos da mesma.

3. O despreparo para educar frente à homofobia

Em 1995 o governo brasileiro lançou os “Parâmetros Curriculares Nacionais” nos quais o tema da “Orientação sexual” (traduz-se Educação Sexual) é entendido como tema transversal que deveria ser abordado em todas as disciplinas. Contudo, quando a discussão é realizada, os parâmetros se inscrevem em um modelo de educação sexual marcado pela biologia com foco na prevenção à DSTs e HIV/AIDs e gravidez na adolescência, sendo a temática da diversidade sexual e da homofobia marginal ou ausente (NARDI, 2010). Em 2004, o governo brasileiro lançou o programa “Brasil sem Homofobia”, que tem como proposta capacitar os profissionais da educação à promoção do respeito à diversidade sexual. Editais foram lançados e projetos realizados, alguns de caráter bastante inovador e transformador, porém, ainda muito pouco foi feito diante de toda a amplitude que necessita de transformação.

Inicialmente, podemos dizer que essa necessidade decorre do despreparo dos educadores. De modo abrangente, de acordo com as pesquisas de Fante (2005), os professores e coordenadores de grupos ainda não sabem desenvolver práticas de prevenção e enfrentamento à violência nas escolas. Por isso, observa-se “excessiva permissividade por parte de professores e dirigentes das escolas, os quais tendem a tratar tais atos de violência como corriqueiros e sem maior importância” (ALBINO & TERÊNCIO, 2010, p.13). “Cabe ressaltar ainda que os professores não receberam formação para desenvolver ações educativas relacionadas à sexualidade” (NARDI, 2010, p. 158).

Junqueira (2009) nos lembra de pesquisas feitas em diversas capitais brasileiras durante Paradas do Orgulho LGBT¹⁰⁷ que mostraram que pessoas que vivenciam o homoerotismo apontam a escola como um dos piores espaços institucionais de mais marcada manifestação homofóbica. Além da indiferença ou resistência em enfrentar o problema da discriminação homofóbica, aciona-se a invisibilização proposital das pessoas que vivenciam o homoerotismo no contexto escolar de modo a preservar os quadros de hegemonia masculina e heteronormatividade.

Peres (2005) já nos alertou que as pessoas que subvertem fortemente as normativas de identidade de gênero (como as travestis e as(os) transexuais) em geral acabam por abandonar a escola aos primeiros sinais de discriminação com sua estética e modos de expressão. Porém, sobre a suposta “ausência” de LGBTs no contexto escolar, Junqueira (2009) questiona se a escola seria um lugar seguro para esses jovens assumirem publicamente sua dissidência sexual, portanto, se seria este um local em que se sentiriam seguros e acolhidos. E mesmo que jovens que vivenciam o homoerotismo não se assumam na escola, e estejam na invisibilidade, o autor ainda questiona se apenas as coisas visíveis e imediatas no cotidiano dos alunos devem ser debatidas, visto que existem frequentes elaborações e predisposições de representações estigmatizantes referentes ao homoerotismo que engatilham mecanismos discriminatórios nas escolas e em quaisquer outros grupos de pessoas.

Segundo a pesquisa de Abramovay, Castro e Silva (2004), os professores reconhecem que existem preconceito e discriminação homofóbica na escola. Contudo, alguns declaram que esses só se dariam nas relações entre alunos, negando a vigência desses nas interações entre professores e alunos. As autoras relatam vários modos desses educadores lidarem com a homofobia, dentre eles a tentativa de banalizar os fatos ocorridos, omissão de debate sobre assuntos, quando muito pregando uma abstrata tolerância, assumindo-se uma implícita não-aceitação. Muitos professores desempenham uma convivência não assumida com discriminações, ou considerando que a pessoa LGBT não deva deixar transparecer sua diferença, ou chegando a culpabilizar a vítima, ou seja, dizendo que os jovens que se conduzem em uma forma de vivência do erotismo não tida como padrão tendem a se autodiscriminar, se isolando. Ainda, há os professores que reconhecem que não sabem como lidar com a homofobia, consequência da heteronormatividade que os captura e os constitui:

Alguns professores comentam que, apesar de abordarem a questão da homossexualidade pelo lado do respeito humano, é bastante difícil lidar com o assunto, pois os alunos sempre levam para a brincadeira. Já outros assumem uma postura de distanciamento e assim de cumplicidade passiva com a violência contra jovens tidos como homossexuais – *cada um é, pode ser como quiser* ou

107 CARRARA, Sérgio & RAMOS, Sílvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005; CARRARA, Sérgio et al. *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2006; PRADO, Marco Aurélio M.; RODRIGUES, Cristiano Santos & MACHADO, Frederico Viana. *Participação, política e homossexualidade: 8ª Parada GLBT de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006.

como um tema que não é de sua alçada. Dessa forma, omite-se o debate sobre assuntos que são engendrados por preconceitos e discriminações, quando muito pregando uma abstrata tolerância, em que cada um poderia ser o que quisesse, quando, na prática, não é isso que ocorre. (ABRAMOVAY, CASTRO & SILVA, 2004, p. 184)

A partir das Narrativas de Histórias de Vida das participantes de nosso estudo, pudemos ver a ação da homofobia atravessada em suas existências no período escolar. Elas apresentaram experiências diferenciadas especialmente no que diz respeito à época em que tiveram suas experiências letivas. Aquelas de mais idade, que estavam na escola na década de 1970 a 1980, não relataram ter sofrido qualquer forma de discriminação relacionada ao homoerotismo na escola, ou porque eram mesmo extremamente discretas em relação aos seus desejos e relacionamentos homoeróticos ou porque ainda não haviam se permitido vivenciar tal desejo. Além disso, mesmo que existissem colegas ímpares que assumiam sua dissidência sexual no ambiente escolar, isso era um assunto do qual não se debatia (*“Aos ouvidos da gente, jamais! Eu não tinha no meu vocabulário essa palavra ‘homossexual’ ou uma palavra que ia definir esse relacionamento”*; *“professor nem tocava no assunto!”*). Como era assunto velado para todos, era velado até mesmo para criticar ou discriminar. Mas isso, como vimos, não significa ausência de homofobia. Primeiro, porque o fato de serem extremamente discretas em relação ao seu homoerotismo, ou não terem se permitido vivenciar experiências homoeróticas, possa estar justamente ligado ao fato de já perceberem que seus desejos e sentimentos tinham uma representação negativa para as pessoas ao seu entorno, e que, se os revelassem, seriam reprimidas ou punidas de algum modo. Segundo, porque a invisibilização de uma forma de existência dissidente da heteronormatividade é apenas uma das formas de expressão da homofobia que, no caso do homoerotismo feminino, e também uma questão de gênero.

Historicamente, a desigualdade de gênero – a submissão das mulheres e sua manutenção no universo privado – é um dos fatores principais desta invisibilidade. Na maioria das sociedades Ocidentais ou Orientais, existe a prevalência da dominação masculina (BORDIEU, 1996; WELZER-LANG, 2001) e, por isso, as práticas disciplinares de feminilidade agem sobre as e nas mulheres tornando-as dóceis e disciplinadas de forma distinta dos homens. Elas foram submetidas a modos de subjetivação normalizadores produzidos a partir de sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão por muitos anos de sua História e assim, não colocaram seus próprios corpos e seus modos de existência em evidência da arena pública.

Somando a trajetória de apagamento do feminino das esferas públicas e de participação social e política junto à exclusão/negação do homoerotismo pela ação da homofobia, vemos que a invisibilidade tornou-se parte dos modos de subjetivação das mulheres dissidentes da heterossexualidade.

A partir da década de 1990, com a emergência e visibilidade no âmbito da sexualidade

de novas formas de existência no Brasil, uma reação homofóbica surgiu conjuntamente. Como reflexo disto, nas Narrativas de Histórias de Vida das participantes dessa pesquisa, aquelas que chegaram a expressar seu homoerotismo no ambiente escolar ou em outros grupos durante a adolescência e juventude sofreram por homofobia. Uma das participantes, então uma adolescente no ano de 1990, escutava na saída da escola: “*Ô sapatão! Ô filha do demônio! Ô filha da puta. Tá faltando um pinto aí pra você!*”, e foi até agredida fisicamente. Outra participante, que simplesmente não se relacionava com rapazes no período escolar por volta do ano de 1999, era cobrada pelas colegas e se tornou motivo de piadas. E aquelas participantes que, mesmo durante a infância e/ou adolescência (durante as décadas de 1990 e 2000), ultrapassavam as barreiras de gênero impostas para seu sexo, seja no modo de se vestir ou em comportamentos e atividades masculinas, foram estigmatizadas, sendo claramente chamadas de ‘sapatão’, ou, no mínimo, de ‘estranhas’. A estratégia de defesa era a reclusão ou o revide verbal e físico, o que diminuía as ofensas.

Outros modos de discriminação ocorridos devido à evidenciação ou suposição da vivência do homoerotismo em ambientes grupais educativos narrados em suas Histórias de Vida ocorridos foram o isolamento, a segregação, modos diferenciados de tratamento, apontamentos irônicos, indiretas, comentários feitos ao pé do ouvido subtendendo-se serem sobre a jovem LGBT e comentários gerais feitos em voz alta feitos em público de forma a alcançar a atenção de outras pessoas, buscando constranger à pessoa LGBT. Ademais, a vida amorosa da pessoa LGBT podia se tornar assunto público, objeto de deboche e divertimento ou diretamente ser anunciada com o intuito de provocar exclusão e crítica. Algumas participantes, mesmo depois de assumidas em sua diferença, foram constantemente cobradas pelas colegas para terem um namorado, eram incitadas a encontros e possibilidades românticas e eróticas com rapazes, e os próprios rapazes insistiam em encontros e possibilidades eróticas com elas, sem que elas quisessem.

De acordo com Fante (2005) e Silva (2010), a maioria dos jovens vítimas de violência na escola reluta em falar abertamente sobre o assunto, o que se agrava no caso da homofobia, devido à despreparação dos responsáveis (profissionais da educação, de pais e mães). Esse é um significativo diferencial entre a homofobia e outros tipos de discriminação, como a discriminação por deficiência física ou mental, obesidade, etnia ou cor da pele, só para citar algumas. Neste último caso, por exemplo, ao sofrer uma agressão devido à cor da pele, em geral, filhos e filhas negras(os) são acolhidas no seio familiar, o que irá fortalecer a autonomia e produzir modos de subjetivação que se baseiam na positividade das qualidades da raça, das tradições culturais, da beleza e ensinando modos de enfrentamento da discriminação e não sendo exigidos que se tornem ou que ajam como brancos. No caso da violência homofóbica, as vítimas ou temem contar que foram agredidas e sofrem em silêncio, pois temem a reação dos pais, ou são discriminadas mais uma vez quando a família é notificada que foram vítimas de agressão homofóbica, culpabilizando-as, recriminando-as ou até agredindo-as por supostamente, ou de fato serem, ou “comportarem-se” como LGBTs. Raros são os casos em que a vítima é acolhida

pelos pais em um quadro de aceitação do homoerotismo. Ainda, diferente de outras formas de discriminação por status social, raça/etnia ou deficiência, quem tenta ser solidário com aqueles que são vítimas da homofobia acaba por se tornar também um alvo, atitude que inibe tais atos de solidariedade, causando mais isolamento da pessoa dissidente da heterossexualidade.

Geralmente, se observa a desinformação dos profissionais da educação, a negação da existência da homofobia nas escolas, a omissão e o comodismo de colegas, profissionais e pessoas ao redor das situações de violência. Fante (2005), Silva (2010) e Moreira (2010) sugerem diversos programas e ações educativos que buscam eliminar a violência nas escolas, como a criação de programas preventivos e ações combativas nos casos já instalados, a criação de Ouvidorias dentro das instituições, capacitação para a identificação, o diagnóstico, a intervenção, o encaminhamento adequado, sensibilização de professores e funcionários de instituições e Secretarias “no sentido de priorizar mais a preparação do seu pessoal nas competências humanas” (MOREIRA, 2010, p. 31). Fante (2005) lembra que os projetos solidários não podem ser meramente assistencialistas, mas devem promover um planejamento sistemático de modo a produzir multiplicadores. A inclusão implica na convivência com a diversidade, e não no apagamento dela.

As participantes da pesquisa que evidenciaram seu homoerotismo no espaço público, assim como o fazem cotidianamente as pessoas heterossexuais, experienciaram discriminações homofóbicas na escola e outros espaços de socialização, o que não teria ocorrido caso tivessem feito como as participantes que viveram na invisibilidade. Apesar de não sofrerem discriminações, permaneceriam no lugar da abjeção, do não-direito a existência pública, do não-direito a expressão de carinho, afeto e erotismo por sua parceria, do não-direito de igualdade. Segundo Butler (2000, p. 155):

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito.

Ademais, invisibilizando o homoerotismo, não teriam possibilidades de novos encontros, de possíveis parcerias e de identificação com pessoas que vivem as mesmas experiências. Como ilustração disto, uma das participantes da pesquisa passou por uma situação de discriminação homofóbica entre seus colegas do curso preparatório para o vestibular (cursinho) que frequentava, encabeçada por quatro garotas. Diante disto, com apoio da coordenadora da instituição, ela acionou um debate sobre homoerotismo e homofobia e se assumiu para todos com um discurso sobre democracia, direitos, igualdade e preconceito. As aliciadoras da discriminação se envergonharam de seus feitos e, a partir disto, a participante fez amizades mais sinceras e teve um benefício com a situação, devido à visibilidade de seu homoerotismo: “*agora todo mundo sabe, pá, as gatinhas ficam sabendo e a coisa flui (risos), ajuda!*”. Entretanto, nem

sempre este apoio existe, de modo que muitas pessoas que vivenciam o homoerotismo apenas se sentem seguras cumprindo com a obrigação de permanência no terreno da abjeção por meio da invisibilidade e da invisibilização de seus modos de existência.

4. O dispositivo da sexualidade integrando a educação

Nardi (2010) fala, segundo experiências realizadas em escolas, que os(as) professores(as) capacitados(as) no tema da diversidade de gênero e sexual através de programas de combate à homofobia disseram ter tido um ganho pessoal para o enfrentamento do preconceito, mais que ainda sentiam-se receosos(as) em relação à intervenções nas suas escolas de origem. Esse receio se baseia inicialmente no temor da suspeita de colegas de serem identificados como homossexuais por intervir no campo de combate à homofobia e em uma sensação de falta de informação. Por um lado, a produção de saber e posicionamento críticos dos professores promovidos por cursos de capacitação é anulada pela ameaça homofóbica da perda de status de normalidade pela solidariedade à diversidade. Por outro, realmente, a produção massiva sobre a heterossexualidade invisibiliza a informação sobre o homoerotismo e, ademais, a própria ação da homofobia institucional colabora para esse obscurecimento da diversidade – as Delegacias de Ensino nem sempre, ou quase nunca, liberam os materiais sobre o homoerotismo e sobre políticas de enfrentamento à homofobia produzidos para professores e alunos. Se a violência nas escolas é temática de difícil tratamento, no caso da violência homofóbica a situação se agrava.

Trabalhos de combate à homofobia no contexto escolar que têm sido realizados tratam de experiências pontuais, e “não existe uma difusão desta discussão no conjunto das escolas brasileiras” (NARDI, 2010, p. 157). A escola brasileira tornou-se apenas um lugar de cumprimento de currículo e tarefas, e muito raramente são acionados dispositivos críticos sobre a vida e especialmente sobre as normativas.

Isso nos mostra que a falta de preparo para o trato com a temática da violência homofóbica nas instituições de ensino não está na simples incapacidade ou má formação dos educadores. Está sim em uma produção subjetiva muito mais complexa e constantemente aperfeiçoada sobre a sexualidade.

Historicamente, o dispositivo da sexualidade autoriza as instituições educacionais, a família, a Igreja, a Medicina a serem vigilantes, formadoras, disciplinadoras da heteronormatividade nas pessoas. Tais instituições entrelaçam discursos em rede, formando um emaranhado de regulações a respeito da sexualidade. É assim que as normativas das famílias tradicionais, das religiões fundamentalistas e das ciências biologizantes e patologizantes atravessam a instituição educacional, visando a desqualificação e o controle sobre as práticas dissidentes da heterossexualidade.

No que diz respeito à homofobia religiosa, Natividade e Oliveira (2009, p. 132-133) dizem:

A homofobia religiosa não se manifesta somente no plano de percepções e juízos morais pessoais, mas envolve formas de *atuação em rede* em oposição à visibilidade e ao reconhecimento de minorias sexuais, articulando múltiplos atores e grupos e cortando as esferas pública e privada. [...] O que confere unidade a essa rede heterogênea de discursos e práticas é justamente que estes extraem sua autoridade de princípios cosmológicos, argumentos teológicos/doutrinários e interpretações *conservadoras* do texto bíblico [grifos do autor].

Entrelaçadas na instituição familiar, os discursos religiosos chegam até a escola impossibilitando, muitas vezes, uma educação democrática por se pautar em dogmas e justificações que fundamentam atos de repúdio ao homoerotismo. As participantes da pesquisa foram atravessadas por tais discursos, como mostram trechos de seus relatos: *“Diziam que existe o homem e a mulher para viver junto, procriar, e viver pra sempre, ir pro Céu ou pro Inferno”*; *“Sei lá se Deus vai me perdoar um dia. Eu gosto de mulher. Ele sabe disso. Eu não sei quando, eu acredito, quando Ele voltar novamente, Ele vai me julgar. Porque só Ele pode me julgar.”*; *“os pastores chamavam no escritório, faziam oração [...] Falavam que a minha vida tava errada, que minha vida não ia dar certo, que aquilo era coisa do diabo”*; *“Falavam que homossexuais são pessoas endemoniadas, que vão para o inferno e estão condenadas [...] Eles diziam: procurem orar por essas pessoas, intercederem por elas, para que tenham salvação e seu nome registrado no Livro da Vida”*.

Depende dos adultos possibilitarem para seus filhos, crianças ou adolescentes linhas de formação da subjetividade (informação, contato com a diversidade, desmistificação de tabus sexuais etc.) que operem em acordo com uma ética de humanidade e cidadania, produzindo uma educação democrática. Porém, é questionável se pais, dirigentes religiosos, educadores e outros responsáveis, guiados por discursos homofóbicos, teriam essa condição e capacidade de educar para uma vida democrática, pois, muitas vezes, produzem e reproduzem constantemente violências homofóbicas, no mínimo invisibilizando a existência homoerótica ou tratando tal experiência com escárnio ou repugnância.

Podemos ver a educação, seja esta escolar, familiar ou religiosa, como integrante do dispositivo da sexualidade, portanto, agenciadora privilegiada do poder heteronormativo, do controle e da normatização, passando a escola como lócus privilegiado atribuição de modelos de gênero aos corpos, da constituição de um corpo binário a partir da linguagem, e da higiene do sexo, se configurando em uma ligação entre o mundo privado da família e o espaço público. Apesar disto, Nardi (2010) aponta uma dupla face do dispositivo sugerindo que também coloquemos a escola como um lugar fundamental de acesso à igualdade de direitos (NARDI, 2010).

5. Reflexões finais

Para Fante (2005, p. 18), “não bastam medidas inibidoras da ação violenta, e sim educar

para que a ação violenta dê lugar à ação construtiva”. Proibir o preconceito e informar não basta. Além de capacitações em gênero e sexualidade, instauração de projetos de combate à homofobia e imposição de leis contra a discriminação e violência, produzir mudanças nos modos de subjetivação dos educadores (e não apenas professores e profissionais da educação, mas de pais e outros responsáveis pela educação de jovens e crianças), para que consequentemente dos seus aprendizes (alunos e filhos) também sejam transformados para viverem segundo a ética da cidadania e da democracia. A instituição escolar é só um dos locais de ação para uma educação ética e democrática.

Todas as pessoas são atravessadas discursivamente pela homofobia, e a partir de um processo de subjetivação normatizador, a tendência é que todos nós nos tornemos pessoas homofóbicas. Contudo, devemos fugir das tendências e deixar de nos organizar segundo padrões universais que serializam modos de existência e instaurar modos processuais e plurais de organização do cotidiano. Não somos meros receptáculos dos valores hegemônicos, e somos capazes de fugir dos processos homogeneizantes. A educação e a reflexão pedagógica e críticas, tanto na escola como em casa, deve ser baseada na igualdade entre todas as pessoas, no bem-estar de todos, ou seja, na ética. Chauí (1999, s.p.) diz que a ação ética deve “reunir os seres humanos em torno de ideias e práticas positivas de liberdade e felicidade”. Por isso, é preciso ensinar o educador a refletir criticamente sobre as normas, porque estão assujeitados a uma matriz heteronormativa de modo tão intenso que sequer chegam a questioná-la. Os educadores precisam aprender questionar verdades e padrões, para que não venham a produzir novos restritivos modelos de sexo, gênero e sexualidade, tornando-se coniventes com a violência ou instaurando-a no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, Míriam; Castro, Mary Garcia; Silva, Lorena Bernadete da. (2004). *Juventudes e Sexualidades*. UNESCO.
- Albino, Priscilla Linhares & Terêncio, Marlos Gonçalves. (2010). Considerações críticas sobre o fenômeno do *bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. Retirado de: <<http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/conteudo/cao/cij/bullying/artigo%20bullying.pdf>>. Acesso em: 13 abr.
- Bordieu, Pierre. (1996). Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: Lopes, M.J.M; Meyer, D. E. & Waldow, V. R. (Orgs.). *Gênero e Saúde*, Porto Alegre: Artes Médicas, p. 28-40.
- Borrillo, Daniel. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Butler, Judith. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 151-172.
- _____. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de

- Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Chauí, Marilena. (1999). Uma ideologia perversa. *Folha Online - Brasil 500*. Março. Retirado de: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- Fante, Cleo. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Foucault, Michel. (1979). *Microfísica do Poder*. 2ed. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Junqueira, Rogério Diniz. (2007). Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Revista Bagoas: estudos gays*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal: EDUFRN, v.1, n. 1, jul./dez., p. 145-166.
- _____. (2009). “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. *Revista Bagoas*, v. 3, n. 4, pp. 172-190, jan/jun.
- López, Jorge J. Osma. (s/ data). Víctimas de la homofobia: consecuencias psicológicas. *ACGIL – Associació Cristiana de Gais i Lesbianes de Catalunya*. Disponível em: http://www.acgil.org/documents/246_documents_Victimasdelahomofobia,JorgeOsma.pdf Acesso em: 12 fevereiro 2011.
- Miskolci, Richard. (2009). A Teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun, p. 150-182.
- Moreira, Dirceu. (2010). *Transtorno do assédio moral-bullying: a violência silenciosa*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Nardi, Henrique Caetano. (2010). Educação, heterossexismo e homofobia. In: Pochay, Fernando. *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e poder*. pp. 151-167. Porto Alegre: NUANCES.
- Natividade, Marcelo & Oliveira, Leandro de. (2009). Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 2, p.121-161.
- Peres, Wiliam Siqueira. (2005). *Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania*. (Tese de Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social.
- Silva, Ana Beatriz Barbosa. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: objetiva.
- Welzer-Lang, Daniel. (2001). The construction of the masculine: women’s domination and homophobia. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2.

QUAL É A DESSA HISTÓRIA? O USO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL PARA DISCUTIR RELAÇÕES DE GÊNERO

Hamilton Vieira¹⁰⁸

Sueli Aparecida Itman Monteiro¹⁰⁹

Viviane Oliveira Augusto¹¹⁰

Karla Cristina Vicentini de Araujo¹¹¹

Ana Claudia Bortolozzi Maia¹¹²

Paulo Rennes Marçal Ribeiro¹¹³

As discussões sobre as relações de gênero implicam em perceber o quanto existe de naturalizado no que tange à normatização sobre o que é ser homem ou ser mulher. A partir desses constructos, a norma gerencia e abre vigilância sobre o que posso ousar romper as fronteiras do que já é estabelecido. Urge criar processos e possibilidades de desnaturalização dessas condições de ser pensar sobre homem e mulher, para que se possa abrir caminhos diferentes e olhares outros numa perspectiva emancipadora de entender quais os limites de se pensar de forma binária e normatizantes essas relações.

As sociedades apresentam valores culturais sobre sexualidade que incorporam e reproduzem sentidos em cada geração e em cada contexto. É algo além do sexo, órgãos sexuais, das práticas sexuais, afetividade e do relacionamento, é um conceito amplo que extrapola a genitalidade (Guimarães, 1995; Maia, 2010).

De acordo com Ribeiro (2004) os seres humanos são seres sexuados e sexuais que se inserem no mundo a partir de construções sociais, culturais e históricas dos seus corpos sexuados, porém a cultura reprime manifestações sexuais que são contrárias às normas e padrões construídos historicamente e em conformidade com tabus e preconceitos religiosos e sociais. Para Louro (1997), a constituição do feminino ou masculino é também algo social e histórico.

108 Professor. Mestrando em Educação Escolar. Integrante do NUSEX - Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo State University (UNESP). E-mail: hamiltonv@hotmail.com

109 Doutora em Educação e Professora Assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. São Paulo State University (UNESP). E-mail: suitman@terra.com.br

110 Psicóloga e Professora. Mestranda em Educação Escolar. Integrante do NUSEX - Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo State University (UNESP). E-mail: vivianeoaugusto@gmail.com

111 Psicóloga. Mestranda em Educação Escolar. Integrante do NUSEX Núcleo de Estudos da Sexualidade – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista UNESP – 14800-901 Araraquara SP. E-mail: karlavicentini@ig.com.br

112 Doutora em Educação e Professora Assistente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. São Paulo State University (UNESP). E-mail: aclaudia@fc.unesp.br

113 Doutor em Saúde Mental e Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Coordenador do NUSEX - Núcleo de Estudos da Sexualidade. São Paulo State University (UNESP). E-mail: paulorenes@terra.com.br

É necessário argumentar que não 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. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (Louro, 1997, p. 21).

Problematizar além do determinismo biológico, esquema ainda muito visível e tão presente quanto se pensa, as relações estabelecidas entre homens e mulheres traz a questão do gênero como uma categoria histórica para Scott (1995), que considera importante nesse conceito a caracterização de uma categoria própria capaz de buscar campos em que a mulher pudesse ser vista como indivíduo, de forma a entender “o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade” (p. 72). Esta autora acredita que as relações de gênero são marcadas por desigualdades e hierarquias, sendo relações de poder, possuindo uma dinâmica própria, se articulando através de outras formas de dominação e desigualdades sociais, como raça, etnia, classe, etc., sendo então legitimadas socialmente, constituindo-se em construções.

Essa perspectiva permite entender as relações sociais entre homens e mulheres, o que pressupõe modificações e conservações, desconstruções e reconstrução de elementos simbólicos, imagens, práticas, comportamentos, normas, valores e representações. O estudo da história social é reforçado pela categoria de gênero, ao mostrar que todo tipo de relação não se constitui em realidades naturais (Scott, 1995).

Butler (2003) considera que para além das instituições reguladoras de poder, a questão do gênero realiza-se além dessas instâncias, onde o próprio gênero torna-se o aparato por onde a produção do masculino e também do feminino acontecem e instituem normas, regras e situações absorvendo ou rechaçando aquilo que apreende pela normatização. Partindo da premissa que há instâncias reguladoras, numa leitura que adicione a perspectiva foucaultiana de poder e dispositivos sexuais, não é exatamente a escola que deflagra como espaço de construção dessas relações de gênero, mas sim o que se realiza nela densamente em seu cotidiano.

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e pode incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo (Furlani, 2003, p. 69).

Da mesma forma que se pode produzir e naturalizar as noções do que seja feminino e masculino, pode-se também a partir de uma abordagem mais ampla, perceber o gênero como aparato do qual suas terminologias e conceitos podem ser desconstruídos impelindo a buscar outros olhares que desvelem e desnaturalizem essa operação regulatória de poder, pois “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (Louro, 2008, p. 18).

Maia e Maia (2009) argumentam que as questões de gênero são recorrentes na educação

e se expressam, geralmente, reproduzindo as relações de poder existentes de diferentes modos:

...reprodução de opiniões, piadas, crenças, estereótipos, enfim, de discursos que reproduzem ou naturalizam as desigualdades de gêneros; ausência de reflexão sobre as características que constituem a identidade masculina ou feminina que existe e se constrói, continuamente, em cada educador e em cada aluno; naturalização das diferenças de gênero, acompanhada pela avaliação desigual do desempenho e das habilidades dos alunos, segundo os preconceitos existentes sobre essas diferenças; constante vigília sobre os supostos desvios nos corpos, condutas e identidades dos alunos, visando enquadrar a todos nos padrões heteronormativos; adoção de materiais didáticos ou a elaboração do currículo escolar sem considerar os vieses de gênero presentes em ambos; ausência de discussão sobre a ocorrência de situações violentas que envolvem discriminação a partir dos gêneros (Maia & Maia, 2009, p. 59).

Apesar de haver avanços em pesquisas sobre as questões de gênero ainda é necessário mais discussões sobre as relações de gênero na educação (Rosemberg & Amado, 1992), especialmente na literatura infanto-juvenil. Nosella (1981), Whitaker (1995) e Toscano (2000) alertam para o sexismo em livros didáticos. O interesse pelas obras infanto-juvenis denuncia que há muito mais do que a análise de conteúdo nessas narrativas, evidenciando a expressão de preconceitos, reprodução de estereótipos (Rosemberg, 1975) que precisam ser desvelados na área da educação infantil.

Pode-se observar uma concepção sexista e maniqueísta sobre a função e o local de espaço dado ao masculino e ao feminino, sempre pelo viés binário e claramente de teor masculino na literatura infantil. Segundo Barbosa (2011) histórias infantis sempre povoam o imaginário e inquestionavelmente desencadeiam construções de valores e crenças que ao longo do processo identitário podem alargar ou estreitar essas relações. Neste sentido, é importante buscar refletir criticamente sobre o que se apresenta um livro de literatura infanto-juvenil permeado por um olhar de autor adulto que por ora cria um universo singular ao público que a obra se deseja, segundo Barbosa (2011) podendo “desconstruir preconceitos existentes e denunciados ou reproduzidos pelos escritores” (p.5).

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo analisar o gênero em dois livros infanto-juvenis que tem como propósito a reflexão sobre o feminino e masculino, de forma a perceber este artigo a partir de uma pesquisa documental, duas analisando duas obras infanto-juvenis da autora Babette Cole escritora e ilustradora inglesa, e exploratória de cunho qualitativo (Spata, 2005).

A escolha das obras foi intencional, são livros publicados originalmente em inglês com os títulos *Princess Smartypants* (traduzido como A Princesa Sabichona) e *Prince Cinders* (Príncipe Cinderelo), ambos publicados pela Hamish Hamilton Books Ltd., entre os anos de 1986 e 1987. No Brasil, através da editora Martins Fontes, o livro A Princesa Sabichona ganhou sua primeira edição em julho de 1998 com tradução de Monica Stahel que também traduziu Príncipe Cinderelo, cuja primeira edição foi em julho de 2000.

A análise do conteúdo e das imagens nos livros baseou-se na proposta de Bardin (1979) e, também, por meio de descrições textuais das imagens, com o intuito de demonstrar uma

proposta de revisão de flexibilidade de padrões do feminino e ao masculino.

A literatura aqui surge como um suporte possível para a desconstrução de conceitos ou mesmo a construção de novos olhares na intrincada relação entre homens e mulheres e nas conjecturas que possam dessas relações estabelecidas se construírem.

No livro *A Princesa Sabichona* a história é de uma princesa que não queria se casar, feliz com a vida que levava e seus bichos de estimação, até que seus pais exigem-se seu casamento. Contrariada, ela aceita com a condição de que o pretende passasse por algumas provas, já que sabia todas serem difíceis. Nenhum deles é bem sucedido nas tarefas. Porém chega até o castelo o Príncipe Fanfarrão, que com esperteza consegue livrar-se de todas as obrigações. Mas, após o beijo mágico que a princesa lhe dá, ele se transforma num sapo e quando a história se espalha ninguém mais quer arriscar e ela vive feliz para sempre.

Outra história, muito conhecida é da menina que recebe um encantamento e com isso pode ir ao grande baile do reino, que na versão de *Babette*, torna-se um menino. O livro *Príncipe Cinderelo* é um príncipe baixinho, sardento e magro que trabalha em serviços domésticos para três irmãos enormes e peludos. Ele sonha em um dia ser como seus irmãos, e também como na história conhecida gostaria de ir à “Discoteca do Palácio”, até que uma fada atrapalhada surgindo da chaminé o transforma num macaco peludo e grande, sem que ele necessariamente percebesse isso.

Porém, frustrado pelo seu tamanho o incapacitar de entrar na festa, resolve voltar de ônibus até que vê uma bela princesa, que ao se assustar coincidentemente o relógio soa meia noite, fazendo com que o encanto termine. Apesar de a princesa acreditar que ele a salvou do monstro, assustado e tímido, sai correndo e perde as calças. A princesa passa a procurar o dono da calça até que chegam a sua casa, seus irmãos são os primeiros a tentar, mas ela pede que o príncipe franzino o faça também, e quando lhe serve imediatamente a princesa lhe pede em casamento, e como castigo com ajuda da fada, os seus três irmãos ficam para sempre limpando sujeira.

Um dos pontos principais é justamente essa subversão de papéis facilmente encontrados em contos, histórias e desenhos infantis. De princesas frágeis e príncipes valentes, bravos e guerreiros. Aqui nossos dois personagens subvertem a ordem, enquanto a princesa é sabichona, esperta e ativa, contraria principalmente a imagem veiculada pelos filmes da Disney, já quando a maior parte das crianças associa contos ou histórias com princesas e muitos livros corroboram para esse efeito, observação dada por Dowling sobre a questão da autossuficiência.

A autossuficiência não é um bem agraciado aos homens pela natureza; é um produto de aprendizagem e treino. Os homens são educados para a independência desde o dia de seu nascimento. De modo igualmente sistemático, as mulheres são ensinadas a crer que, algum dia, de algum modo, serão salvas. Esse é o conto de fadas [...]dizendo: “Agente firme, e um dia alguém virá salvá-la da ansiedade causada pela vida”. (O único salvador de que o menino ouve falar é ele próprio.) (Dowling, 1987, p.10).

O vestuário da heroína de *Babette* tem um posicionamento diferente e constrói a sua imagem com roupas que de longe nem lembram uma princesa dos contos clássicos, e ao mesmo

tempo, seu vestuário buscar borrar as fronteiras do que é algo para mulheres.

Além do que o livro inicia dizendo que: “a princesa Sabichona não queria se casar. Gostava de ser solteira” (Cole 2004, p.1). Por isso, a ideia de desconstruir o universo muitas vezes consensual de que toda mulher quer se casar e ter filhos. Nesse livro a história começa por um prisma diferente, e a afirmativa de que a princesa gostava de ser solteira já demonstra que não é a questão do matrimônio o mais importante para uma menina. Pelo contrário, ela tem suas atividades, seus bichos de estimação e vive a vida dessa forma de maneira feliz.



Figura 1. Primeira página do livro A Princesa Sabichona

Já no livro Príncipe Cinderelo, nosso herói já subverte a ordem ao começar pelo próprio título, invertendo os papéis da história conhecida como “Cinderela”. Ao contrário do que geralmente se apresenta nos livros, esse príncipe é franzino (Figura 2).



Figura 2. Primeira página do livro Príncipe Cinderelo

Diferente do protótipo que inclusive ele almeja ser muito expressiva no texto apresentado: “Quando terminava o trabalho, o Príncipe sentava perto do fogo e sonhava em ser enorme e peludo com os irmãos” (Cole, 2004, p. 5).

Do mesmo modo, em outra passagem, ele vê quando é transformado pela fada em um monstro grande e peludo (Figura 3). Nota-se também a suspensão da ideia dos trajes reais que geralmente os livros que tratam da realeza trazem. Também podemos discutir na imagem do príncipe, a passagem da puberdade, quando a alteração hormonal produz transformações no corpo, muitas vezes vista de forma ‘monstruosa’ pelos estudos de adolescentes e pela criação da mídia, tão bem aceita sobre o que é tornar-se adolescente.



Figura 3. Príncipe Cinderelo (p. 13)

Outro aspecto importante é justamente a contraposição ao imaginário geralmente colocado nas narrativas em relação à ideia permanente de a mulher estar sempre acompanhada por ser mais frágil e por isso, necessitar dessa proteção remontando à infância (Dowling, 1987). No livro analisado, a princesa sabichona não fica infeliz quando termina solteira; a ideia de ser solteira e frustrada é totalmente corrompida pela autora do livro, afinal era uma escolha da princesa não se casar. Isso pode ser visto na ilustração final do livro (Figura 4).



Figura 4 – A Princesa Sabichona (p. 29)

E do mesmo modo, contrariando as expectativas sociais normativas, quem precisa ser acolhido ao final é o príncipe Cinderelo, que consuma seu casamento feliz, construindo uma relação afetuosa com a princesa, conforme é apresentada a ilustração do livro.

Considerações finais

Os livros infanto-juvenis povoam um universo de possibilidades de compreensão do mundo através da apreensão do cotidiano pelas vias do imaginário produzido seja textualmente, seja através de imagens.

Desta forma, possuem grande influência na formação do indivíduo e no desenvolvimento do senso crítico. É muito importante a presença da leitura no desenvolvimento psicológico da criança, auxiliando o desenvolvimento cognitivo, a formação de conceitos e da personalidade e a literatura pode ser um importante instrumento pedagógico para discutir várias questões, inclusive sexualidade e gênero.

A análise nos permite refletir criticamente sobre o conteúdo exposto nos livros analisados e propor sua utilização como um instrumento capaz de contribuir para desconstruir preconceitos existentes e/ou reproduzidos pela sociedade contemporânea de forma a ampliar a reflexão sobre

quais possibilidades de novos olhares pode adquirir a leitura de uma obra literária produzida para crianças e adolescentes.

A questão é política e o posicionamento é necessário para um projeto mais humano e acolhedor da diversidade com a qual é necessário preparar a partir do pressuposto da liberdade de expressão e vivência de todos. Discutir relações de gênero cria a possibilidade de borrar as fronteiras das normatizações e pensar em alternativas positivas na relação entre homens e mulheres e o que se pode pensar a partir disso, pois quando se contextualiza gênero, também falará daqueles que atravessam a margem do que é permitido ou não, como aponta Louro (2008):

Continuamente, as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais. Se, hoje, as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, isso não significa que os sujeitos transitem livremente entre esses territórios, isso não significa que eles e elas sejam igualmente considerados. (p. 22)

O que se tem é justamente uma certa militância pela construção de uma sociedade de fato multidiversa, que receba de forma positiva as diferenças e crie laços de integração ao que tensamente vivido a partir das diferenças, para que se possa criar projetos de sujeitos históricos capacitados de valores éticos tão caros a uma sociedade que reage com violência ao diverso.

Oracismo, o sexismo, o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (Castro, 2005, p. 11)

REFERÊNCIAS

- Barbosa, A. M. D. T. (2011). “Mulheres de coragem na literatura infanto-juvenil brasileira”. *Revista Digital Inventário*, 9ª ed., UFBA. Disponível em: < <http://www.inventario.ufba.br/09.htm>> Acesso em 04 jul. 2012.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Buttler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Castro, M. G. *Gênero e raça: desafios à escola*. Prefeitura Municipal de Salvador: Secretaria Municipal de Salvador de Educação e Cultura, 2004. Acedido em 25 de Setembro de 2012 em < <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/genero-raca.pdf>>
- Cole, B. (2004). *A Princesa Sabichona*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2000). *O Príncipe Cinderelo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dowling, C. (1987). *Complexo de Cinderela*. São Paulo: Melhoramentos.

- Furlani, J. (2003). Educação sexual: possibilidades didáticas. In Louro, G.L., Hall, S. (2006). *A identidade na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Guimarães, I. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-posições*, 19(2), 17-23.
- _____. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maia, A. C. B. (2010). Conceito amplo de sexualidade no processo de Educação Sexual. *Revista Psicopedagogia On line*.
- Maia, A.C.B; & Maia, A.F. (2009). Educação para as questões de Gênero e Diversidade Sexual. (pp. 41-72). In: M.S.S. Moraes & E.A.Maranhe (Orgs.). *Educação na Diversidade e Cidadania*. Bauru: Unesp; Brasília: MEC/SECAD.
- Nosella, M. L. (1981). *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes.
- Ribeiro, P. R. M. (2004). *Sexualidade e Educação: Aproximações Necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Rosemberg, F. (1975). A mulher na literatura infanto-juvenil. *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, 15, 138-140.
- _____ e Amado, T. (1992). Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, 80, 62-74.
- Spata, A. (2005). *Métodos de Pesquisa – ciência do comportamento e diversidade humana*. Rio de Janeiro: LTC.
- Toscano, M. (2000). *Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador*. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Whitaker, D. (1995). Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. de L. (Orgs.). *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. (pp. 31-52). São Paulo: UNESP.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.

O QUE HÁ DEPOIS DO “FELIZES PARA SEMPRE”: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DA CULTURA LÚDICA A PARTIR DAS FOTOGRAFIAS DE DINA GOLDSTEIN

Gabriella Rossetti Ferreira¹¹⁴

Andreza Marques de Castro Leão¹¹⁵

Agência de fomento: FAPESP

Introdução e Justificativa

Para abordar assuntos que envolvem a infância é necessário contextualizá-la. Esta encontra-se dividida em duas fases, a primeira antes século XVII, conhecida como a velha sociedade tradicional, e a segunda, depois do século XVII a sociedade industrial.

Antes do século XVII a criança não estava no centro da vida familiar ou coberta por intenções educativas como viria a ocorrer na família burguesa moderna. De fato, ela tinha um papel social mínimo, sendo que não era levado em consideração sua singularidade física e psicológica.

Segundo Aries (1981), a criança não era vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas considerada apenas um adulto em miniatura. O ponto de vista deste autor é que o sentimento de infância na Idade Média não existia. Com efeito, a consciência de respeitar as particularidades da criança também não existia. A criança mal era vista pelos adultos, sendo que havia uma enorme mortalidade infantil e a prática do infanticídio era algo comum e corriqueiro; o sentimento geral ao vê-la era: “coisinha engraçadinha”. Quando a criança ingressava na sociedade ela não se distinguia dos adultos, e quando deixava de ser demasiadamente frágil já era confundida com os mais velhos.

Foi necessária uma longa evolução para que o sentimento de infância se agregasse nas mentalidades, e segundo a conclusão proposta por Aries (1981), foi depois do século XVII que o modo com que a criança era vista foi se modificando. Aos poucos começa a existir um interesse maior por ela, haja vista que a família, importante instância social, passa a dar-lhe atenção.

Neste cenário, a igreja apresenta uma visão na qual a criança é vista como pura, ingênua e angelical. O Estado se preocupa com a educação das crianças: advento da escolarização, esta vinha como uma forma de disciplinamento e transferência de conhecimento técnico. Há

114 Mestranda em Educação Sexual no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. Bolsista FAPESP. E-mail: gaby_gabriella13@hotmail.com

115 Doutora em Educação Escolar com Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual. Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara. E-mail: andreza_leao@yahoo.com.br

melhoria nas condições de higiene e preocupação com a saúde delas.

Após o século XVII a ciência começa a evoluir e aumenta a procura por mão de obra industrial. A escola passa a marcar a divisão entre o universo infantil do mundo adulto por meio do processo sistematizado de ensino-aprendizagem. Surge a Psicologia e os seus estudos voltados para as fases do desenvolvimento da criança.

No final da Idade Média entram em cena filósofos, pedagogos, psicólogos, governantes preocupados com todos os aspectos que envolvem a criança, principalmente no que diz respeito à fase de escolarização. Todas essas evoluções trouxeram à tona a partir da década de 60 do século XX, um grande interesse pela cultura lúdica e os conteúdos abordados nela. Ao longo do períodos históricos, e até hoje, várias tentativas tem sido realizadas procurando compreendê-las para além da simples interpretação do seu conteúdo.

De acordo com Brougère (2011, p.30)

a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica.

As significativas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, a par do desenvolvimento da tecnologia têm contribuído/ influenciado efetivamente para transformar as vivências da infância na contemporaneidade. Muitas crianças crescem em ambientes em que os pais/mães não contam histórias, poucos conversam com elas e a televisão acaba por ocupar o papel de referências, através dos filmes, desenhos animados e propagandas que são transmitidas diretamente para este público. Percebe-se, portanto, que a publicidade acaba por falar mais com a criança do que os pais e a escola.

Postmam (1999, p.94) aponta que os meios de comunicação afetam diretamente o processo de socialização. A prensa tipográfica criou a infância e a mídia eletrônica a tem feito desaparecer, ou seja, está ocorrendo um novo desaparecimento da infância. Segundo ele, a televisão revela todos os “segredos”, torna público o que antes era privado, a criança de seis anos e o indivíduo de sessenta estão aptos a vivenciar o que a televisão tem a lhes oferecer, suas imagens são concretas e auto-explicativas, as crianças vêem tudo o que ela mostra, portanto, ela aniquila todas as barreiras entre adultos e crianças, e o faz das seguintes maneiras: não requer treinamento para apreender sua forma; não faz exigências complexas nem a mente, tampouco ao comportamento, por vezes, para entender que o que ela transmite não requer que a criança frequente a escola. Ademais, não segrega o público.

Como resultado disso ocasionou encorajou o egoísmo da criança, sua passividade, conformismo, enfraquecimento de valores culturais e democráticos; e favoreceu ainda a formação de valores materiais. A oralidade e as imagens mostradas não distanciam mais a criança do adulto e tudo vem pronto.

As crianças passam grande parte do seu tempo em frente ao aparelho de televisão e os

desenhos animados são um dos seus programas prediletos. Estes veiculam comportamentos, atitudes e valores, muitas vezes, contrários aqueles que se herdaram nas famílias.

Brougère (1998, p.108) pontua que

alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. A televisão, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional. Mas, embora arriscando-me a repetir, eu diria que o processo é o mesmo.

As conseqüências da publicidade dirigidas ao público infantil envolvem diversos fatores, tais como: obesidade infantil, distúrbios alimentares, consumismo infantil, formação de valores materiais, problemas familiares, violência pela busca de produtos caros, enfraquecimento dos valores culturais e democráticos e, principalmente, a diminuição das brincadeiras que dão a possibilidade do uso da criatividade.

Neste sentido, a presente pesquisa considera a cultura lúdica oferecida pelos diferentes artefatos culturais (músicas, vídeos, filmes, revistas, jornais, livros, propagandas, programas de TV e brinquedos), construídos culturalmente, como sendo produtores, reprodutores e divulgadores de sentido e significados, influenciando dessa forma a quem está em contato com tais artefatos.

Um dos estereótipos mais fortes apresentados nos conteúdos lúdicos para as crianças são as diferenças de gênero. Impõe-se a todo o momento quais os comportamentos, cores, brinquedos e atividades diárias são aceitos para cada um dos sexos.

Oliveira e Scavoni (1997, p.4) explicam que “as relações de gênero são uma construção cultural e social e como tal representa um processo contínuo e descontínuo de produção de lugares e poderes do homem e da mulher em cada cultura e sociedade”.

Louro (2003) mostra que as discussões sobre gênero tem por objetivo combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar caminhos para a transformação dos paradigmas estabelecidos em torno da relação homens/mulheres na sociedade, o que nos possibilita repensar e discutir a participação social, seja no espaço escolar, ou estabelecendo novas relações entre a subjetividade do outro e a individual, respeitando as semelhanças e diferenças, mas acima de tudo, propondo-se ao diálogo com essas diferenças.

Neste intento, Scott (1995) conclui que as relações de gênero são marcadas por desigualdades, hierarquias e obediências, sendo estas nada mais que relações de poder, possuindo uma dinâmica própria, se articulando através de outras formas de dominação e desigualdades sociais, como raça, etnia, classe, entre outros, legitimados socialmente, constituindo-se em construções.

As situações que ocorrem nos desenhos animados, filmes, livros infantis e infanto-juvenis, brinquedos, como por exemplo, os destinados às meninas, contêm estereótipos de valorização

de si mesmas, da aparência feminina. Em geral, as personagens são todas magras, dóceis, pacientes, sedentas, com posturas eretas, bem arrumadas e comportadas. Para os meninos, essa cultura lúdica contém: estereótipos que envolvem o desenvolvimento da forma física, valorização da imagem do super herói, descoberta das coisas e lugares, uso da inteligência e de estratégias. O resultado disso são meninas que assumem com naturalidade a sua condição de objetos sexuais, tornando-se mulheres frágeis e vulneráveis para agradar o homem.

Conforme pontua Rosa Fischer (1996, p.19)

é possível imaginar que a mídia funcionaria, em nossa época, como uma espécie de lugar de superposição de “verdades”, justamente por ter se transformado em um local privilegiado de produção, veiculação e circulação de enunciados de múltiplas fontes, sejam eles diretamente criados a partir de outras formações, sejam eles gerados nos próprios meios. Uma de suas características principais é que, nela, por uma razão basicamente do alcance das tecnologias investidas nesse campo, qualquer discurso, materializado em entrevista de TV, cena de telenovela, reportagem de jornal, coluna de revista feminina, é passível de ter sua força de efeito ampliada, de uma forma radicalmente diferente do que sucede a um discurso que, por exemplo, opera através das páginas de um livro didático ou de um regulamento disciplinar escolar.

Brougère (1998) explica que meninos e meninas reproduzem atitudes que são aceitas socialmente para cada sexo no brincar, sendo que os meninos inventam jogos de guerras com bonecos, já as meninas, reproduzem atos essenciais da vida cotidiana, como alimentar e colocar para dormir estes bonecos. Ou seja, as crianças reproduzem os padrões prévios esperados para meninas e meninos exercerem.

Fica claro o quanto dentro desta cultura lúdica existem padrões e representações sociais operando. Um exemplo clássico são os contos de fada, na qual princesas e os príncipes vivem o tão esperado “felizes para sempre”. Porém, vale frisar que em meio a todos estas questões, ainda existe alguns desenhos, filmes, livros que apresentam modelos diferentes dos padronizados.

Diante do exposto, o objetivo do presente trabalho é mostrar uma forma de não alienação das questões de gênero por meio da cultura lúdica, empregando, com este intento, o “Fallen Princesses”, e “In the Dollhouse”, que são duas séries de fotografias, onde alguns personagens da Disney tem sua mitologia destruída por meio do humor.

A pesquisa fundamenta-se em uma análise do conteúdo da cultura lúdica, demarcada pela abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, e dentro disso, a análise visa denunciar cenas de violência; identificar imagens estereotipadas; demonstrar o quanto a indústria cultural tem ditado comportamentos, estética corporal, valores, uma vez que sugerem a todo o momento o que é esperado de meninas e meninos.

“Fallen Princesses”



Fig 1: Branca de Neve



Fig 2: Cinderela



Fig 3: Rapumzel



Fig 4: Chapeuzinho Vermelho



Fig 5: Ariel



Fig 6: Princesa e a Ervilha



Fig 7: Bela



Fig 8: Jasmine



Fig 9: Bela Adormecida



Fig 10: Pocarrontas

Fonte: <http://dinagoldstein.com/fallen-princesses/>

Nas figuras são retradas: Fig 1: Branca de neve com filhos demais e um marido que não ajuda; Fig 2: Cinderela se tornou alcoólatra; Fig 3: Rapunzel doente perde os cabelos; Fig 4: Chapeuzinho está obesa por comer muita fast food. Fig 5: Ariel sendo exibida em um aquário pra entreter humanos; Fig 6: Pilha de colchões no lixo para a Princesa e a Ervilha; Fig 7: ela fazendo cirurgia plástica pra continuar bela; Fig 8: Jasmine vai lutar na guerra; Fig 9: O tempo passou para o príncipe, que carregou a Bela Adormecida para o asilo e Fig 10: Pocahontas com distúrbio de colecionar animais.

Dina Goldstein, uma fotógrafa com experiência em fotografia editorial/ documentário, destinou-se a produzir cenas não convencionais, retratando que houve com as princesas depois do “felizes para sempre”, em seus cenários conflituosos; mostra o avesso aos padrões de beleza atuais; arrebatando, dessa forma, os sentimentos de vergonha, raiva, choque e empatia do observador, a fim de inspirar uma visão sobre a condição humana, diferente das visões fantasiosas produzidas na literatura infantil.

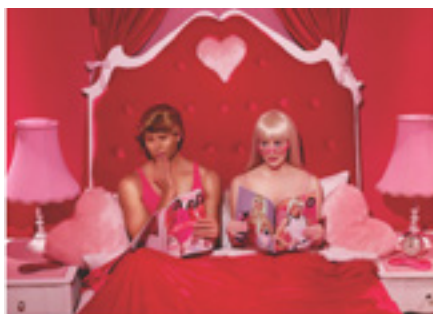
Ela julgou que a espontaneidade e a falta de controle são as suas fontes de inspiração. Isto serviu de inspiração para a produção da série “Fallen Princesses”, que nasceu da dor pessoal quando Dina enfureceu-se contra o “felizes para sempre”, que é o objetivo pelo qual

os seres humanos passam a vida toda a procurar, desde a infância. Observando as fotografias é possível concluir que um dos pontos principais é justamente essa subversão de papéis facilmente encontrados em contos, histórias e desenhos infantis. De princesas frágeis e príncipes valentes, bravos e guerreiros.

A série é uma metáfora fora dos mitos dos contos de fadas, forçando o espectador a contemplar a vida real: os sonhos fracassados, o príncipe que não é encantado, poluição e degradação do oceano, a guerra, a obesidade, a extinção das culturas indígenas, o câncer e a falácia de perseguir a eterna juventude.

Ao considerar ainda as texturas e cores criadas pela Walt Disney, que ao longo dos anos vem construindo um império de bilhões de dólares explorando os contos de fadas, a série “Fallen Princesses” expôs o consumismo que negou a moralidade dessas parábolas antigas.

“In the Dollhouse” (A casa de bonecas)





Fonte: <http://dinagoldstein.com/dollhouse/>

Série conceitual mais recente de Dina Goldstein, *In the Dollhouse* (Na casa de bonecas), mostra uma versão diferente da história de um dos símbolos mais poderosos da cultura ocidental: a boneca Barbie, a mulher idealizada. Mas do que qualquer outra construção da infância, a Barbie representa o conceito de beleza e poder necessários para atingir a felicidade. No entanto, quando Ken, o namorado bonito, expressa a sua individualidade, o valor da beleza como um traço ápice, é exposto como uma barata cópia de um homem de plástico.

“Na casa de bonecas” são expressas cenas da vida imperfeita de B (Barbie) e K (Ken). B é uma super boneca, a mais bem sucedida no mundo, porém, nesta série, encontra-se confusa e infeliz com a realidade que o seu parceiro K a faz viver. Ele está indeciso com sua sexualidade e vive em um casamento sem amor, luta com a sua posição na casa e enfrenta sua falta de autenticidade.

Vale ressaltar que até algum tempo atrás os comerciais da Barbie tinham a intenção de capturar as meninas para que elas mesmas tivessem os argumentos necessários para convencer os adultos a comprarem a boneca, e um dos argumentos era o de que Barbie, com toda sua elegância, podia ajuda-las a serem menos travessas e a se comportarem como pequenas damas (Roveri, 2007). Em geral as personagens destinadas às meninas são todas magras, dóceis, pacientes, sedentas, com posturas eretas, bem arrumadas e comportadas. Esta situação continua a mesma ainda hoje.

Felipe e Guizzo (2003, p. 125) enfatizam que

se observarmos as propagandas de brinquedos dirigidas às meninas, também veremos que elas investem de forma importante na ideia de cultivo à beleza como algo inerente ao feminino,

aliada sempre ao supérfluo, ao consumo desenfreado, ou seja, não basta ter apenas a boneca Barbie, Susi ou Polly, é preciso ter todos os modelos e variações da mesma boneca e seus respectivos acessórios.

Discorrendo acerca disso Roveri (2007, p. 3) alega que

a publicidade de Barbie se concentra em seduzir e encaminhar a menina ao mundo imaginário da boneca. Imersa num cenário onírico cor-de-rosa, a garota é conduzida pelas mãozinhas da amiga Barbie a um passeio em que é possível vislumbrar inúmeros acessórios de prestígio, até que a menina, candidata à estrela, é convencida de que precisa desejá-los para sua coleção. Terminado o sonho, ao sair do universo fantástico criado para a boneca, a menina é estimulada a se apresentar em alguma loja de brinquedos para conferir e comprar os mais variados caprichos que fizeram parte do incrível cenário da musa.

Mesmo que a família da menina, que deseja comprar a Barbie, não tenha dinheiro para comprá-la, ainda assim eles vão às lojas a procura de algo que remeta ao mundo da Barbie, que tenha a sua marca inserida, como por exemplo, a opção pela cor rosa, corpos magrinhos, bem vestidos e, na maioria das vezes, bonecas brancas e loiras.

Conforme lembra Sabat (2003, p. 153) as pessoas não consomem somente as mercadorias, mas, sobretudo, os valores inseridos nos mesmos, no que diz respeito a forma como se deve vestir e comportar.

Nas propagandas, brinquedos e livros dirigidas aos meninos é possível observar que trazem a definição de como eles devem se comportar, e isso fica evidente nas cores escolhidas para estampar a embalagem, as quais são geralmente fortes, os rostos ofensivos dos bonecos, e estes demonstram poder, ação e coragem, já para as meninas, o oposto ocorre, são bonecas, frágeis, com rostos delicados, com formas femininas e cores ditas femininas (geralmente rosas, pink e lilás).

É possível concluir que os brinquedos, livros, roupas, propagandas, filmes, ou seja, toda a cultura lúdica destinada ao público infantil vem imbuída de processos de normatização de gênero que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, criando categorias ou instâncias que se dão a partir da visão binária, criando um abismo que separa o que são destinados para os meninos e para as meninas. Vale ressaltar que essas dicotomias são criadas pelos adultos e que nem sempre têm o mesmo significado para as crianças no momento da brincadeira.

Considerações Finais

A capacidade cognitiva das crianças é considerada um fator de vulnerabilidade a determinadas formas de representação, principalmente para os menores de sete anos, por ainda não serem capazes de distinguirem claramente o que é apresentado nos desenhos animados,

filmes, brinquedos na realidade que vivenciam. A cultura lúdica instiga as crianças a estarem hipersexualizadas, o que fragiliza o equilíbrio psicoafetivo e perturbam, significativamente, a construção da sua identidade.

A menina desde tenra idade passa a se vestir como uma mulher, imitando as posturas, expressões que não condizem com a idade que tem. As aparições com maquiagens, sutiã, sapato alto, vem sendo ocasionado pela influência de tal cultura lúdica, que sobrevaloriza a aparência e impõe padrões que as crianças imitam, pois ainda não são capazes de filtrar o que estão desejando consumir.

Algumas das recomendações possíveis, diante de todos esses fatos apresentados até aqui, é que escola e a família, duas instituições sociais suficientemente fortes e empenhadas em resistir ao declínio da infância, devem se empenhar na criação de rotinas, nas quais as crianças devem realizar outras atividades; na adoção de posturas de adultos e responsáveis que passem a limitar o tempo dos pequenos diante da Televisão; diálogo sobre os valores positivos para um ambiente onde não são impostos quais cores, brinquedos e brincadeiras a criança pode fazer se ela é de determinado sexo; garantir que esta tenha acesso a tudo e vá experimentando os diferentes modelos e possibilidades, até que de acordo com a escolha que fizer se adequem melhor.

Diante disso, é necessário repensar a cultura lúdica das crianças, pois livros infantis, as propagandas, os filmes, brinquedos e desenhos animados estão presentes no cotidiano infantil e no ambiente escolar, desta forma, possuem grande influência na formação do indivíduo e no desenvolvimento do senso crítico através do imaginário.

A questão não é ficar em cima da criança o tempo todo, impedindo-a de assistir televisão, de ter brinquedos industrializados, mas simplesmente, não deixar que essas sejam as únicas opções, pois existem outras que não podem deixar de serem legitimadas. Um exemplo é criar um ambiente favorável, seja na escola ou em casa, que possibilite que as crianças criem seus próprios brinquedos, sejam capazes de inventar brincadeiras a partir do contexto que ela tem ali presente, mediado por um adulto que tenha o papel de estimulador e colaborador.

É necessário darmos voz às crianças, visto que são protagonistas da história, atores sociais, participantes ativos da construção e da determinação de suas próprias vidas e da vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem. Têm uma voz própria, por isso devem ser ouvidas, consideradas com seriedade, e sendo cada vez mais envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

REFERÊNCIAS

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Brougère, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. Rev. Fac. Educ. vol. 24 n.2 São Paulo July/Dec.

- Brougère, G. (2011). *A Criança e a cultura lúdica*. In: KISHIMOTO, TM. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning.
- Felipe, J. e Guizzo, B. S. (2003). *Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo*. Proposições, Campinas, vol.14, n.3, p.119-130, set./dez.
- Fischer, R. M. B. (1996). *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Goldstein, G. *Fallen Princesses*. Acedido em: 18 dez. 2013, em: <<http://www.fallenprincesses.com/flash/index.html>>.
- Goldstein, G. *In The Dollhouse*. Acedido em: 18 dez. 2013, em: < <http://inthedollhouse.net/>>.
- Oliveira, E. M.; Scavone, L. (1997). *Trabalho, saúde e gênero na era da globalização*. Goiânia: AB Editora.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 5a. ed. Petrópolis: Vozes, v. 01. 179p. .
- Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. Tradução: S. M. de A. Carvalho e J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial.
- Roveri, F. T. (2007). *A boneca Barbie e a Educação das meninas – um mundo de disfarces*. 30ª. Reunião. Anual da. Anped.
- Sabat, R. (2003). Gênero e sexualidade para consumo. In: Louro, G. L.; Neckel, J. F. Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pinto, M.; Sarmiento, M. J. (coord.s) (1999). *Saberes Sobre as Crianças*. Ed. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga.
- Scott, J. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. In: Revista Educação & Realidade 2 (20), Porto Alegre, p.71-99.

CORPO, EROTISMO E SEXUALIDADE SOB A ÓTICA PSICANALÍTICA

Dedico esse texto à Virginia C. Camilotti

Luiz A. Calmon Nabuco Lastória¹¹⁶

O tema proposto para essa mesa nos remete para o cerne da experiência intelectual freudiana. Ao final do século XIX, como se sabe, um jovem neurologista de procedência judia entregou-se obstinadamente ao intento de desvendar os mecanismos mediante os quais o corpo humano produz determinados sintomas que escapam a ordem dos saberes médicos. A originalidade das descobertas de Freud perdurou, de forma indelével, ao longo de todo século XX chegando aos nossos dias como alternativa teórica capaz de sustentar não apenas a crítica da cultura própria ao século XXI, mas, sobretudo, de resistir às investidas das grandes corporações farmacêuticas¹¹⁷, aliadas naturais das novas retóricas publicitárias (e, por vezes, políticas) postas em circulação no mercado global.

Dentre as contribuições trazidas por Freud à cena intelectual contemporânea se encontra exatamente uma outra inteligibilidade acerca do corpo humano, e que difere substancialmente daquela arquitetada a partir da biologia, a qual estamos tão familiarizados. Trata-se da noção psicanalítica de “corpo psicosexual”, ou “corpo pulsional”, servindo-me aqui de uma denominação de J. Lacan. Como veremos a seguir, as noções de sexualidade e de erotismo se mostraram a Freud de capital importância para a construção teórica de sua concepção alternativa do corpo humano.

Em 1885 atraído pelo trabalho de um famoso médico francês com pacientes histéricas, Freud viajou para Paris ao encontro de Jean Martin Charcot na Salpêtrière. Charcot não apenas havia estendido o diagnóstico da histeria aos homens, uma verdadeira façanha para a medicina praticada naquela época, como também empregava o método da hipnose, igualmente suspeito ao cânone da medicina enquanto ciência positiva, para tratar esse tipo de afecção mental. Freud

116 Professor Assistente-Doutor no Departamento de Psicologia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual e do Programa de Pós-Graduação e Educação Escolar na UNESP – Universidade Estadual Paulista, no campus de Araraquara. E-mail: lacalmon@fclar.unesp.br

117 Menciono aqui, apenas de passagem, que, conforme Moizés e Collares (2010) após 1990 constatou-se os altos patamares de lucro alcançados através da venda de psicotrópicos, especialmente a ritalina, e declarados por esse tipo de indústria tanto nos EUA, como no Brasil (onde o faturamento chegou a 28 bilhões de Reais por ano). E, ainda, que o número de pessoas medicadas com ritalina em 2007 nos EUA alcançou 6 milhões dos quais 4 milhões 750 mil eram crianças.

empregou a sugestão hipnótica como método de tratamento por apenas alguns anos após a sua estada na capital francesa para acompanhar o trabalho de Charcot. Não obstante isso, se pode dizer que uma certeza parece tê-lo acompanhado durante toda a construção de sua obra: a de que o corpo dolente obedece à palavra. Portanto, o mesmo corpo capaz de reagir às substâncias químicas que lhe são ministradas, curiosamente, reage de forma enigmática ao comando verbal durante os estados hipnóticos.

Ora, se o método de tratamento psicanalítico, empregado por Freud após o abandono da hipnose, fora batizado anos mais tarde por uma ex-paciente de Breuer, Bertha Pappenheim (Anna O.), de *talking cure*, então esse método deve incidir sobre certa ordem de fenômenos somaticamente manifestos a partir de um ângulo que, para dizer o mínimo, extrapola a noção fisiológica usual acerca do corpo humano visto como um organismo físico-químico, constituído por sistemas (digestivo, respiratório, nervoso etc.), que embora interdependentes, são apreendidos por meio de suas propriedades mecânicas enquanto relações entre objetos *partes extra partes*. E isso significa tão somente que a condição do corpo enquanto objeto nunca é plena para nós. Embora fosse médico de formação Freud era também versado em filosofia, e conhecia o criticismo kantiano o suficiente para saber que nós não podemos conhecer os objetos em si mesmos; nós os conhecemos apenas mediante o filtro das nossas representações. Se assim o é, então arquitetar uma representação alternativa do corpo que se mostrasse coerente com as suas hipóteses de pesquisa e observações clínicas, havia se colocado na ordem do dia para o pai da psicanálise.

Todos sabemos do caráter fortemente repressor próprio à uma cultura patriarcal tal como aquela verificada em Viena no final do século XIX, muito embora alguns pesquisadores¹¹⁸ localizem já naquela época os sinais inequívocos de ruína da autoridade paterna, grande parte dos relatos com os quais Freud se deparara em seu consultório versavam sobre experiências mais ou menos traumáticas de cunho sexual, reais ou simplesmente imaginadas por seus pacientes. Sem sombra de dúvida, uma das características inovadoras posta em marcha pelo tratamento psicanalítico desde os seus primórdios, e essa característica seguramente transcendeu aquela época, diz respeito, em primeira instância, à postura assumida por Freud diante dos relatos de suas pacientes: ele soube se despojar não apenas da arrogância própria ao saber médico, mas da arrogância própria ao saber enquanto tal, e, ao assim proceder, pode ouvir o conteúdo de verdade inerente aos relatos (*mythós*) daqueles que os formulavam e que neles acreditavam por alguma razão desconhecida.

De outra parte estava claro para ele que, ao menos nas chamadas histerias de conversão, o corpo padece de reminiscências, e que, nesse caso, apresenta-se como suporte para fatos biográficos codificados pela linguagem. Talvez nesse ponto possamos concordar com A. Juranville (1987), ao concluir que a genialidade de Freud foi exatamente a de criar novos

118 Dentre as pesquisas sobre o tema do acaso da autoridade paterna na Europa do século XIX remeto o leitor para a pesquisa de Elizabeth Roudinesco de 2002, publicada no Brasil em 2003 por Jorge Zahar Editor sob o título *A Família em Desordem*.

sentidos para os sintomas em voga na sua época, com a proposição de seu constructo hipotético maior – o inconsciente –, ao invés de simplesmente conformá-los ao existente em termos de normas e saberes já constituídos.

Paulatinamente o tema da sexualidade reprimida foi se transformando no princípio diretor da pesquisa empreendida por Freud a partir do material colhido por meio de seus estudos de casos clínicos. Orientando por esse princípio, então, Freud percebeu a existência de um mecanismo – recalque – por meio da qual as neuroses se afiguravam, em grande medida, como resultado de uma reação defensiva aos conteúdos de natureza sexual em conflito no sujeito, e, por conseguinte, os sintomas como o retorno cifrado daqueles conteúdos antes recalcados. Em 1905 Freud publicara pela primeira vez os seus *Três Ensaios para uma Teoria Sexual (Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie)*. Nessa obra encontra-se algo mais que uma teoria escrita de modo “ensaístico” acerca do desenvolvimento infantil, agora vista sob a ótica do desenvolvimento psicosssexual da libido (cargas energéticas afetivas passíveis de investimentos); numa nota de rodapé acrescida à publicação de 1915 encontra-se a formulação da ideia de que, embora possam haver partes do corpo mais excitáveis e excitantes que outras, o corpo humano como um todo é dotado de uma erogeneidade plástica. Senão vejamos: *nuestras investigaciones y deduciones ulteriores nos llevan a atribuir a todas las partes del cuerpo, así como a los órganos internos, el carácter de erogeneidad.* (Freud, 1981, p. 1202)

A essa altura convém sublinhar que se por um lado estamos suficientemente familiarizados com a ideia segundo a qual os corpos humanos são dotados de subjetividade, fato que somos capazes de fazer a experiência simplesmente observando a nós mesmos, por outro, o raciocínio inverso – o de que toda subjetividade possui necessariamente um corpo – não nos soa tão familiar. Isso porque, tal como adiantamos acima quando nos referimos a não plenitude do corpo humano tomado na posição de objeto por nós mesmos, não nos é possível anular a nossa própria subjetividade quando observamos, ou estudamos, qualquer coisa na condição de objeto. E, nesse sentido, a psicanálise nos lembrará que a nossa condição de seres humanos, ou seja, dos únicos seres na natureza capazes de nos autodenominarmos enquanto tais, nada mais é que *falta a ser*. Noutras palavras: a mesma subjetividade que se materializa pela união de um conjunto de células constitui nada menos que o ângulo de visão privilegiado a partir do qual todo e qualquer objeto poderá ser visto, e esta subjetividade corpórea guardará na falta a sua própria condição de existência, uma vez que se encontra impedida de retornar a um estado de fusão cabal e absoluta com a natureza antes da morte.

Então, a representação psicanalítica de um corpo capaz de realizar investimentos libidinais em objetos (reais ou fantasmáticos) ao longo de uma vida, capaz de dizer de si e a si mesmo, de contar a própria história dotando-a de um sentido possível, vale dizer suportável, tendo em vista que todo e qualquer sentido possível será sempre parcial e inacabado, terminará por impor a Freud a exigência de reconceber a sexualidade humana para além do sentido genital biológico. Tratava-se de pensá-la levando em conta a sua plasticidade, propriamente humana, no sentido mais amplo de uma teoria erótica. E, dessa vez, a literatura, mais do que a ciência

ou mesmo a filosofia, se apresentará como manancial para a construção da metapsicologia freudiana. No entanto eu me arriscaria a supor, na trilha já indicada por Azevedo (2004), que a partir de uma pequena “escavação arqueológica” na literatura mítico-poética grega, vamos encontrar ao menos duas formas distintas quanto à apropriação de *Eros* feita por Freud.

Retornemos brevemente à poesia arcaica de Hesíodo, na *Teogonia*, onde esse mito figura já na origem do mundo como o quarto na linhagem dos deuses primordiais: *Kháos*, *Ghéia*, *Tártaro* e *Eros*. Enquanto uma das quatro potestades originárias, *Eros* manifesta-se do vazio presentificando a si mesmo. Trata-se, portanto, de uma autocriação comandada por sua própria potencia geradora. Logo, do vazio caótico como referência primeira da totalidade e plenitude, gera-se dois. Por esse motivo, esse *Eros* primevo evocará a nostalgia de uma unidade perdida para sempre, e que se refere a nossa condição primordial como seres humanos.

Mas a *Teogonia* nos dá a conhecer também um segundo *Eros*. *Ghéia* pariu primeiro, e igual a si mesma, o céu constelado (*Urano*) *para cercá-la toda ao redor e ser aos Deuses venturosos sede irresvalável sempre*. (Hesíodo, 2006, p. 109) Nesta fase ainda muito próxima às origens, explica-nos J. Torrano (2006): *Num universo ainda informe, prevalece a força fecundante do Céu, que, ávido de amor, e com inesgotável desejo de cópula, frequenta como macho a Terra de amplo seio. A terra está constantemente prenhe, (...). A temporalidade dessa primeira fase é marcada por essa pletora de vida e por essa procriante abundância que constituem as Origens (...) como as fontes permanentes e elementos constitutivos da vida. Assim, são fontes a Terra e seu igual, o Céu, a força do Amor que une e seu contrário, o Caos cuja força é a da negação e da cisão; - a mais forte e intensa vizinhança dessas fontes é (...) o hierogênico reinado do Céu*. (Hesíodo, 2006, p. 51/2)

É a esse reinado que se oporá *Crono* instigado por sua mãe *Ghéia*. A esse respeito narra Hesíodo (2006): *Quando da Terra e do Céu nasceram, filhos os mais temíveis, detestava-os o pai dès o começo: tão logo cada um deles nascia a todos ocultava, à luz não os permitindo, na cova da Terra. Alegrava-se na maligna obra o Céu. Por dentro gemia a Terra prodigiosa atulhada, e urdiu dolosa e maligna arte. Rápida criou o gênero do grisalho aço, forjou grande podão e indicou aos filhos*. (Hesíodo, 2006, p. 111) Foi o ousado *Crono*, “de curvo pensar” (*ankylométes*), quem certa feita de tocaia e armado com a foice dentada, surpreendeu o Céu na calada da noite castrando-lhe o pênis e atirando-o ao mar. Do esperma que jorrava sem parar, e que se fez espuma marítima, nasceu *Aphrodite*.

Afrodite Deusa nascida de espuma e bem coroada Citeréia porque tocou Cítera, Cípria porque nasceu na undosa Chipre, e Amor-do-pênis porque saiu do pênis à luz. Eros acompanhou-a, Desejo seguiu-a belo, tão logo nasceu e foi para a grei dos Deuses. (Hesíodo, 2006, p. 113) Filho de *Aphrodite*, *Eros* nos dá notícias de relações que já pressupõem a diferenciação sexual, e, nesse sentido, ele se incumbe de aglutinar seres dispersos, não indivíduos como bem observou Azevedo, mas *seres divisos, castrados, como o fora o pai de Afrodite. As ações do jovem Eros, portanto, pressupõe que haja falta, incompletude, para haver atração, desejo (...)*. (Azevedo, 2004, p. 30) Toda relação erótica, portanto, tenderá a consumir os amantes no

fogo da paixão de modo que um buscará no outro exatamente aquilo que lhe falta, mas que, dado a impossibilidade desse reencontro, de dois ao invés de gerar-se um novamente, gera-se o terceiro¹¹⁹.

Vimos que *Crono*, Deus “de curvo pensar”, serviu-se da curva mortífera da foice dentada para castrar seu pai *Urano*, quem costumava engolir seus filhos nas sombras da noite. *Crono* representa, portanto, uma “forma de inteligência sinuosa”, que visa por limite às forças instintivas vitais que desconhecem conveniências e consequências. *Aphrodite*, e também *Eros*, herdaram tanto a impulsividade ilimitada de *Urano*, “força incoercível e coercitiva de acasalamento”, como compartilham da inteligência dissimulada de *Crono* no ímpeto de promover os frequentes enganos que sempre envolvem os jogos amorosos.

Gostaríamos apenas de aqui sublinhar o fato de que o erotismo ilimitado nos conduz ao trágico (Sófocles), isto é, a *Thánatos*; dimensão essa que já figurara de modo exemplar na poesia lírica de Psapho de Lesbos. Ao se referir a intempestividade de *Eros* comenta Torrano: (...) *é um desejo de acasalamento que avassala todos os seres, sem que se possa opor-lhe resistência: ele é solta membros*. (Hesíodo, 2006, p. 41)

Podemos depreender dessa breve incursão na literatura mítico-poética da antiga Hélade a existência de dois *Eros*, o primeiro uma potestade originária autogerada, e, o segundo, filho de *Aphrodite*, cujas ressonâncias na psicanálise nos remeterá, por um lado, a uma falta enquanto condição existencial humana anteriormente mencionada – uma espécie de nostalgia em relação a um estado que se precipita em nós apenas retrospectivamente –, e, por outro, a busca, já na condição de seres sexuais divisos e castrados, de uma suposta completude no outro, impossível de se verificar no plano da realidade.

Numa outra obra intitulada *Além do Princípio de Prazer*, de 1920, Freud retoma o mito de *Eros* dessa vez em referência explícita ao tema central do *Banquete* de Platão. Tratar-se-ia de um “elogio ao Deus”, conforme as palavras de Aristófanes proferidas no *Banquete*, ou *Simpósium*, exatamente porque aos olhos de Freud (2010) o *Eros* aí elogiado (...) *faz derivar um instinto da restauração um estado anterior* (Freud, 2010, p. 230). Uma vez que na origem, lemos no *Banquete*: *Com efeito, nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente. Em primeiro lugar, três eram os gêneros da humanidade, não dois como agora, o masculino e o feminino, mas também havia mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógeno era então um gênero distinto, tanto na forma como no nome comum aos dois, ao masculino e ao feminino* (...) (Platão, 1979, p. 22). Ou seja, a estrutura sexual tripolar anunciada num passado mítico antecipa a estrutura bipolar dela resultante. E sobre a feição dos andrógenos, acrescenta a narrativa: *inteiriça era a forma de cada homem, com o dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre um pescoço torneado, semelhantes em tudo; mas a cabeça sobre os dois rostos opostos um ao outro era uma só, e quatro orelhas, dois sexos, e*

119 É a esse *Eros*, filho de Pênia (pobreza) com Recurso, que o discurso de Diotima relatado por Sócrates no *Banquete* de Platão fará referência no século IV a C.

tudo o mais (...) (Platão, 1979, p. 22).

Paul L. Assoun (1978) nos faz notar que a rotundidade característica da forma dessas criaturas materializa o princípio da unidade na dualidade. E nos faz notar igualmente que a decupagem do mito realizada por Freud em seu *Além do Princípio do Prazer* finda na descrição do efeito do castigo imposto aos rebeldes andrôgenos por Zeus após laboriosa reflexão: *Acho que tenho um meio de fazer com que os homens possam existir, mas parem com a intemperança, tornados mais fracos. Agora com efeito, continuou, eu os cortarei a cada um em dois e ao mesmo tempo eles serão mais fracos e também mais úteis para nós, pelo fato de se terem tornado mais numerosos; e andarão eretos, sobre duas pernas. (...) Por conseguinte, desde que a nossa natureza se mutilou em duas, ansiava cada um por sua própria metade e a ela se unia, e envolvendo-se com as mãos e enlaçando-se um ao outro, no ardor de se confundirem, morriam de fome e de inércia em geral, por nada quererem fazer longe um do outro.* (Platão, 1979, p. 23)

Ao prosseguirmos a leitura do discurso de Aristófanes nas páginas do Banquete, somos informados da compaixão de Zeus que, diante das consequências engendradas pelo seu castigo, optou por mudar o sexo de cada uma das metades para frente, a fim de que pudessem se saciar e também se reproduzir. Mas Freud interrompe a citação no momento anterior à emergência dessas individualidades sexuadas. Interessa-lhe, antes, testar a hipótese segundo a qual a substância viva, uma vez animada e dividida numa multidão de pequenas partículas, aspiraria à reunificação sob o impulso das tendências sexuais. Nesse ponto P. L. Assoun sublinha que “o tema dessa hipótese é ‘a substância viva’ anônima, e não as individualidades sexuadas. Freud não situa sua hipótese no nível dos organismos individuais, mas do ‘princípio da vida’, em seguida, das ‘partículas’ vivas elementares.” (Assoun, 1978, p. 141).

Logo, o que estaria em pauta na decupagem do mito platônico realizada por Freud em *Além do Princípio do Prazer* seria exatamente por em relevo essa tendência primordial à reunificação, já inscrita nos confins da matéria inanimada quando da passagem à vida, que se prolongará através do reino dos protistas, passando pela composição dos tecidos pluricelulares até às células germinativas, e, finalmente, dos impulsos eróticos comandados pela necessidade de restauração de um estado primordial anterior, impossível de ser alcançado enquanto há vida, isento de qualquer tensão ou, numa palavra, Nirvana.

Nosso propósito aqui foi o de apenas alinhar a confluência entre os temas do corpo, da sexualidade e do erotismo, tal como se pode depreender da teorização psicanalítica inaugurada por Freud. Para terminar gostaria apenas de evidenciar um quarto tema, citado apenas de passagem, mas que figura como ponto de fuga em relação ao desenho dessa confluência: *Thânatos* ou morte. Ao contrário da força de atração agregadora de *Eros*, força capaz de unir moléculas, células, tecidos, indivíduos, estados e países, e que guarda nas células sexuais germinativas o *télos* de uma imortalidade potencial, Freud supôs uma outra força, ainda mais primitiva que impulsionaria esse movimento perpétuo de reprodução da vida em direção àquele estado inorgânico e isento de tensões de onde, um dia, a vida orgânica teria surgido. Se visto dessa ótica, o erotismo sexual nada mais representaria que o prolongamento sinuoso da vida

pelas veredas histórico-culturais do tempo e do espaço, movida pelo desejo enquanto resistência àquela tendência ainda mais arcaica inscrita na própria matéria, e que a impele em direção à morte.

Deitar, portanto, simboliza a posição da morte. E, paradoxalmente, representa a posição que, a despeito de todo o *Kamassutra*, as pessoas optam para o contato sexual. E não é por acaso que morte, sexo, e vida – no sentido erótico do termo – encerram temas tão caros à psicanálise e que encontrarão no divã o signo emblemático maior. Pois como bem salientou Azevedo (2004), a palavra clínica provém do verbo grego *klino* que significa “deitar, reclinar – posição privilegiada para o nascimento, a doença, o sexo, a morte, o sonho e o devaneio.” (Azevedo, 2004: 16).

REFERÊNCIAS

Azevedo, A. V. (2004). *Mito e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Assoun, P. L. (1978). *Freud e a Filosofia e os filósofos*. (Hilton Japiassu, Trad.) Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Freud, S. (1981). “Três ensayos para una teoría sexual”. In: *Obras Completas*. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.

_____. (1981). “Mas allá del principio del Placer”. In: *Obras Completas*. Tomo III. Madrid: Biblioteca Nueva.

_____. (2010). “Alem do princípio do prazer”. *Obras Completas*. V. 14. (Paulo Cesar de Souza, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

Gay, P. (1999). *Freud: Uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Hesiodo, (2006). *Teogonia: A origem dos deuses*. Tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras

Juranville, A. (1987). *Lacan e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Moisés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (2010). “Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica”. In: CARLA BIANCHA ANGELUCCHI, C. B. E SOUZA, B. de P. *Medicalização de crianças e adolescentes. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. Ed: Casa do Psicólogo: São Paulo.

Platão. (1979). O Banquete. In: *Diálogos*. Coleção Os Pensadores. (José Américo Motta Peçanha, Trad.). São Paulo: Abril Cultural/Editor Victor Civita.

Roudinesco, E. (2003). *A Família em Desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Safatle, V. (2005). *A Paixão do Negativo*. São Paulo: Unesp.

Sexualidade, Gênero e Educação Sexual: Diálogos Brasil-Portugal

Formato: 21 x 29,7 cm

Tipologia: Minion Pro 12/14/18

Times New Roman 10/11/12

Primeira edição: 2014

Diagramação



biancadgomes@outlook.com

Desde 2006 que um grupo de professores e professoras de Portugal e do Brasil tem envidado esforços no sentido de integrar trabalhos, projetos, eventos e publicações no campo da Sexualidade e da Educação Sexual resultantes das ações de intercâmbio acadêmico-científico realizadas por um grupo de instituições universitárias dos dois países. Este conjunto de ações teve início na UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, mais especificamente na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, onde o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX recebeu a professora Maria Isabel Chagas, da Universidade de Lisboa, em setembro do mencionado ano.

Nestes oito anos, podemos dizer que conseguimos formar uma rede de pesquisadores e pesquisadoras de várias universidades do Brasil e de Portugal em constante contato acadêmico, que rendeu várias visitas de intercâmbio realizadas nos dois países. Também organizamos um importante congresso internacional realizado alternadamente em Portugal e no Brasil, o Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual – CISES, que em sua segunda edição ocorreu em Araraquara, no ano de 2012. Os capítulos que compõem este livro são provenientes de trabalhos apresentados no II CISES, e seus organizadores são os integrantes da Comissão Organizadora do evento.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-68903-00-1



9 788568 903001