

Paula Regina Costa Ribeiro
Méri Rosane Santos da Silva
Silvana Vilodre Goellner
(Orgs.)

Corpo

Gênero

Sexualidade



Composições e desafios para a formação docente

De 6 a 8 de maio de 2009

Paula Regina Costa Ribeiro
Méri Rosane Santos da Silva
Silvana Vilodre Goellner
(Orgs.)

Corpo, gênero e sexualidade:
composições e desafios para a formação docente

FURG

Rio Grande
2009

C822 Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente. / Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro, Méri Rosane Santos da Silva, Silvana Vilodre Goellner. Rio Grande: Editora da FURG, 2009. 170 p.

ISBN: 978-85-7566-133-8

1. Educação 2. Educação – Sexualidade 3. Formação Docente
4. Corpo 5. Gênero 6. Sexualidade I. Ribeiro, Paula Regina Costa
II. Silva, Méri Rosane Santos da III. Goellner, Silvana Vilodre

CDU 37:613.88

Catálogo na Publicação: **Simone Godinho Maisonave – CRB-9/1573**

Sumário

APRESENTAÇÃO.....5

CORPO, SEXUALIDADE, GÊNERO E BIOPOLÍTICA

Márcio Alves da Fonseca..... 7

OS CORPOS NA CONTEMPORANEIDADE

CORPOS MATERNS POBRES. PROCESSOS EDUCATIVOS “DE INCLUSÃO SOCIAL” CONTEMPORÂNEOS

Dagmar E. Estermann Meyer.....19

O CORPO MODELADO COMO IMAGEM: O SACRIFÍCIO DA CARNE PELA PUREZA DIGITAL

Paula Sibília.....33

CORPOS DOPADOS. MEDICALIZAÇÃO E VIDA FELIZ

Edvaldo Souza Couto.....43

GÊNERO E CURRÍCULO

CURRÍCULO, GÊNERO E ESPORTES

Helena Altmann..... 57

NAS TENDAS DA SEXUALIDADE E GÊNERO: HETEROTOPIAS NO CURRÍCULO

Cláudia Maria Ribeiro..... 67

RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ana Maria Colling.....77

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: CARREGAR ÁGUA NA PENEIRA?

Constantina Xavier Filha.....85

O (DES) CONHECIMENTO DOS ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA QUANTO À ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Andreza Marques de Castro Leão e Paulo Rennes Marçal Ribeiro.....105

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUBALTERNIDADES SEXUAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DAS PROPOSIÇÕES DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

Marco Aurélio Máximo Prado, Juliana Perucchi, Marco Antonio Torres, Daniel Arruda Martins e Leonardo Tolentino.....115

Autor@s 127

Apresentação

Este livro é resultado de uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que foi consolidada através dos Grupos de Pesquisa: Sexualidade e Escola (GESE/IE/FURG), Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade (GEPEGS/EE/FURG), Estudos sobre Cultura e Corpo (GRECCO/ESEF/UFRGS), Estudos de Educação, Ciência como Cultura (GEECC/FACED/UFRGS), Estudos em Educação em Ciências (GEEC/PPG em Educação em Ciências Química da vida e Saúde/ICBS/UFRGS) e Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/FACED/UFRGS). Essa parceria possibilitou a organização de três seminários (2004, 2005, 2007), intitulados Corpo, Gênero e Sexualidade. Esta obra é composta por textos de algumas palestras proferidas durante o **IV Seminário Corpo, Gênero e Sexualidades: composições e desafios para a formação docente**, realizado no período de 06 a 08 de maio de 2009, na FURG.

O evento buscou criar espaços para se pensar e debater acerca do corpo como uma construção processada na relação entre a materialidade biológica e a cultura, efeito de inscrições das práticas sociais cujas marcas lhe conferem determinado gênero e sexualidade. Neste sentido, propôs-se, também, chamar a atenção e problematizar o papel constitutivos das práticas sociais na formação, correção e vigilância dos corpos contemporâneos, enfatizando suas relações com a educação, a saúde, a beleza, a socialização e o trabalho.

As tematizações propostas para o evento – corpo, gênero e sexualidade – trazem para debate dimensões do humano e dos seus modos de viver que ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais. De certo modo, pode-se dizer que esses temas e as questões relativas aos mesmos encontram-se, hoje, difundidas em diversas instâncias – mídia, medicina, religião, psicologia, jurídica, educacional, empresarial, tecnológica, dentre tantas outras- entrelaçando-se ou confrontando-se.

Certamente várias condições sociais, políticas, culturais se conjugaram ou se articularam para produzir tal visibilidade. Profundas e aceleradas transformações das mais diversas ordens têm, nos últimos tempos e de forma intensa, desestabilizado certezas; desarranjado formas de convivência entre os sujeitos; alterado formas de gerar, de nascer, crescer, de amar ou de morrer; marcando os corpos masculinos e femininos. Importantes e instigantes análises e teorizações também vêm sendo produzidas nesses campos nas últimas décadas. Por tudo isso, parece evidente que na formação de profissionais do campo da educação e áreas afins se discutam tais questões. Neste sentido, parece-nos oportuno expandir a experiência de estudo e de pesquisa acumulada por profissionais que vêm desenvolvendo estudos que articulam as teorizações dos Estudos Culturais e da Educação (agregando, ainda, as contribuições da História do Corpo, da Ciência, da Saúde, dos Estudos Gay e Lésbico, Estudos Negros e Educação Ambiental).

Nas últimas décadas, importantes e instigantes análises e teorizações vêm sendo produzidas em vários campos – filosofia, antropologia, sociologia, educação, psicologia, saúde, etc. – na direção de se pensar corpo, gênero e sexualidade como construções discursivamente produzidas na cultura. Tal perspectiva nos parece trazer produtivos debates e problematizações para os profissionais do campo da educação, como também para os demais campos, visto que vivemos cotidianamente num tecido social em que governamos uns aos outros. Neste sentido, os textos deste livro podem atuar como uma possibilidade para que sejam produzidos outros pensamentos acerca das formas como agimos em relação ao corpo e à estética da existência hoje.

Para a organização do livro, adotamos as temáticas assumidas para organização no evento, quais sejam: Educação para a sexualidade, Gênero e currículo e Os corpos na contemporaneidade.

Comissão Coordenadora do Evento:

Profª Drª Paula Regina Costa Ribeiro Ribeiro – IE/FURG

Profª Drª Méri Rosane Santos da Silva – IE/FURG

Profª Drª Adriana Dora da Fonseca – EE/FURG

Profª Drª Vera Lúcia de Oliveira Gomes – EE/FURG

Profª Drª Silvana Vilodre Goellner – ESEF/UFRGS

Profª Drª Nádia Geisa S. de Souza – FACED/UFRGS

Corpo, sexualidade, gênero e biopolítica

Márcio Alves da Fonseca¹

A centralidade do corpo e das dimensões relativas à sexualidade e ao gênero na atualidade é inegável. As formas pelas quais ela se expressa, bem como seus efeitos para as esferas da existência individual e da vivência coletiva impõem-se, por isso mesmo, como campos de investigação dos quais as ciências da cultura, as ciências da vida e a filosofia não podem passar ao largo. Do mesmo modo que a interrogação acerca de suas formas de manifestação e de seus efeitos concretos é também fundamental uma interrogação acerca das origens dessa centralidade, como condição para compreendê-la, não apenas a partir de suas expressões e conseqüências, mas igualmente a partir de sua gênese, ampliando-se também as perspectivas segundo as quais se pode refletir sobre os seus limites e potencialidades.

Empreitada de peso, que não pode prescindir de nenhum dos campos de investigação e de experiência que a questão envolve. Assim, a história, a sociologia, a ciência política, a antropologia, o direito, a medicina, a educação, a filosofia encontram-se implicados nessa tarefa. Dentre as diversas abordagens, advindas desses variados campos de investigação, uma em especial chama a atenção. Não por ser mais acertada ou rigorosa do que as demais, mas porque, se num primeiro momento parece aproximar-se dos temas relativos ao corpo, à sexualidade e ao gênero de forma lateral, acaba finalmente por apreendê-los em uma de suas dimensões fundamentais, a saber, seu vínculo com o significado político que a vida biológica adquire na modernidade. Trata-se da abordagem realizada no seio da filosofia contemporânea, notadamente a partir das perspectivas de Michel Foucault e de Giorgio Agamben, acerca daquilo a que esses pensadores denominaram biopolítica. Na trilha dos estudos de Foucault e de Agamben acerca da biopolítica, pode-se afirmar que a consideração sobre a origem da centralidade do corpo, da sexualidade e do gênero no presente se encontra inserida na consideração, mais ampla, sobre a centralidade da própria vida biológica na modernidade.

Por certo, falar das análises de Michel Foucault e de Giorgio Agamben sobre a biopolítica como análises constitutivas de uma mesma abordagem é reduzir diferenças e especificidades importantes relativas ao pensamento dos autores. Entretanto, a intuição comum de seus trabalhos sobre a biopolítica é que nos interessa. Ela consiste justamente no reconhecimento e na tentativa de compreensão do significado crucial da vida biológica para o domínio da política no presente. É este aspecto, comum e igualmente decisivo nos trabalhos de Foucault e de Agamben, que desejamos recuperar brevemente, com o intuito de contribuir para ampliar nossa compreensão - que apesar dos avanços ainda se encontra lacunar e imprecisa - acerca do lugar decisivo ocupado pelo corpo e pelos domínios da sexualidade e do gênero na atualidade.

Para tanto, propomos, num primeiro momento, retomar a formulação da noção de biopolítica em Michel Foucault, para em seguida, indicar alguns aspectos da análise realizada por Giorgio Agamben a seu respeito, a fim de sugerir as contribuições que as abordagens sobre o biopoder podem trazer para o estudo e a reflexão acerca daqueles domínios.

¹ Márcio Alves da Fonseca é autor de *Michel Foucault e a constituição do sujeito* (2003) e *Michel Foucault e o Direito* (2002).





Foucault e a formulação da noção de biopolítica

Relativamente à noção de biopolítica, o ano de 1976 ocupa um lugar importante na produção teórica de Michel Foucault. Naquele ano, ao mesmo tempo em que ministrará no *Collège de France* o curso intitulado *Em Defesa da sociedade*², Foucault publicará o primeiro volume de sua *História da sexualidade*, intitulado *A Vontade de saber*³. Em conjunto, esses dois trabalhos contêm o início da formulação realizada pelo filósofo da noção de biopolítica.

Nas análises sobre os critérios normativos que regulam as práticas dos indivíduos nas sociedades modernas tratava-se de indicar a insuficiência de uma concepção essencialista do poder, que viria acompanhada por modelos explicativos cuja função consistia em reafirmar a identificação do poder, de um lado, à idéia de repressão e, de outro, à idéia de ordem instaurada pela lei. Segundo Foucault, era necessário refutar tanto a identificação imediata do poder à repressão, mostrando que este não apenas interdita e limita, quanto sua identificação à instância da lei e do Estado, mostrando que o poder constitui um campo relacional de forças e de práticas que ultrapassa os limites do direito e das instituições políticas formalmente estabelecidas.

Essas duas principais versões daquilo a que Foucault denomina de “modelo jurídico-discursivo” de análise do poder é que serão refutadas pelos trabalhos mencionados. Em *A Vontade de saber*, o autor procurará mostrar os limites de uma compreensão dos fenômenos de poder que os restringe à lógica da repressão. Para tanto, analisará o caráter produtivo das relações de poder, relativamente à história das práticas sexuais no Ocidente moderno. A proliferação discursiva de que o sexo foi objeto, a partir do final do século XVIII, bem como a especificação de suas formas cientificamente estabelecidas e a constituição do dispositivo de sexualidade, servirão então para mostrar de que maneira as relações de poder, na modernidade, mais do que reprimir, multiplicam as formas de intervenção sobre a vida biológica e seus fenômenos de caráter individual e coletivo, tornando-os produtores de saberes e de práticas. No curso *Em Defesa da sociedade*, por sua vez, colocará em evidência os limites da compreensão do poder que restringe seus fenômenos às instâncias da ordem, do Estado e da lei. A recuperação de uma modalidade do discurso histórico sobre a guerra, no contexto da história da França na época da Revolução, permitirá a Foucault acompanhar a constituição da idéia de “guerra interna”, travada no interior das nações modernas, e que corresponde aos imperativos de conservação e de proteção das sociedades. Empreendida “em defesa da sociedade” contra os perigos que nascem em seu próprio corpo – o corpo coletivo das populações – a guerra interna terá a forma dos mecanismos de regulação de uma biopolítica.

Por certo, os estudos de Foucault sobre a biopolítica vão bem adiante. Este é tão somente o momento de sua primeira formulação. Seu desenvolvimento deverá se dar nos cursos do *Collège de France* dos anos seguintes, de modo especial em *Segurança, território, população*⁴ e *Nascimento da biopolítica*⁵. Nesses trabalhos, o filósofo poderá especificar as diferenças e implicações entre os mecanismos disciplinares – que já tinham sido objeto de uma

² FOUCAULT, M. *Em Defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

³ FOUCAULT, M. *A Vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997, 12ª edição.

⁴ FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

⁵ FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

análise detida em *Vigiar e punir*⁶, por exemplo – e os mecanismos de segurança da biopolítica, e poderá também estudar as racionalidades políticas que compõem as artes de governar da razão de Estado, do liberalismo moderno e dos neoliberalismos contemporâneos. Relativamente à contribuição de Michel Foucault para a caracterização da biopolítica, ficamos aqui apenas com a referência ao momento da formulação dessa noção, que encontrará importantes desdobramentos na filosofia contemporânea, em particular naquilo que concerne ao seu potencial para uma genealogia do presente. Um desses desdobramentos é encontrado, sem dúvida, nos escritos de Giorgio Agamben.

O caráter biopolítico dos Estados modernos

Parte significativa da construção teórica do filósofo italiano Giorgio Agamben converge para o esforço em compreender as ambigüidades da implicação entre os domínios da política, do direito e da vida na modernidade. Na perspectiva dos estudos do pensador, tal implicação não poderá ser apreendida, tanto em suas aporias quanto em suas potencialidades, sem que se empreenda uma dupla interrogação. De um lado, é necessário estudar – segundo um viés histórico e conceitual – a estrutura jurídica formal dos Estados modernos. Daí sua abordagem sobre a estrutura original poder soberano, sobre as instituições do direito e os tipos de organização política que determinam a forma atual desses Estados. De outro lado, entretanto, caberá analisar o amplo domínio constituído pelas diversas formas de apropriação da vida biológica pela política desses Estados. Daí sua abordagem sobre os mecanismos – menos formalizados e ainda não inteiramente assimilados pela positivação jurídica – que permitem a incorporação da vida nos cálculos e nas formas de atuação da política na atualidade.

No livro *O Poder soberano e a vida nua*⁷, Agamben procura explicitar aquilo que entende ser o grande paradoxo da modernidade. Ao mesmo tempo em que se caracterizaria pela eleição do indivíduo, de sua vida e de sua liberdade como sendo os objetos fundamentais da proteção do poder público e do direito, a modernidade, por este mesmo movimento pelo qual os indivíduos obtêm sua proteção, caracterizar-se-ia por constituir um tipo de Estado e de ordem jurídica que encerram um poder ilimitado sobre a vida. Para o autor, este paradoxo assume, nos dias de hoje, configurações mais agudas e ao mesmo tempo mais sutis do que aquelas que caracterizaram os Estados soberanos dos séculos XVII e XVIII.

Retomemos em linhas gerais seu argumento. Ele se inicia com o recurso à importante distinção, presente na cultura grega antiga, entre os dois termos que naquele contexto designavam aquilo a que denominamos “vida”. Para os gregos, a palavra *zoé* referia-se à vida natural, comum a todos os seres vivos, chamada pelo autor de “vida nua”. Por sua vez, o termo *bíos* indicava uma forma de vida qualificada, própria a um indivíduo ou a um grupo, dotando-se assim de uma conotação necessariamente política. Nesse sentido, na cultura clássica, a vida enquanto *zoé* estaria excluída do campo compreendido pela polis, permanecendo confinada ao âmbito da atividade reprodutiva e do domínio privado do *oikos*. Ora, segundo Agamben – acompanhando especialmente as análises de Arendt e de Foucault acerca do lugar privilegiado ocupado pela vida biológica na cena política da modernidade – a época moderna

⁶ FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, 21ª edição.

⁷ AGAMBEN, G. *O Poder soberano e a vida nua*. Homo sacer I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002.





se caracterizaria pelo ingresso e pela crescente apropriação da vida nua, da zoé, pelos cálculos e pelas estruturas políticas dos Estados modernos.

No conjunto de sua trilogia *Homo sacer*⁸, o filósofo procurará discutir as conseqüências da politização da vida nua como acontecimento decisivo da modernidade. Este estudo decorre, segundo o autor, do reconhecimento de que somente no horizonte de uma biopolítica será possível avaliar se as categorias sobre as quais se fundou a política moderna – como, por exemplo, as oposições entre direita/esquerda, público/privado, absolutismo/democracia – deverão ser abandonadas, por terem se tornado inoperantes, ou poderão readquirir, na atualidade, algum significado⁹. Assim, nas obras que compõem *Homo sacer*, Agamben interroga sobre o ponto de intersecção oculto entre o modelo jurídico-institucional dos Estados modernos e o modelo biopolítico do poder¹⁰. Sua principal conclusão é precisa: na política moderna, diferentemente daquela fazia parte da cultura antiga, a vida natural e o campo político encontram-se numa zona de total indistinção.

Esta conclusão, cujas conseqüências para os domínios do corpo, da sexualidade e do gênero no presente procuraremos problematizar, encontra-se respaldada em duas ordens de análises, que convergem para um único ponto. Uma delas é a consideração da própria estrutura do poder soberano. A outra concerne à forma da vida que corresponde a esta configuração política da soberania.

Seguindo o conceito de soberania de Carl Schmitt, Agamben definirá a estrutura do poder soberano como sendo a estrutura da exceção¹¹. O soberano é aquele que está ao mesmo tempo dentro e fora do ordenamento jurídico, porque apenas ele tem o poder de decidir sobre a suspensão deste e proclamar, assim, o estado de exceção. Para Agamben, o estado de exceção – que exprimiria a estrutura essencial do poder político e que concretamente se manifestaria em momentos específicos – emerge cada vez mais ao primeiro plano e tende a tornar-se a regra nos Estados modernos. Daí a figura que melhor expressaria esses Estados, em sua estrutura jurídica, ser menos aquela do cárcere (que indica claramente o poder limitado da lei numa situação de normalidade jurídica) e sim a do campo de concentração (que indica, por sua vez, uma manifestação ilimitada do poder devido à suspensão de toda ordem jurídica). O campo é o espaço em que o estado de exceção se torna a regra. E assim o é justamente porque, nesse espaço, a vida biológica, em toda a sua extensão, encontra-se disponível para as diferentes formas de apropriação política.

A segunda ordem de análises empreendida pelo filósofo refere-se precisamente à forma da vida que corresponde à situação política de exceção tornada regra. Ela é a vida nua. A vida integralmente exposta, que para além de toda proteção formal e institucionalizada, permanece inteiramente vulnerável aos diversos modos de intervenção por parte do poder político. A figura utilizada por Agamben para caracterizar essa vida é aquela do *homo sacer*¹². Figura do direito romano arcaico que indica aquele que, tendo sido julgado e condenado, é

⁸ Compõem a trilogia *Homo sacer* as seguintes obras: AGAMBEN, G. **O Poder soberano e a vida nua**. *Homo sacer* I, op. cit.; AGAMBEN, G. **O Estado de Exceção**. *Homo sacer* II, 1. Tradução de Iraci D. Poletti. São Paulo: Boitempo editorial, 2007, 2ª edição; AGAMBEN, G. **Il regno e la gloria**: per una genealogia teologica dell'economia e del governo. *Homo sacer* II, 2. Vicenza: Neri Pozza, 2007; AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz**. *Homo sacer* III. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

⁹ Cf. AGAMBEN, G. **O Poder soberano e a vida nua**, op. cit., p. 12.

¹⁰ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 14.

¹¹ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 23-24.

¹² Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 79-94.

poupado por plebiscito, passando a ser “sacro”, uma vez que não mais será lícito sacrificá-lo. Porém, a despeito de sua “sacralidade”, poderá ser morto sem acarretar qualquer punição ao seu algoz. Figura paradoxal, o *homo sacer* representa a forma de vida que se encontra no limiar entre uma insacriticabilidade declarada e uma matabilidade consentida. Em outros termos, ela está excluída do *ius divinum*, assim como do direito humano¹³. É uma vida insacriticável, porém, matável.

Para Agamben, há uma analogia estrutural entre a exceção soberana e a vida matável, cuja figura ilustrativa é o *homo sacer*. Esta é a conclusão para a qual convergem as duas séries de análises relativas, de um lado, à forma do poder político próprio aos Estados modernos (Estados soberanos que funcionam segundo os mecanismos de uma biopolítica) e, de outro, à forma de vida que lhes corresponde (a vida nua). Essa é a vida que faz par com a política quando esta se configura como uma biopolítica.

Na terceira parte do livro *O Poder soberano e a vida nua*, o autor apresenta alguns dos institutos político-jurídicos que, tendo seu lugar no âmbito do Estado de direito moderno, evidenciam que a inclusão da vida nua no campo político não foi característica exclusiva dos regimes chamados de exceção, tais como os regimes totalitários, mas se configura como a característica que se tornou regra para os Estados modernos. A análise desses institutos político-jurídicos, bem como a discussão de seu significado como eventos fundamentais da história política ocidental, permite a Agamben realizar, ainda que parcialmente, uma espécie de “genealogia” da biopolítica. Não se tratará, nessa genealogia, de identificá-la como uma invenção da modernidade, mas perceber momentos de sua lenta formação histórica, constitutiva da forma atual dos Estados democráticos, conforme fica indicado no seguinte trecho:

(...) antes de emergir impetuosamente à luz do nosso século [século XX], o rio da biopolítica, que arrasta consigo a vida do *homo sacer*, corre de modo subterrâneo, mas contínuo. É como se, a partir de um certo ponto, todo evento político decisivo tivesse sempre uma dupla face: os espaços, as liberdades e os direitos que os indivíduos adquirem no seu conflito com os poderes centrais simultaneamente preparam, a cada vez, uma tácita porém crescente inscrição de suas vidas na ordem estatal, oferecendo assim uma nova e mais temível instância ao poder soberano do qual desejariam libertar-se¹⁴.

Neste ponto, cabe a referência a dois desses “eventos fundamentais” da nossa história política, analisados por Agamben. O primeiro deles é aquele que, segundo o autor, pode ser considerado o “primeiro registro da vida nua como sujeito político”¹⁵. Ele é o objeto do documento que figura na base da democracia moderna, a saber, o direito de *habeas corpus*, de 1679, estabelecido por Ato do Parlamento Inglês.

Desde a sua forma antiga (medieval), dirá Agamben, o sujeito desse direito é tão somente o *corpus*, o corpo de um indivíduo qualquer que, por si só, é capaz de garantir a presença desse indivíduo perante uma corte de justiça. Não distante desse sentido antigo, o *habeas corpus* é, em sua versão moderna, a ação legal pela qual alguém demanda a liberação – física, material – daquele que é submetido a uma detenção ilegal ou infundada.

¹³ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 81.

¹⁴ AGAMBEN, G. *id.*, p. 127

¹⁵ AGAMBEN, G. *id.*, p. 129.





Nesse sentido, na fórmula do *habeas corpus*, o objeto da liberação solicitada não é o homem abstrato, sujeito universal do direito de liberdade. Não é, nas palavras de Agamben, o “homem livre” da Magna Carta de João Sem-Terra, mas é o simples corpo vivo de alguém. Não se trata aí de uma vida qualificada do cidadão (*bíos*), mas da vida nua em seu anonimato e contida na materialidade do corpo (*zoé*)¹⁶.

Segundo o autor, o *corpus* (o corpo reivindicado pelo instrumento do *habeas corpus*) é um ser bifronte, ambíguo. Ele porta tanto a sujeição ao poder soberano, uma vez que será liberado por este a fim de seja apresentado em juízo, quanto carrega a investidura das liberdades individuais, uma vez que o poder soberano tem o dever de liberá-lo com fundamento em tal investidura.

Explicita-se aqui o vínculo essencial entre a centralidade do corpo no âmbito da terminologia jurídica e da prática política dos Estados modernos e a centralidade da vida nua no contexto desses Estados, na medida em que ambas encontram seu lugar no ambiente de uma biopolítica. No caso da ação de *habeas corpus*, o corpo é o meio pelo qual se dá uma das formas de apropriação política da vida. Nesse caso, é através do corpo que a vida pode ser assimilada pelo cálculo político e pelo funcionamento do Estado.

O outro “evento” essencial de nossa história política a ser mencionado concerne aos instrumentos de declaração e proteção dos “direitos do homem”. Desde a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (de 1789) à multiplicação das Declarações e Convenções sobre os direitos do homem que se seguiram à Segunda Guerra, acompanhadas de uma crescente instrumentalização, caberia explicitar, segundo o filósofo, sua função real na formação do Estado nacional moderno, que não pode ser dissociada da inscrição – tornada possível por tais declarações – da vida natural na ordem jurídico-política dessa forma de Estado¹⁷.

Com as Declarações dos direitos do homem, a vida natural – que no mundo clássico era claramente distinta, como *zoé*, da vida dotada de significado político (*bíos*) e que, no antigo regime, era politicamente indiferente porque pertencia a Deus – passa a figurar na própria estrutura do Estado, tornando-se o fundamento terreno de sua legitimidade e de sua soberania¹⁸.

Para apoiar esse entendimento, Agamben recorre ao próprio texto da *Declaração* de 1789. O artigo I, ao dispor que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, indica que é justamente a vida natural, o fato do nascimento, que se apresenta como fonte do direito fundamental atribuído aos homens. Em contrapartida, o artigo seguinte, ao dispor que “o fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem”, reinscreve a vida natural – que acabara de ser indicada como fonte do direito – na figura do cidadão, pois é como membro da associação política, como cidadão, que aquele que nasce livre e igual poderá conservar tal condição. E pelo fato mesmo de ter dissipado o elemento nativo da vida natural na associação política é que o artigo III poderá dispor que “o princípio de toda soberania reside essencialmente na nação”. Ora, o princípio de toda soberania reside na nação porque cabe a essa forma de sociedade política conservar os direitos de liberdade e igualdade cuja fonte primeira é o nascimento. Os três primeiros artigos da *Declaração dos Direitos* associam, portanto, de modo irrevogável, o princípio de nascimento (vida natural) e o princípio de soberania (poder político) ao corpo coletivo do

¹⁶ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 129-130.

¹⁷ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 134.

¹⁸ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 134.

Estado-nação, conferindo a este último seu fundamento¹⁹.

Seria preciso, então, compreender com mais profundidade o nexos ambíguo entre os direitos do homem e a determinação biopolítica da soberania. Relativamente também a esse domínio dos direitos humanos, explicita-se – da mesma forma que no instrumento jurídico do *habeas corpus* – a centralidade da vida nua no contexto dos Estados modernos, cujo fundamento de legitimidade é encontrado no elemento frágil, e ao mesmo tempo onipotente, dessa mesma vida. É novamente o caráter biopolítico desses Estados que a análise de Agamben permite aqui identificar.

A centralidade do corpo, da sexualidade e do gênero em perspectiva

A rápida passagem pela formulação da noção de biopolítica em Foucault, assim como por alguns aspectos da abordagem realizada por Agamben acerca do caráter biopolítico dos Estados modernos, parece sugerir algumas contribuições importantes para os estudos relativos ao corpo, à sexualidade e ao gênero desenvolvidos atualmente.

Uma primeira contribuição, já aludida no início desse texto, concerne ao esforço de ampliação das perspectivas segundo as quais esses estudos ocorrem. Tal ampliação se daria pela consideração acerca da origem da centralidade do corpo, da sexualidade e do gênero como um aspecto da centralidade, mais ampla e fundamental, da vida biológica no presente. Por certo, essa perspectiva não está ausente dos estudos que já são realizados sobre esses objetos. Trata-se, porém, de explorar a potencialidade ainda não totalmente desenvolvida da mesma. Concretamente, seria interrogar o problema da origem dessa centralidade de forma tão rigorosa e pertinaz quanto se dá a interrogação sobre as suas formas de manifestação e seus efeitos concretos. O que significaria promover o cruzamento contínuo entre os estudos relativos ao corpo, à sexualidade e ao gênero e os estudos, igualmente já bastante desenvolvidos, sobre a biopolítica²⁰.

Outra contribuição a ser levada em conta teria ainda um caráter de ampliação das possibilidades de análise dos objetos em questão. Esta forma de ampliação, entretanto, não concerniria ao problema da origem da centralidade do corpo, da sexualidade e do gênero na atualidade, mas sim à diversificação dos recursos conceituais, metodológicos e estratégicos para a abordagem de tais domínios, acrescentando-se aí a contínua e necessária avaliação crítica de tais recursos.

Sobre esse ponto, a título de exemplo, cabe uma referência à abordagem de Didier Fassin acerca do problema dos “usos políticos dos corpos” no contexto biopolítico da época moderna, presente no texto intitulado *Le corps exposé. Essai d'économie morale de l'illégitimité*²¹. Nesse trabalho, no lugar de se debruçar sobre o funcionamento e os efeitos dos mecanismos de regulação da biopolítica sobre os corpos, o autor se interessa em interrogar acerca daquilo que fazem os indivíduos quando confrontados às instâncias (o Estado, a ciência, a medicina, a autoridade pública) através das quais esses mecanismos são exercidos. Mudança de foco importante, que permite uma ampliação da análise relativa ao lugar e às potencialidades do corpo nesse mesmo contexto.

¹⁹ Cf. AGAMBEN, G. *id.*, p. 134-135.

²⁰ Ao lado das abordagens de Michel Foucault e de Giorgio Agamben acerca da biopolítica referidas neste texto, poderiam ser mencionadas, por exemplo, aquelas de Michel Sennelart, François Ewald, Antonio Negri, Michael Hardt, Dominique Memmi, Didier Fassin, Roberto Esposito, dentre outros.

²¹ FASSIN, D. *Le corps exposé. Essai d'économie morale de l'illégitimité*, in : FASSIN, D. et MEMMI, D. (s. dir.) **Le gouvernement des corps**. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004.





A análise se apoiará no comentário dos relatos de duas situações – consideradas exemplares – nas quais os agentes “se servem de seu corpo, dos infortúnios que ele testemunha e da história que atesta, a fim de fazer valer uma súplica que concerne à sua existência”²². O conteúdo de um desses relatos consiste no seguinte:

Como beneficiária de RMI, fui hospedada por uma pessoa que está agora na região de Auxerre, eu não tinha nem água nem eletricidade, é a razão pela qual me endividei, eu sou doente depressiva e epilética, o que me indispõe para o trabalho. Uma vez que sou divorciada, felizmente não tive filhos. Agora a água foi religada, pois tinha uma conta atrasada e aguardo a conta para remeter aos senhores. Eu não tenho onde tomar banho. Utilizo o banho público no Largo Saint-Denis com os bônus da prefeitura. Ajudem-me, por favor. Minha mãe é cardíaca e tomo o trem que custa 260 francos a cada vez que vou vê-la. Eu peço 6 a 7000 francos, podem os senhores me conceder?²³

Trata-se de um dos vinte mil pedidos semelhantes dirigidos ao setor de *Affaires Sanitaires et Sociales de Seine-Saint-Denis*, no primeiro semestre de 1998, em decorrência da abertura, pelo governo francês, de um “fundo de urgência social” de um milhão de francos, destinado a dar uma resposta política ao “*mouvement des chômeurs et précaires*”²⁴.

Para Fassin, esse relato expressa uma súplica na qual se mesclam patologia e sofrimento, problemas de higiene e dificuldades de moradia, ausência de filhos e presença de uma mãe doente, ao lado de uma argumentação patética que incorpora a miséria. Em poucas palavras, trata-se aí de desvelar os infortúnios nos detalhes mais íntimos do cotidiano, pelos sinais mais reveladores do estado físico, a fim de justificar e atestar uma necessidade material extrema, capaz de convencer o órgão público a conceder o auxílio²⁵.

O conteúdo do outro relato citado pelo autor – que não reproduziremos aqui – possui um teor semelhante. O interesse de Fassin ao recuperá-los decorre do fato de não revelarem uma política em que a lei, seja moral ou jurídica, se impõe ao corpo, em nome de comportamentos presumidos legítimos ou normais, mas ao contrário, revelarem uma política na qual o corpo é que confere direito, ao título da doença ou do sofrimento. Mais do que a imposição de um biopoder sobre as condutas individuais e coletivas, poder-se-ia neles reconhecer o funcionamento de uma “bioglegitimidade”²⁶. Nas palavras do autor, o corpo – doente ou em sofrimento – é investido por uma busca de “reconhecimento social em última instância”, que se procura fazer valer quando todos os outros fundamentos de legitimidade parecem ter se esgotado²⁷. O que os requerentes dos relatos desse tipo têm em comum é o fato de utilizarem seus corpos como “último recurso”. Ora, essa forma de mobilização do corpo como recurso na relação dos indivíduos com o Estado, por exemplo, deveria suscitar uma análise sobre a forma particular de “governo dos corpos” que se constitui também, na atualidade, num “governo pelos corpos”²⁸.

A referência a este tipo de análise sugerida por Fassin serve para indicar o teor da

²² Cf. FASSIN, D. Le corps exposé. Essai d'économie morale de l'illégitimité, in : FASSIN, D. et MEMMI, D. (s. dir.) **Le gouvernement des corps**, op.cit., p. 237.

²³ FASSIN, D. *id.*, p. 238.

²⁴ Cf. FASSIN, D. *id.*, p. 238. O *Mouvement National des Chômeurs et Précaires* foi criado em 1986, e se constitui atualmente como uma associação que trabalha em favor dos direitos e do auxílio aos desempregados e carentes na França. O MNCP é herdeiro do primeiro sindicato dos desempregados daquele país, criado por Maurice Pagat, em 1981.

²⁵ Cf. FASSIN, D. *id.*, p. 238.

²⁶ Cf. FASSIN, D. *id.*, p. 239-240.

²⁷ Cf. FASSIN, D. *id.*, p. 240.

²⁸ Cf. FASSIN, D. *id.*, p. 242.



segunda forma de contribuição que a abordagem da biopolítica pode trazer para os estudos relacionados ao corpo, à sexualidade e ao gênero. Este teor consiste na necessária ampliação dos instrumentos conceituais e materiais – no exemplo em questão trata-se da noção de biolegitimidade – para se tratar da complexidade desse fato da centralidade do corpo, da sexualidade e do gênero na atualidade. No exemplo citado, a noção de biolegitimidade se mostra útil para a compreensão de uma nova maneira – ao menos em seu modo atual de manifestação – de fundamentação de direitos demandados ao poder público. Por outro lado, essa mesma noção, acompanhada da correta compreensão de seu significado e da consideração de seus efeitos, pode revelar uma das facetas mais ambíguas e perversas daquela centralidade. Em outros termos, uma análise da noção de biolegitimidade, tal como ela é apresentada por Fassin, de um lado, possibilita uma compreensão mais precisa dos variados aspectos envolvidos nessas realidades, inclusive naquilo que concerne às diferentes maneiras de se vivenciá-las ou resistir a elas, por outro lado, permite também a explicitação de caráter contraditório, por vezes perverso, que caracteriza o lugar ocupado pelos corpos, pelo domínio da sexualidade e pela questão do gênero em nossos dias.

Se a primeira forma de contribuição reporta-se à ampliação dos recursos para a compreensão da origem da centralidade desses objetos no presente, podendo assim esclarecer também sobre suas manifestações e seus efeitos, o segundo tipo de contribuição aponta para a abertura de novas possibilidades de análise e de compreensão do contexto complexo e desafiador por ela criado. Nos dois casos, a consideração das análises sobre a biopolítica pelos estudos sobre o corpo, a sexualidade e o gênero mostra-se necessária e potencialmente rica.

Tal consideração seria, por certo, uma maneira de se colocar os domínios do corpo, da sexualidade e do gênero em perspectiva. Em nosso entendimento, essa colocação em perspectiva, no presente, não seria diferente de abordá-los a partir de seu lugar fundamental: o investimento político da vida.

Referências

AGAMBEN, G. **O Poder soberano e a vida nua**. Homo sacer I. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002.

_____. **O Estado de Exceção**. Homo sacer II, 1. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo editorial, 2007, 2ª edição.

_____. **Il regno e la gloria**: per una genealogia teologica dell'economia e del governo. Homo saber II, 2. Vicenza: Neri Pozza, 2007.

_____. **O que resta de Auschwitz**. Homo sacer III. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

FASSIN, D. et MEMMI, D. (s. dir.) **Le gouvernement des corps**. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2004.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997, 12ª edição.

_____. **Segurança, território, população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Nascimento da biopolítica.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

Os corpos na Contemporaneidade



Corpos maternos pobres

Processos educativos “de inclusão social” contemporâneos¹

Dagmar E. Estermann Meyer

A discussão sobre os atravessamentos de gênero e o posicionamento de mulheres mães em políticas públicas de inclusão social toma como pano de fundo importantes processos como o ajuste estrutural e a redução do Estado, o reordenamento e a desregulamentação do mercado, a reconfiguração dos processos de produção e das relações de trabalho, o endividamento progressivo dos países pobres e em desenvolvimento e os efeitos que estes processos têm tido sobre determinados grupos de mulheres, de modo particular.

No âmbito dessa articulação, as mulheres têm sido interpeladas, cada vez mais incisivamente, como “produtoras” de educação e de saúde não só de suas famílias, mas, também, em seu contexto profissional, uma vez que as profissões/ocupações envolvidas com proteção, promoção e provisão de cuidado – atendentes de creche, babás, empregadas domésticas e, também, docência, enfermagem, assistência social, nutrição, etc. – são desenvolvidas predominantemente por mulheres (GASTALDO et al., 2003 e DOYAL, 2001). Dessa forma, pode-se dizer que elas funcionam, crescentemente, como agentes de quem se espera que assumam as consequências dos ajustes promovidos pelas políticas neo-liberais de 'enxugamento do estado' e, ao mesmo tempo, que promovam a melhoria de condições de vida de sua população, o que neste texto será reduzido à uma das dimensões desse processo, qual seja, o da 'inclusão social'.

Estudos que apontam para isso fazem sentido no conjunto de pesquisas que temos desenvolvido, na medida em que estas têm-nos permitido delinear a responsabilização crescente de mulheres-mães, sobretudo daquelas das camadas pobres, como agentes de inclusão social. Os serviços e os/as profissionais que implementam essas ações programáticas, entretanto, não só aceitam com “naturalidade” essa expansão da responsabilidade das mulheres, como agem na direção de desenvolver capacidades, que passam pela educação de seus corpos, para que elas o façam, cada vez mais e melhor. Ao ser questionada sobre isso, uma das técnicas entrevistadas em minha pesquisa (MEYER, 2008a) sobre o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) ficou em silêncio por um breve momento e então re-conhece esse posicionamento:

Eu acho uma baita duma sacanagem! [...] O Bolsa-Família, o cartão tem que ser no nome da mulher, salvo algumas exceções assim, claro, a mulher morre e ficam com o pai [...] é uma baita de uma responsabilidade como se a mulher fosse, e na verdade esses programas incorporam aquela coisa da mulher, digamos assim, manter a família, da mulher ser a provedora, da mulher dar conta de tudo, isso eu acho uma baita duma

¹ Na medida em que este texto se insere e resulta de uma agenda de pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2000, ele não pode ser considerado um texto inédito, no sentido estrito do termo. Nele, retomo, re-articulo e re-elaboro alguns trechos de textos já publicados, que são acrescidos, aqui, dos resultados da pesquisa concluída em fevereiro de 2008, com apoio da bolsa de produtividade do CNPq, e de dissertações e teses orientadas ou examinadas por mim, nesse período. Com um formato parecido com este, porém ampliado e atualizado, ele foi apresentado, também, na Mesa Redonda “Corpo, saúde e sofrimento”, no Seminário Internacional Fazendo Gênero 8, em Florianópolis- SC, em 26/08/08.





sacanagem porque, [...]...mesmo o pai estando junto é a mãe, o cartão no nome da mãe, então eu acho, eu não vejo isso como uma coisa boa [...] e com certeza sobrecarrega, porque a mulher já é extremamente sobrecarregada, [...] e mais essa coisa de continuar com essa responsabilidade, olha, eu acho muito cruel (entrevista, 21/12/2006, in MEYER, 2008b: 4).

Apresentados como se fizessem parte da *natureza* das mulheres que se tornam mães, os enunciados que atravessam essas duas constatações não são novos: alguns deles remetem aos séculos XIII a XV, quando setores da Igreja Católica começam a investir no culto mariano para instaurar o que Julia Varela (1997) chamou de dispositivo da feminização e da domesticação femininas e sofreu re-formulações com os humanistas até chegar às novas versões da modernidade, no âmbito de movimentos como a reforma protestante, a contrarreforma católica e a revolução francesa.

Também autoras como Londa Schiebinger (1998), Marilyn Yalom (1997) e Yvonne Knibiehler (1996) nos dão indicativos para entender como se articularam, na Europa, no período que chamamos de modernidade, três movimentos sociais que ressignificaram profundamente o que até então se concebia como exercício da maternidade: as campanhas para abolir o arraigado e difundido costume da aristocracia e da burguesia emergente de entregar as crianças para serem criadas por amas-de-leite; a necessidade dos estados nacionais nascentes de expandir sua população para atender suas crescentes demandas militares e econômicas; a instauração e legitimação da autoridade médica que, no contexto de reestruturação das políticas de reprodução humana vigentes, levaria à substituição das parteiras pelos médicos (homens); a emergência e consolidação de um movimento intelectual e político que, no âmbito do Iluminismo, congregou filósofos, médicos, escritores, políticos e funcionários de governo que defenderam o “retorno das mulheres ao seu lugar adequado, como mães carinhosas e atenciosas” (SCHIEBINGER, 1998: 238).

Configura-se, nessa articulação, um novo estatuto de maternidade, a partir do qual “os deveres familiares e maternos se tornaram importantes assuntos de Estado” (IDEM: 235). No Brasil, esses investimentos sobre os corpos femininos e maternos são, também, descritos e analisados por autoras como Ana Paula Martins (2004) e Lucíla Scavone (2004), dentre outras. O que todos esses estudos nos permitem dizer é que, nesse extenso, porém “localizado” período de tempo, vai-se delimitando uma rede discursiva de cuidados específicos – do pré-natal, da medicina, das biotecnologias, da nutrição, da psicanálise - que pouco a pouco se intensifica sobre esses corpos, no universo das culturas ocidentais.

Nós temos denominado esse processo, em nossos estudos, de “politização do feminino e da maternidade”, para referir-nos a um movimento que não se pode chamar de novo ou inovador, mas que, sob muitos aspectos atualiza, exacerba, complexifica e multiplica investimentos educativo-assistenciais que têm como foco mulheres-mães (MEYER, 2006). Temos argumentado que, de uma forma geral, essa politização da maternidade é incorporada e difundida pelas políticas de Estado, pelos manuais, revistas, jornais, televisão, cinema e publicidade. E o modelo da mãe empreendedora e cuidadosa – que provê, cuida e se cuida – triunfa e, ao mesmo tempo, neles se democratiza e se impõe. E é na compreensão das diferentes formas pelas quais essa politização se manifesta, no Brasil, em nosso tempo, que temos buscado investir nossos esforços de investigação, tomando como referência, de forma especial, políticas públicas de inclusão social e artefatos midiáticos de ampla circulação em nosso contexto.

Os enunciados que são produzidos, ampliados e atualizados por esses discursos científicos, religiosos e midiáticos se incorporam ao discurso do senso comum e, por isso, eles também norteiam muitos dos processos educativos que incidem sobre os corpos e formas de vida de mulheres e homens e/ou mães e pais de determinados tipos e sua força reside, justamente, nas múltiplas, sutis e sempre renovadas possibilidades de sua repetição.

Educação e Saúde, em articulação, são dois dos campos de conhecimentos e práticas que produzem, atualizam e repetem, incessantemente, *o que a mãe é ou deve ser*, e por conseguinte, também o que ela não deve ser, e em que aspectos precisa ser tratada ou corrigida. A “autoridade científica” de tais discursos constitui uma importante estratégia de naturalização e universalização de tais definições, como pretendo argumentar na sequência.

Para isso, o que vou fazer aqui, é um exercício de localização e problematização de alguns enunciados constitutivos de determinadas formas de definir, viver e educar para o exercício contemporâneo da maternidade, nos quais se articulam dimensões de *corpo, educação e saúde* que constituem a temática que pretendo desenvolver nesta mesa.

Vou, então, trazer aqui alguns excertos de textos que circulam em diferentes mídias, para dimensionar algumas das discursividades em que se inscrevem corpos maternos em nossa cultura, para focar-me depois, com um pouco mais de vagar, sobre o posicionamento destes corpos em algumas políticas e programas de inclusão social contemporâneas. Acredito que isso pode nos ajudar a pensar em efeitos que esses discursos podem ter sobre os modos como assistimos e educamos mulheres-mães e homens-pais em nossos cotidianos profissionais.

Algumas enunciações sobre corpos maternos em produtos midiáticos

Pedagogias culturais, contidas em artefatos culturais contemporâneos da mídia, têm-se revelado como instâncias que desenvolvem processos educativos potentes de corpos quando se trata de instituir relações entre corpo, gênero e saúde. Isso é bem visível quando essas instâncias se referem a corpos maternos, que funcionam como um destes lugares onde uma pedagogia incessante articula e re-produz redes de vigilância e controle e, também, um incitamento constante ao estímulo ao 'investimento em si e ao cuidado de si' para gestar, parir e criar um ser humano saudável e, de preferência, perfeito. Esse cuidado e essa educação de si podem ser operados sobre os corpos como estímulo decorrente da ação de um outro – profissionais e campos de saber dos mais variados - ou como iniciativa do próprio sujeito, como veremos a seguir.

Começo apresentando um artigo publicado por um articulista do Jornal Zero Hora, em sua coluna de 13 de agosto de 2008 (ZH: 55)², e que inclui a divulgação da carta de um médico importante, que se dispôs a responder o que o articulista em questão adjetivou como sendo uma de suas maiores perplexidades, qual seja “a das mães que ganham seus bebês, enrolam-nos em panos ou papel e os deixam nas portas das casas ou os jogam nas latas de lixo”.

O médico começa descrevendo os avanços científicos na área da saúde e, naquilo que nos interessa aqui, descreve um experimento publicado na revista *Nature*, feito com ratas, das quais se extraiu “um pro gene chamado fos-b”. Segue o médico:

² As informações que permitem localizar a reportagem estão indicadas no corpo do texto. O fato de não ter registrado o título da Coluna me impede de inseri-las nas referências.





Quando esse elemento genético foi removido em um grupo de ratas, não se identificou nenhuma mudança inicial de atitude, mas quando elas pariram e todos os ratinhos morreram porque as ratas simplesmente ignoraram as crias, ficou claro que este é o gene do instinto materno. [...] Provavelmente em um futuro não muito remoto, ao ser acusada de criminosa, uma mãe que abandonou seu filho numa lixeira, se defenderá dizendo: desculpem-me mas o meu fos-b não funciona!

E ele conclui dizendo: “Como não somos mais do que nossa biologia, não há nenhuma dúvida de que muitos criminosos do presente serão somente pacientes no futuro” (IDEM: 55).

Nossos estudos vão na direção contrária desse argumento, que se apóia em perspectivas essencialistas e deterministas biológicas para dizer a verdade sobre os corpos, e sobre aquilo que os seres humanos vão se tornando ao longo da vida. Estudiosas feministas como Linda Nicholson (2000: 9), que assumem abordagens teóricas construcionistas, nas quais nós também inscrevemos nossos estudos, defendem a idéia de que “a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece”, sendo esse processo inseparável do exercício de formas variadas de poder. Desse ponto de vista, o corpo é assumido, aqui, como uma variável que se constrói na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura (cf. MEYER, 2009, no prelo).

Na mesma perspectiva de análise, mas utilizando-se de outro artefato midiático, direcionado também para outros públicos, Maria Simone Schwengber (2006) examinou mais de 300 exemplares da Revista *Pais e Filhos*. Nesse exame, ela explorou, de forma mais pontual, alguns dos modos pelos quais os discursos de promoção da saúde (da medicina à educação física) investem sobre o corpo grávido, descrevendo formas pelas quais a revista multiplica enunciados que re-definem significados atribuídos à gravidez para, dentro desse discurso, ampliar as prescrições indicativas da importância da realização do pré-natal, por exemplo:

Gravidez: como um estado de graça, um momento de mais pura alegria,³
Gravidez, um estado em que a mulher viaja com seu bebê para o reino encantado da felicidade, onde se vivem imensas alegrias, dentro de seu próprio corpo (capas da Pais&Filhos, in SCHWENGBER, 2006: 64)

Nesses discursos, o bem estar e a saúde do feto aparecem em primeiro plano e são quase sempre associados à qualidade do cuidado consigo que a mãe é capaz de executar. Schwengber demonstra, por exemplo, como a norma que regula o aumento de peso durante a gestação vem-se modificando historicamente: hoje ela é de, no máximo de 6 a 9 quilos, há uma ou duas décadas era de 12 a 15 quilos, enquanto anteriormente era considerado normal que uma gestante engordasse mais de 20 quilos. Assim, o imperativo da magreza e a valorização social da mulher ativa está fazendo eco, também, na vida das gestantes de hoje. Ela assinala, ainda, que os cuidados corporais decorrentes dos programas regulares de exercícios corporais constituem um repertório importante das orientações do pré-natal de mulheres-gestantes na contemporaneidade, mesmo que ao longo do tempo essa indicação não tenha aparecido tão claramente.

Segundo a autora (IDEM: 92-3), o que se ouve é: “Exercitar-se durante a gravidez não é apenas saudável como é importante. A gestante que se exercita evita excesso de peso, melhora a postura, a oxigenação do feto... faz com que a mulher tenha um parto mais facilitado

e uma recuperação pós-parto muito mais rápida”.

O bom pré-natal é, então, a linha divisória entre a vida e a morte, a saúde e a doença, a normalidade e a anormalidade e o que interessa é que isso é dito às mulheres, frequentemente, e que são elas que precisam cuidar de seus corpos grávidos e dos corpos de seus filhos (Ripoll, 2005: 66). E esse cuidar amplia-se de forma quase que infinita, como se pode ver em mais um exemplo que nos permite dimensionar, também, o tom normativo e moralista que estes estudos assumem quando são divulgados pela mídia:

...estudo publicado na última edição do British Medical Journal [...] mostrou que mulheres que mudaram de parceiro entre o nascimento de dois filhos tinham duas vezes mais chances de dar à luz prematuramente e de ter bebês com baixo peso. O risco de mortalidade infantil também foi aumentado. As diferenças apareceram mesmo considerando-se fatores como idade da mãe, nível de educação e o tempo entre as duas gestações (Caderno Vida, Zero Hora, nov/2003, s/r).

A linguagem que configura os excertos aqui apresentados, também chamada de “linguagem do risco”, dimensiona grande parte dos programas direcionados à promoção da educação e da saúde, em especial daqueles que têm como foco o estímulo e a promoção do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de crianças saudáveis. Ela também produz instrumentos de controle e de mensuração nos quais o 'ser mãe' é decomposto em uma série de elementos passíveis de serem quantitativamente valorados: idade, nível de escolaridade, situação sócio-econômica, tipo de estrutura e apoio familiar, adoção da prática do aleitamento materno, tipos e número de parto anteriores, mapa hereditário ou genético, dentre outros. As fichas de avaliação do desenvolvimento infantil, e os protocolos utilizados nos programas de pré-natal, por exemplo, são emblemáticas desses processos de decomposição e recomposição dessa linguagem, que coloca a noção de risco em seu centro, e que permite essa codificação dos chamados “fatores de risco” e sua quantificação.

São as múltiplas possibilidades de combinação desses e outros fatores, associadas ao menor ou maior valor que se atribui a cada combinação, que inscrevem formas de viver a maternidade em uma gramática da probabilidade e do risco, de forma que nos deparamos com mulheres que apresentam 'risco de não amamentar', 'maior risco de engravidar', 'de ter uma gestação de risco', 'risco de se submeterem a cesarianas', 'risco de depressão pós-parto', 'risco de estabelecer vínculos inadequados com seus bebês', etc. Os riscos inscritos nas formas de viver a gestação e de exercitar a maternidade funcionam, por sua vez, como causas unidirecionais para explicar, por exemplo, o baixo peso ao nascer, a sociopatia, os altos índices de mau colesterol em jovens, os índices de evasão e abandono escolar entre crianças e jovens e a pobreza, como indicam numerosos estudos, que são, também, continuamente divulgados pela mídia.

Como essa discursividade circula na cultura, de forma ampla, conformando representações de maternidade hegemônicas, ela é também incorporada, atualizada e modificada, no interior de políticas e de programas de educação e saúde, que se direcionam para uma população específica: aquela que precisa 'ser assistida, educada e ajudada', para se tornar socialmente incluída. E que, exatamente por isso, se torna alvo de práticas educativas e de intervenção mais sistemáticas e estandarizadas. E é sobre o posicionamento de corpos maternos nesse contexto que passo a falar, agora, mais detalhadamente.





A educação de corpos maternos em processos de 'inclusão social'

Um dos aspectos que pudemos observar nas políticas e programas examinados em nosso grupo de pesquisa, por exemplo, é que a incorporação da noção de gênero ainda tem sido feita de forma simplificada e reduzida ao viés dos papéis de mulher e de homem, de mãe e de pai, ou a traços de personalidade e a características biológicas intrínsecos ao ser homem e ao ser mulher. Nessa direção, um dos técnicos entrevistados no PAIF (MEYER, 2008b: 5) explica porque é mais produtivo trabalhar com mulheres do que com homens:

A maioria se preocupa, quer aprender e melhorar como mãe e como mulher, tanto é que o nosso CRAS [...] tem bastante resultado nesse ponto, tem interesse da mãe com os filhos [...] ela tenta ser a unidade. [...] E a mulher cá pra nós também né, ela é bem mais dinâmica que o homem, ela consegue fazer três ou quatro coisas ao mesmo tempo (entrevista, 03/01/2007).

A fala reforça um dos aspectos do processo contemporâneo de politização da maternidade, quando enfatiza que as mulheres querem “aprender e melhorar como mães”. Destaca-se, nela, também, a importância de se investir em processos de educação desses grupos de mulheres na direção de ensiná-las a serem “boas mães”. Esses processos educativos, consubstanciados, por exemplo, em reuniões em grupo, constituem uma dimensão central das políticas e programas que temos examinado. E as análises que temos feito indicam que a noção de mãe como parceira do estado, como agente de promoção de inclusão social, como provedora do núcleo familiar e como principal produtora de cuidado, educação e saúde de suas crianças re-aparece, e é enfatizada neles, com força renovada e ampliada.

Trabalhamos, aqui, com uma noção alargada de educação, entendendo-a como o conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que, hoje, derivam de uma infinidade de instituições e 'lugares pedagógicos', para além da família, da igreja e da escola; engloba, também, uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados, em outras teorizações, de 'socialização'. Eles podem, grosso modo, ser divididos em intencionais (que poderiam ainda ser desdobrados em formais e não formais) e não intencionais. No contexto do PAIF e do PIM (Política para uma Primeira Infância Melhor), podemos qualificar as reuniões grupais que aí se realizam como processos educativos intencionais não-formais.

Contudo, na fala de uma das participantes do PAIF, pode-se delinear o funcionamento de aprendizagens 'naturalizadas' que se processam no cotidiano (MEYER, 2008b: 6). Trata-se, aqui, de uma jovem menor de 18 anos, que perdeu a mãe, e que assumiu a função materna no âmbito familiar e no grupo operativo do Programa. Ela relata:

Eu acho difícil, mas eu sempre arrumo um tempo pra ajudar eles a fazer os temas que eles tem que fazer, esse ano que eu desleixei mais, até dois rodaram, mas eu sempre arrumo um tempo para agüentar as coisas, se bem que eles nem me escutam, a gente fala as coisas eles viram as costas eles fazem o que a gente acabou de falar pra não fazer, eles fazem. [...] é muita coisa pra uma pessoa só, tem que ajudar as crianças no colégio, tem que fazer comida, lavar roupa, bastante coisa, mas agora eu já estou mais acostumada (entrevista, 12/01/2007).

Em outra pesquisa (que acompanhei como professora e membro das bancas examinadoras) que discute o Programa de Saúde da Família, analisando como a depressão no puerpério é abordada e tratada ali, Fernanda Cabral (2007: 85) sinaliza a dificuldade que equipes multiprofissionais de um PSF, no interior do Rio Grande do Sul, têm para reconhecer a depressão pós-parto, também em função da naturalização da representação de que toda mulher é uma mãe instintiva e que a maternidade é (ou deveria ser), sempre, algo desejado e bom. Nos grupos focais realizados, ela registrou depoimentos como esse:

Eu não sei se foi depressão que ela (uma mulher que teve gêmeos no primeiro parto, o marido era viajante e não tinha apoio familiar) teve. Eu acho que foi mais cansaço do dia a dia que era muito sofrido, pesado mesmo. Quando um parava de chorar, o outro começava; quando um parava de mamar, já era a vez do outro...nas visitas ela tava sempre muito cansada, com olheira, desarrumada, sem ânimo para nada. Ela andava muito triste, se achando feia, gorda, essas coisas. Ela não tava aceitando que o corpo, que a vida dela mudou com os bebês. Mas, ela não judiava deles, ela cuidava bem dos dois.

Cabral assinala como se constrói uma noção generalizada de que a depressão pós-parto está atrelada a tentativas de suicídio, rejeição do bebê e ao infanticídio – que são os casos limite, aos quais algumas mulheres chegam, exatamente, porque seu sofrimento não foi re-conhecido como um sofrimento legítimo.

Uma das profissionais fala de si mesma, reconhecendo:

...eu tive depressão e é a pior doença que uma mulher pode ter depois do parto. O meu nenê tinha poucos dias, ele chorava muito e eu não queria nem saber dele...claro, eu tive todo o apoio de minha família, mas mesmo assim foi difícil. Eu demorei prá me recuperar... (IDEM: 84).

Enquanto outra, em outro momento, reforça:

Muitos familiares acham que isso é fricote, que é ceninha. Eu já ouvi falarem coisas tipo assim: '**dá um tanque de roupa prá ela lavar que ela sara ligeirinho**'. Eu acho que a gente tem que ter mais conhecimento nessa área que ajude a gente a ver melhor quando esse problema tá acontecendo com elas, prá fazer alguma coisa antes que chegue num caso grave assim... (IDEM: 90, destaque meu).

O exame do Programa Nacional de Aleitamento Materno é também um excelente exemplo para discutirmos como representações de gênero e maternidade constituem formas de conhecer e instituem poderosas redes de conformação e controle de corpos maternos contemporâneos (cf. MEYER, 2003).

Um argumento bastante usado nestes tempos de valorização de corpos magros, por exemplo, informa às mulheres que as nutrizes têm uma elevada eficiência energética, produzindo leite sempre, mesmo com ingesta calórica limitada – traduzindo: “amamentar emagrece” e, sobretudo, “não existe leite materno fraco”! Almeida (1999, p.67), ao detalhar a composição do leite materno esclarece que a concentração de minerais do leite não é afetada pela dieta da mãe. Em termos práticos isto pode significar que “quando os níveis baixam a patamares que significam situação de maior gravidade, as reservas maternas são literalmente





depletadas chegando, em casos extremos, à decomposição de tecidos [...] para manutenção dos níveis de minerais no leite”. Ou seja, sob determinadas condições – especialmente naquelas condições de pobreza e desnutrição que imperam em países pobres e nas populações excluídas dos benefícios da globalização - amamentar pode comprometer seriamente a saúde das mães, um aspecto que jamais vi mencionado em qualquer dos materiais educativos que analisei.

Outros efeitos desses enunciados que instituem o aleitamento materno como um imperativo do qual parece impossível escapar, na contemporaneidade, podem ser descritos a partir do depoimento de uma profissional graduada e atuante em saúde-materno infantil a Lisandra Moreira (2008). Ela relata o que vivenciou no seu embate entre posições de sujeito conflitivas, produzidas no âmbito de um discurso biomédico, um discurso moral que institui o que é ser boa mãe e fragmentos do discurso do senso comum sobre cuidado com bebês, depois de seu primeiro parto, quando teve um bebê que nasceu com problemas de saúde:

...ela tinha dor [...] chorava o tempo inteiro [...] eu me perdi bastante [...] achei que ia ser mais fácil [...] ela mamava a cada duas horas e eu levava meia hora para fazer ela arrotar, eu não tinha tempo prá nada, [...] acabei cedendo [...] e dei o bico, funxicória, tudo que não é prá fazer que a gente aprende, eu acabei fazendo [...] é bem diferente entre a profissional e a mãe [...] é, eu tive que desaprender e ir prá sabedoria popular... (MOREIRA, 2008: 52-66).

O imperativo do aleitamento materno também estabelece, a priori, sujeitos *outsiders*: um desses sujeitos é a mãe soropositiva, que, por razões diversas, não se apresenta como tal, e que é bombardeada com informações acerca dos infindáveis benefícios da amamentação, pelos serviços de saúde. Uma dessas mães descreveu a Aline Abichequer (2007: 134) uma das visitas domiciliares que recebeu, no interior do Rio Grande do Sul:

eu queria esconder [minha condição de soropositiva] da agente de saúde...foi médico lá em casa e tudo, eu menti que não tinha a carteririnha do nenê, porque na carteirinha do nenê tem [...]. ai o médico viu dando mamadeira para o nenê e disse:”Por que que tu não estás dando, que não pode, que o melhor é o leite do peito que esse aqui, e eu com vergonha de contar; ai um dia eu tive consulta com ele...e ele me xaropeou que eu não estava dando de mamar, que mãe que é mãe mesmo dava de mamar no peito. Daí eu contei prá ele, e então ele me elogiou, que eu tinha pensado no nenê....

Em um contexto bastante mais precário, Letícia P. Fernandes (2008) analisou um serviço de educação social de rua, que visa a reinserção de crianças e jovens que vivem em situação de rua em suas famílias, acompanhando a rotina de educadoras/es e assistentes sociais durante nove meses. No seu diário de campo, sobre uma das abordagens que realizou, ela relata uma das vezes em que a noção da responsabilidade exclusiva da mãe pela criança foi acionada. Conta ela:

Carla tinha 17 anos quando a conheci. A abordagem havia sido solicitada como: “uma mulher com criança de colo”. Chegando ao lugar, o motorista da Kombi exclamou “meu deus!”. Era uma criança muito pequena e, conversando, soubemos que tinha 23 dias. Como Carla se recusava a conversar, e a situação era “muito grave”, no momento em que ela

levantou e saiu a seguimos até chegar num centro espírita. Amanda iniciou novamente a conversa de que era muito perigoso ficar com uma criança tão pequena no sol forte no meio da rua, que a criança podia ficar doente, que ela precisava se cuidar para poder cuidar da filha que agora dependia dela. Nesse momento Carla começou a chorar e emudeceu completamente; entendi que ali se colocava uma mãe ciente de que não era uma 'boa' mãe e se importava com isso. Ao contrário daquilo que está no imaginário social, de que essas mulheres-mães não se importam com seus filhos/as, Carla mostrava que não estava satisfeita com o que ofertava para sua filha. Parecia que ela queria ser diferente do que estava sendo/conseguia ser (FERNANDES, 2008:4).

Na perspectiva do Serviço, que não estamos negando e nem colocando em dúvida, aqui, Carla vivenciava uma série de situações que não vou detalhar, neste momento, e estava, incontestavelmente, em situação de vulnerabilidade e colocando sua filha de apenas 23 dias nessa mesma condição. Porém, como acentua a autora, é preciso entender que a vulnerabilidade “não é de Carla, mas de um contexto em que ela está inserida que a coloca nesse lugar, nesse momento e não em outros” (IDEM: 5). Isso implica dizer que as condições socioeconômicas, o acesso a bens, serviços e informação, bem como as possibilidades de elaboração dessa informação, são conjugadas de forma a tornar Carla vulnerável, ou não, a determinados agravos.

Nesse caso, a falta de informações sobre cuidados com um recém-nascido e o não-acesso a bens como habitação, acolhimento, renda, fraldas e comida, conjugaram-se de modo que, nesse momento, Carla decidiu ir para a frente de um supermercado pedir dinheiro com a filha pequena. Perguntou-se a Carla onde e com quem ela estava morando e se o pai da criança morava com ela. Apesar da resposta afirmativa a essa última pergunta não se fez nenhuma indagação posterior sobre o envolvimento desse pai com o cuidado e provimento da filha, o que implica uma noção cada vez mais presente nessas políticas e programas que temos analisado: a de “desresponsabilização” dos homens pais com os filhos que ajudam a gerar:

Dessa forma, produz-se uma determinada forma de monoparentalidade que não supõe a ausência física de um pai em casa, mas uma forma de posicionamento de uma e de outro nas relações de parentalidade. Mesmo que haja pai e mãe, é a mulher-mãe que será chamada, acionada e legitimada a criar e educar os/as filhos/as do casal (FERNANDES, 2008: 5).

Nessa mesma direção, Carin Klein (2008), quando analisa representações de paternidade no PIM, uma política que explicita o pressuposto de que tanto o pai quanto a mãe devem assumir o cuidado e promover a saúde dos/as filhos/as e que desenvolve um monitoramento constante desses corpos para garantir sua efetivação, destaca o depoimento de uma mãe que participa das capacitações realizadas em Canoas-RS, veiculado na capa do encarte Informe Especial – Guia da mãe e do bebê, publicado pelo jornal *Diário Gaúcho*:

Tenho quatro filhos. O mais velho é o Felipe, que tem cinco anos. Em seguida, vem o Gabriel, o mais arteiro, com quatro anos. Depois são as meninas: a Amanda tem dois anos e a Priscila, a caçula, e, por enquanto a mais tranqüila, tem um ano e meio [...]. Nós entramos no PIM em março deste ano. Depois que a Janaina, nossa visitadora, passou a vir aqui em casa, as crianças ficam falando a semana inteira sobre as historinhas que





ela conta e já esperam a próxima visita. Eu também estou tentando ensinar [e a aprender a ensinar] meus filhos. Faço junto os seus teminhas e ajudo também nas brincadeiras. A parte mais difícil de ser mãe é na hora de educar. A gente nunca sabe direito se deve só conversar ou se deve também dar uma palmada. E a melhor coisa de ser mãe é ter os filhos sempre por perto! As mães que ainda não conhecem o Programa devem participar! Eu acho que fiquei com mais paciência para cuidar deles depois que comecei a participar das reuniões do Programa (Daniela, 23 anos, ao *Diário Gaúcho*, 2004 in KLEIN 2008: 5).

Assim, também o PIM, que investe numa retórica supostamente focada na família ou nos “pais”, continua dando visibilidade ao cuidado e a educação das crianças como tarefas exclusivas e de responsabilidade da mãe (IDEM: 5)

Essa noção da mãe educadora – que acompanha muito de perto a vida escolar de seus filhos – também não é nova. Como destaca Sandra Andrade (2008), no Brasil, isso se tornou mais visível com o positivismo, foi reiterado e atualizado pelo higienismo e, também, pelo movimento eugênico. Desejava-se que a mulher, ao ser escolarizada, fosse capaz não só de ler e compreender uma informação, mas de seguir recomendações médicas, utilizar cuidados de higiene considerados mais adequados, vacinar os/as filhos/as, estimulá-los/as a estudar e auxiliá-los/as nas tarefas de casa, dentre outras coisas, para, desse modo, utilizar com menos frequência os serviços e programas públicos, como os de saúde e/ou de auxílio econômico. De certa forma, é com enunciados atualizados desses discursos que nos defrontamos nas práticas do PIM e, também, no depoimento de uma jovem mãe, de 24 anos entrevistada pela autora, no contexto de uma investigação que tinha como foco a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA):

[voltei a estudar] quando eu comecei a pensar num futuro pro meu filho também. Porque qual exemplo que eu, como mãe hoje, vou dar pra ele: ah, eu não vou estudar mãe, tu não estudou. Com que exemplo eu vou dizer pra ele: não filho a mãe tem que te cobrar. E o meu sonho é o que eu digo: eu quero ver meu filho fazendo uma faculdade (ANDRADE, 2008: 6).

O que este e outros estudos desenvolvidos por nós têm permitido argumentar é que os investimentos em determinados modos de 'ser mulher' e de 'exercitar a maternidade', preconizados por essas políticas e programas, têm efeitos bem mais amplos do que as melhorias que esses pretendem promover (e efetivamente promovem) nas condições materiais de vida dos grupos aos quais se dirigem.

Esses investimentos funcionam, também, como estratégias que devem permitir a minimização dos efeitos de pelo menos dois movimentos conflitivos implementados dentro de processos políticos, sociais e econômicos mais amplos: por um lado, a redução e o enxugamento do estado de bem-estar social (que, no Brasil, nem chegou a se consolidar) demanda a crescente responsabilização do indivíduo pela promoção de sua própria condição de bem-estar e esse pressuposto é constitutivo da racionalidade neoliberal (cf., por exemplo, DEAN, 1999; PETERSEN, 1997 e NETTLETON, 1997). Por outro, o aprofundamento das desigualdades econômicas, sociais e culturais que decorre dessa política e da globalização, tem gerado um conjunto substantivo de outros problemas, de modo que seu enfrentamento vem sendo reivindicado tanto por organismos internacionais como a ONU, o UNICEF, a UNESCO e a OMS (cf. ONU, 2003 e OMS, 2002) quanto, sobretudo, pela sociedade civil

organizada e pelos segmentos sociais que sofrem os efeitos dessas desigualdades.

Pode-se dizer, entretanto, que, nas políticas e programas direcionados para a inclusão social, com todas as reivindicações de movimentos sociais que eles também incorporam, as mulheres ainda são posicionadas e interpeladas, prioritariamente, como mães, como parceiras conjugais e como 'reprodutoras' e 'nutrizes' biológicas e culturais da espécie. O que implica considerar que os conhecimentos e práticas que sustentam essas políticas e programas assumem, reiteram, atualizam e ampliam o pressuposto de que mulheres devem se encarregar de determinados cuidados e ações no que se refere à sexualidade, à reprodução e ao cuidado infanto-juvenil, e isso, porque estes cuidados são concebidos como uma continuidade do que elas já fazem como parte de suas 'atribuições naturais', não somente em relação a elas mesmas e seus corpos, mas também em relação a todos os seus familiares.

As estudiosas e ativistas que vêm criticando pressupostos dessas políticas e programas (e eu me incluo aqui) argumentam que o seu enfrentamento exige mais do que problematizar relações interpessoais entre mulheres e homens ou reiterar que esses papéis ou funções femininos não estão dados pela natureza, mas são socialmente construídos. Tal enfrentamento exige o exercício de uma crítica que seja capaz de demonstrar que esses pressupostos são sustentados, dentre outras coisas, pelo próprio conhecimento que fundamenta a formação, as políticas e as práticas nas áreas da educação e da saúde. E eu diria que exige reconhecer, também, em alguns momentos, que esse posicionamento e responsabilização das mulheres podem estar sendo assumidos e fortalecidos por algumas correntes teóricas e políticas dentro do próprio feminismo.

...e para finalizar...

Essas são algumas das possíveis leituras e questões que se colocam para quem trabalha com noções de corpo, gênero e sexualidade, considerando-as como construções discursivas, instituidoras de relações de poder, algumas delas colocadas como leituras e indagações antes impensáveis. E, por privilegiar as indagações e a problematização mais do que as respostas que elas ensejam, deixo de colocar-me, aqui, na posição de quem indica 'receitas' ou faz recomendações acerca do que se pode ou se deveria fazer, a partir dessas análises, para modificar essas formas de educação de corpos maternos.

Ao invés disso, sugiro que tais análises podem instigar o nosso pensamento e a nossa inventividade, ajudando-nos tanto a estranhar o que aceitamos como familiar, quanto a familiarizar-nos, minimamente, com aquelas maternidades que costumamos estranhar. No contexto das investigações que comentei aqui, esse exercício tem nos instigado a olhar de fora, como se não as conhecêssemos, teorias e práticas que nos constituem tão profundamente que nem as percebíamos mais como apre(e)ndidas. E essa é uma das possibilidades que se abre com essas abordagens: a de re-inventar-nos a nós mesmas/os, enquanto sujeitos de gênero e de sexualidade e, de forma articulada a isso, re-inventarmos algumas das práticas educativas que se constituem como instâncias dessas atribuições.

Referências

ABICHEQUER, Aline M. D. “**Só pega essa doença quem quer**”? Tramas entre gênero, sexualidade e vulnerabilidade à infecção pelo HIV/aids. Dissertação (Mestrado em Educação)





– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

ALMEIDA, José A. **Amamentação**. Um híbrido natureza-cultura. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Juventude, processos de escolarização e maternidade In: **Seminário internacional Fazendo Gênero 8: Gênero, violência e poder**, 2008, Florianópolis. Gênero, violência e poder. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008. v.1. p.1 – 7

CABRAL, Fernanda Beheregaray. **Vulnerabilidade de puérperas: olhares de equipes do Programa Saúde da Família em Santa Maria/RS** [manuscrito]. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre: 2007.

Caderno Vida, **Zero Hora**, nov/2003, s/r

DEAN, Mitchell. **Governmentality** – power and rule in Modern Society. Great Britain: Sage Publication, 1999.

DOYAL, L. Sex, gender, and health: the need for a new approach. **British Medical Journal**, 323 (3): 1061-1063, 2001.

FERNANDES, Letícia P. . Maternidade e consangüinidade no contexto da situação de rua. In: **Seminário internacional Fazendo Gênero 8: Gênero, violência e poder**, 2008, Florianópolis. Gênero, violência e poder. Florianópolis : Editora Mulheres, 2008. v. 1. p. 1-7.

GASTALDO, Denise et al. Transnational health promotion: Social well being across borders and immigrant women's subjectivities. In A. Asgharzadeh & K. Oka (eds). **Diasporatic Ruptures: Transnationalism, globalization, and identity discourse**. University of Toronto Press, 2003.

KLEIN, Carin. **Configurações de paternidade nas propostas do Programa Primeira Infância Melhor (PIM/RS)**. Texto apresentado no simpósio temático - Feminismos e maternidade: diálogos (im)pertinentes. Fazendo Gênero 8. Florianópolis, SC. 2008.

KNIBIEHLER, Yvonne. Madres y Nodrizas. In: Tubert, S. (ed.) **Figuras de la Madre**. Madrid: Ed. Cátedra, 1996.

MARTINS, Ana Paula V. **Visões do Feminino**. A medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

MEYER, Dagmar E. E. . **Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero**. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Educação e diversidade sexual: problematizações sobre a homofobia na escola**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação/SEDAC, 2009 (no prelo).

MEYER, Dagmar E. E. . Maternidades em discurso em uma política de inclusão social. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8**, 2008, Florianópolis. Corpo, violência e poder. Florianópolis : Editora Mulheres, 2008b. v. 1. p. 1-8.

MEYER, Dagmar E. E. **A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento**. Gênero, v. 6, p. 81-104, 2006.

MEYER, Dagmar E. E. e Cols. **A educação 'da família' como estratégia governamental de inclusão social: um estudo situado na interface dos estudos culturais, de gênero e de**

vulnerabilidade. Porto Alegre/RS: UFRGS/CNPq (Relatório de pesquisa). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008a.

MEYER, Dagmar; OLIVEIRA, Dora L. **Breastfeeding policies and the production of motherhood:** a historical-cultural approach. *Nursing Inquiry*, v. 10, n. 1, mar. 2003, p.11-18.

MOREIRA, Lisandra. **"Vida de equilibrista"?** mães trabalhadoras em diferentes contextos sociais. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2008.

NETTLETON, Sarah. Governing the risky self: how to become healthy, wealthy and wise. In: Petersen, A.; Bunton, R. (eds.). **Foucault, Health and Medicine.** London: Routledge, 1997.

NICHOLSON, Linda. **"Interpretando o gênero"**. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **WHO Gender policy** - Integrating gender perspectives in the work of WHO. Geneva: WHO, 2002.

ONU- Organização das Nações Unidas - Comision Economica para America Latina y el Caribe (2003). **Latin America's progress on poverty stagnates** (summary of UN report). <<http://www.eclac.cl>>

PETERSEN, Alan. Risk, governance and the new public health. In: Petersen, A.; Bunton, R. (eds.). **Foucault, Health and Medicine.** London: Routledge, 1997.

RIPPOL, Daniela. **Aprender sobre sua herança já é um começo** – ou de como tornar-se geneticamente responsável. Porto Alegre/RS:UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2005.

SCAVONE, Lucila. **Dar a vida e cuidar da vida.** Feminismo e Ciências Sociais. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

SCHIEBINGER, Londa. Mamíferos, primatologia e sexologia. In: PORTER, R. (org.) **Conhecimento sexual, ciência sexual.** A história das atitudes em relação à sexualidade. São Paulo: UNESP, 1998.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Donas de Si?** A educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

VARELA, Júlia. **Nacimiento de La mujer burguesa.** Madrid: La Piveta, 1997.

YALOM, Marilyn. **A História do seio.** Lisboa: Teorema, 1997.

ZERO HORA, Caderno Vida, nov/2003, s/r.



O CORPO MODELADO COMO IMAGEM: O SACRIFÍCIO DA CARNE PELA PUREZA DIGITAL¹

Paula Sibilia²

Se fosse possível enxergar a beleza em si, limpa, pura, sem mistura, sem estar contaminada de carnes humanas, de cores e de outras muitas miudezas mortais, mas se fosse possível avistar a beleza divina em si, especificamente única....

Platão³

A beleza do corpo reside por inteiro na pele. Certamente, se os homens pudessem ver o que se encontra sob a pele, dotados como os linces de Beócia de penetração visual interior, bastar-lhes-ia ver uma mulher para terem náuseas: toda essa graça feminina não é mais do que saburra, sangue, humores e fel. Pensemos no que se esconde no nariz, na garganta, no ventre: só imundice. E nós que sentimos repugnância ao tocar, mesmo que com a ponta dos dedos, o vômito e o esterco, como é que podemos sentir o desejo de abraçar tamanho saco de excrementos?

Odon de Cluny⁴

O subtítulo deste artigo pode parecer alheio a uma sociedade como a nossa, que alardeia os consumos hedonistas e na qual vigora um imperativo do gozo constante e da felicidade compulsória. Há lugar para o *sacrifício* em um quadro como esse? Busca de *pureza*? Novas formas de *ascetismo*? Por um lado, é indubitável que o “culto ao corpo” tem se tornado um contundente fenômeno contemporâneo; no entanto, junto com essa tendência emergem novos valores, mitos, crenças, imagens e metáforas que parecem desprezar a materialidade corporal — e, inclusive, chegam a irradiar certa vocação de conquista e ultrapassagem dos limites inerentes ao organismo humano, graças à valiosa ajuda da tecnociência.

Essa última afirmação pode resultar um tanto curiosa, dado o contexto no qual estamos imersos. Contudo, não é difícil entrever que hoje o corpo humano costuma receber uma grave acusação: seja nas academias de ginástica ou nos consultórios dos cirurgiões plásticos, nas sessões dos “grupos de emagrecimento” ou nos múltiplos salões de beleza, acima da balança ou diante do espelho; uma e outra vez, o corpo é acusado de ser *impuro*. E recebe, por tal motivo, a merecida punição. Mas o corpo contemporâneo revela sua *impureza* em um sentido completamente novo: sua falta mais grave consiste em ser imperfeito e finito. Por ser orgânico, demasiadamente orgânico, é fatalmente condenado à degradação e à obsolescência. Para compensar todas essas fraquezas da carne, faz-se necessário recorrer

¹ Uma versão anterior deste artigo foi publicada sob as seguintes referências: SIBILIA, Paula. “Imagens do corpo perfeito: O sacrifício da carne pela pureza digital”. *Cadernos da Pós-graduação do Instituto de Artes*, vol.7. Campinas: Ed. UNICAMP, 2008; p. 271-280.

² Paula Sibilia publicou os livros *O Homem Pós-Orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais* (Ed. Relume Dumará, 2002) e *O show do eu: A intimidade como espetáculo* (Ed. Nova Fronteira, 2008).

³ PLATÓN. “El Banquete”. In: *Diálogos*. México: Editorial Porrúa, 1991.

⁴ CLUNY, Odon de (século X). Apud: PAQUET, Dominique. *La historia de la belleza*. Barcelona: Claves, 1998; p. 109.





aos diversos rituais de *purificação* hoje disponíveis: um grande conjunto de privações e sacrifícios de novo cunho que, contudo, jamais serão suficientes para nos livrar da nossa indigna condição carnal.

A acusação de impureza relativa ao corpo humano não é uma novidade histórica, evidentemente, embora a poluição atual não seja idêntica àquela que vigorou em outros períodos de nossa civilização. De todo modo, não convém desdenhar alguns pontos em comum, que ainda podem ser significativos para captar a peculiaridade do fenômeno contemporâneo. Neste Ocidente secularizado dos inícios do século XXI, um universo globalmente sincronizado pelos vaivens e pela lógica do mercado, abarrotado de dispositivos tecnocientíficos que prometem saciar todos os desejos e necessidades imagináveis, parece inconcebível qualquer expiação em nome dos valores transcendentais de outrora. Por isso, as novas formas de *ascetismo* que se desenvolvem entre nós mantêm uma relação complexa, embora aparentemente contraditória, com as práticas hedonistas do consumismo e do império das sensações. Essa curiosa amálgama, que em princípio pode parecer improvável, é sumamente prolífica: todos os dias, uma infinidade de frutos surge do seu cerne: da bibliografia de auto-ajuda até a farmacopéia anti-oxidante, passando por uma miríade de produtos e serviços que contemplam das cirurgias estéticas até os suplementos vitamínicos e os alimentos *light* e *diet*; dos *spas* e *personal trainers* até os diversos métodos de bronzeamento artificial, os *pilates* e os *power-yoga*.

O novo receituário da expurgação compreende, assim, toda uma série de práticas que poderíamos denominar *neo-acéticas*. Um conjunto de rituais que exigem uma disciplina férrea e uma intensa série de abnegações, além de tempo e dinheiro — enfim, nada desprezível de acordo com as cotações do mercado de valores contemporâneo. Todo isso para atingir uma certa *pureza*. Mas a pergunta é inevitável: de que pureza se trata? O objetivo explícito de tais rituais não consiste em atingir a excelência pública (como na antiga polis grega), ou a comunhão com Deus (como nas experiências místicas medievais), por aludir a dois momentos emblemáticos de nossa história nos quais se desenvolveram práticas ascéticas. Agora não se almeja uma libertação dos caprichos do corpo para dominar tanto a si mesmo como aos outros, nem tampouco para transcender a vida mundana com o propósito de alcançar alturas espirituais. Em vez disso, a nova moralização das práticas corporais que prolifera entre nós persegue metas bem mais prosaicas: vencer no mercado das aparências; obter sucesso, beleza, auto-estima ou eficiência; efetuar uma boa performance física e sobretudo *visual*. Enfim: todos os fatores bem cotados hoje em dia. O termo *fitness* delata, assim, sua origem etimológica em língua inglesa: como uma palavra de ordem que incita a *se adequar* ao modelo hegemônico. Tanto de forma literal como simbólica, trata-se de *incorporar* seus valores.

Em uma sociedade cada vez mais impregnada pela lógica do espetáculo e pela moral das sensações, essa obsessão por adaptar as próprias aparências aos contornos do “corpo perfeito” que se apresenta como modelo universal, concentra a atenção de sectores crescentes da população global. E incita a desdobrar modalidades inovadoras de “cuidado de si”⁵. Esse conjunto de práticas, crenças e rituais já não aponta mais para o fortalecimento da vida *sentimental*, como foi habitual nos tempos modernos da era burguesa, mas tampouco procura cultivar a vida *pública*, como ocorria na Grécia Clássica. Agora, todas as atenções tendem a se concentrar no aperfeiçoamento dos diversos aspectos da vida *física*. No contexto

⁵ Sobre o conceito de “cuidado de si”, cf. FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985; e TAYLOR, Charles. *As fontes do self: A construção da identidade moderna*. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

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

Os elementos resumidos nos parágrafos anteriores constituem um conjunto de novidades históricas, disseminadas especialmente nas últimas décadas. Pois tanto a educação cívica como a sentimental, que têm sido hegemônicas em outros momentos de nossa história, esforçaram-se por manter em um segundo plano as sensações corporais e o cuidado das funções e formas físicas. Ou seja, toda a trivialidade da vida biológica era menosprezada, em proveito de outros valores considerados superiores. O desdém pelo corpo orgânico é um ingrediente comum, tanto à antiga tradição política ou guerreira baseada na ação, como à educação burguesa intimista e sentimental. No primeiro quadro, o corpo era considerado um mero instrumento, uma matéria bruta que devia se submeter aos rituais da moderação dietética e erótica a fim de demonstrar virtudes cívicas e efetuar determinadas conquistas no âmbito público. No segundo caso, a brutalidade da carne podia constituir uma ameaça para a delicadeza da interioridade psicológica; por isso, paixões baixas e instintos agressivos deviam ser laboriosamente domesticados, em busca do desenvolvimento intelectual, sentimental, moral e espiritual. Nesses dois momentos históricos, o “cuidado de si” não apontava para o corpo físico como um *fim* em si mesmo, mas como um *meio* para alcançar outros fins considerados mais “nobres” ou transcendentais.

Nas novas práticas aqui estudadas, porém, o “cuidado de si” passa a focalizar o corpo físico *per se*. É por isso que estas novas formas de preocupação consigo constituem, em seu conjunto, o que alguns autores denominam *bio-ascese*⁶. Trata-se de uma ampla série de práticas e técnicas que contribuem para criar *biodidências*, isto é, um tipo particular de “identidade”, para a qual as características anatomo-fisiológicas do corpo humano constituem um referente fundamental. Porque este curioso renascer contemporâneo do ascetismo não implica um trabalho sobre si para se colocar à disposição dos demais, do mundo ou de Deus; em vez disso, trata-se de uma *corpolatria* que se esgota em si própria, como um tipo de ascese com vocação imanente, “humanamente pobre e socialmente fútil”⁷. Por isso, cumpre notar que este deslocamento no foco do “cuidado de si” destila suas seqüelas éticas e políticas. Se o aspecto corporal passa a ocupar o sítio antes dedicado aos grandes ideais, em contrapartida será preciso desalojar os antigos protagonistas daquelas práticas e espremê-los em algum canto menos privilegiado de nossas preocupações: os grandes sentimentos, pensamentos e ações.

No entanto, embora pareçam tão modestas ou “pouco nobres”, as metas dos novos ascetismos não devem conduzir a engano, pois seus devotos praticantes costumam levá-las muito a sério. Inclusive, supõe-se que em seu nome — e somente em seu nome — qualquer *sacrifício* seria legítimo. Não devemos esquecer, porém, que isso ocorre em uma sociedade

⁶ ORTEGA, Francisco. “Da ascese à bio-ascese, ou do corpo submetido à submissão ao corpo”. In: ORLANDI, Luiz; RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002; p. 9-20.

⁷ COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: Corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004; p. 20.





como a nossa, na qual os antigos valores transcendentais a que esse termo remete parecem ter se esvaziado de sentido. É habitual, porém, que as novas práticas *bio-ascéticas* levem seus adeptos até a própria morte, como informam as notícias já quase cotidianas sobre complicações em cirurgias plásticas ou falecimentos por ingerir anabólicos de uso veterinário, sem esquecer de uma vertente que tem merecido considerável atenção midiática nos últimos tempos: a transformação da anorexia em uma “epidemia de época”, que em suas versões mais graves pode ser fatal.

Cada era inventa suas próprias formas de *masoquismo*, e a nossa não é uma exceção. Se nos velhos tempos protagonizados pela subjetividade “sentimental”, enfeitiçados pelo ideal do amor romântico e azeitados pelo dispositivo da sexualidade, os sofrimentos individuais jorravam como desejos insatisfeitos que se estilhaçavam contra as rígidas normas sociais; hoje, em pleno declínio da “interioridade psicológica” e de todo aquele paradigma subjetivo, numerosas aflições emanam da *inadequação* corporal⁸. Isto é, da falta de *fitness*. Por isso, as novas modalidades de “cuidado de si” exigem grandes doses de disciplina e força de vontade, e a moralização decorrente chega a ser implacável no julgamento àqueles que não conseguem se *adequar*: os indolentes, os incapazes, os fracos.

É curioso que essa busca tão intensa pela felicidade corporal, tanto em termos de beleza como de saúde e bem-estar físico, em casos extremos seja capaz de incitar também à própria destruição do corpo. Os exageros nos esforços por modelar o próprio corpo para adequá-lo aos padrões da boa imagem podem ter conseqüências imprevistas: em vez de se *ajustar*, o organismo humano pode evidenciar violentamente seus limites e se *quebrar*, ou inclusive morrer. A geração que hoje tem entre 50 e 60 anos de idade encarna a viva prova dessa tendência: acostumados a executar o catálogo completo do *bio-ascetismo* para se manter jovens, belos e saudáveis, estes novos adultos estão “desbordando os limites convencionais das capacidades físicas da mediana idade”. Como conseqüência de tais excessos no cuidado de si, ao longo da última década, a quantidade de lesões esportivas quase dobrou nesse grupo de idade⁹.

Curiosamente, então, a *corpolatria* transforma o próprio corpo em um centro privilegiado de preocupações e sofrimentos, não apenas de prazerosas sensações. Como explica Jurandir Freire Costa, “o narcisismo sensorial leva o *eu* a dirigir a agressividade motora para o corpo próprio, no intuito de torná-lo conforme a imagem ideal”¹⁰. Nesses casos, ao existir um forte desequilíbrio entre a intensidade das sensações e o nível das agressões, o sujeito pode chegar a perder a noção de que sua vida está em perigo. E, inclusive, pode obter “ganhos masoquistas com a auto-mortificação”, para além dos danos físicos e psíquicos que tais exageros podem acarretar. São diversas as manifestações dessa tendência a dirigir a agressividade em direção a o próprio corpo: da compulsão pela correção cirúrgica de todos os “defeitos” presentes na própria superfície corporal, até os excessos na prática do fisiculturismo a fim de obter um corpo musculoso (um tipo de comportamento obsessivo que se conhece como vigorexia); da obsessão pelo consumo exclusivo de alimentos “saudáveis e naturais” para evitar engordar ou adoecer (ortorexia) até a intensa busca da magreza que pode gerar

⁸ Sobre o declínio da “interioridade psicológica” e de todo o paradigma subjetivo representado pelo *homo psychologicus*, cf. BEZERRA, Benilton. “O ocaso da interioridade e suas repercussões sobre a clínica”. In: PLASTINO, C. A. (Org.). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002; p. 229-239; e SIBILIA, Paula. “Do homo psico-lógico ao homo tecnológico: a crise da interioridade”. **Semiosfera**. Rio de Janeiro, ECO-UFRJ, Ano 3, Nº 7, 2004.

⁹ PENNINGTON, Bill. **Mediana edad**: el baby boom llena los gimnasios... y los consultorios. *La Nación*. Buenos Aires, 17/04/2006; p. 12.

¹⁰ COSTA, op. cit.; p. 123.

patologias como a anorexia ou a bulimia. Cabem ainda, neste conjunto de novos mal-estares de época, as ansiedades suscitadas pela temível exposição ao olhar alheio, que poderá julgar severamente o próprio aspecto corporal caso este seja “inadequado”, desatando fobias sociais como a síndrome de pânico ou a depressão.

Todos esses exemplos refletem as diversas faces de uma “doença” tão penosa como vergonhosa: a desgraça da *inadequação* corporal. Daí a virulência, às vezes tão insensata que chega a beirar o absurdo, do ódio à flacidez e a gordura que se espalha entre nós: a *lipofobia*. Tamanho desconforto com relação à materialidade orgânica do corpo humano costuma ter algumas ressonâncias insólitas, que podem ser interessantes para iluminar estas questões pois se apresentam como sintomas extremos do problema aqui examinado. Uma delas é aludida em uma reportagem publicada originalmente no jornal *The New York Times* sob o título “O jejum prolongado vira moda em um sector da classe média alta”. O artigo alude a um novo hábito considerado *saudável*, que se explica da seguinte maneira: “deixar de comer alguns dias ajuda a purificar o corpo contaminado pela comida-lixo e a mente castigada pelo estresse”. Uma nutricionista citada no texto assevera que o jejum conduz a uma depuração completa do corpo: “permite que o sistema digestivo descanse e dá tempo para que as enzimas se dediquem a curar os órgãos, rejuvenescer as células e voltar o tempo para atrás, além de fazer com que a agulha da balança retroceda”. Também são citadas, porém, as vozes dissonantes de alguns profissionais da área de saúde, que alertam contra os perigos envolvidos nessa retórica da pureza corporal, esclarecendo que “nossos corpos não estão sujos”. Uma psicóloga especializada em transtornos alimentares, por sua vez, afirma que “a mera idéia de que seja possível superar as necessidades corporais e a estimulação ambiental para o consumo de comida transmite uma sensação de pureza e virtude”. A nova moda talvez não seja tão estranha assim: ela tem “motivos óbvios”, conclui o artigo, porque hoje a dieta e a saúde suscitam um interesse crescente; “muitas pessoas reagem com força diante da atitude insalubre da sociedade com relação aos alimentos”, esclarece, porque temem “o impacto da comida-lixo em suas vidas e o fantasma da obesidade, que cresce com os anos”¹¹.

Pode-se vislumbrar, aqui, uma leitura paradoxal — e, sem dúvida, carregada de feroz ironia — da música de Chico Buarque intitulada *Brejo da Cruz*, que em 1984 comentava uma novidade: o hábito de “comer luz” entre as crianças das favelas cariocas. Neste caso, porém, a novidade de “se alimentar de luz” deixa de ser um atributo exclusivo dos pobres abjetos famélicos das urbes subdesenvolvidas, passando a ser também um hábito dos membros do extremo oposto da pirâmide social; isto é, aqueles que desejam fugir desesperadamente de uma nova ameaça de abjeção: a gordura. Essas duas faces do drama corporal contemporâneo parecem se aparentar hoje em dia, parodiando o capitalismo contemporâneo como uma fabulosa máquina de produção de **excesso** e **falta** ao mesmo tempo. Muito bem delimitados em termos socioculturais e econômicos, o *fantasma da fome* e o *fantasma da gordura* assombram os sujeitos contemporâneos de modos bastante diferentes e até mesmo contraditórios (e, provavelmente, também complementares). Em ambos os casos, embora de forma perversamente distinta, impõe-se o mesmo sacrifício: não *comer*.

O fenômeno se deixa ilustrar de maneira incrivelmente literal com “o casal que se alimenta de luz”, uma notícia bastante divulgada pela mídia do mundo inteiro em anos recentes. Parece uma fábula, mas não é: a brasileira Evelyn Levy Torrence e seu marido norte-

¹¹ GRIGORIADIS, Vanesa. “El ayuno prolongado se puso de moda en un sector de la clase media alta norteamericana”. *Clarín*, Buenos Aires, 02/09/2003. <http://old.clarin.com/diario/2003/09/02/s-03701.htm>.





americano Steve Torrence afirmam ter perdido “o vício de comer”. Ambos juram não ter ingerido alimento algum desde 1999, diminuindo também drasticamente todo consumo de líquidos. “Trata-se de um processo de purificação orgânica, como uma cura de desintoxicação”, explica o casal, que mora na Florida (Estados Unidos) e integra uma associação internacional composta por milhares de pessoas dedicadas a seguir os ensinamentos da australiana Jasmuheen, autora do livro *Viver da Luz*, que também afirma praticar esse “estilo de vida” desde 1993¹². Segundo esta perspectiva, o hábito de comer não constitui uma necessidade biológica do organismo humano mas um “vício mortal”, que se pode perder — e que, sem dúvida alguma, se *deveria* perder. “Só comemos porque somos viciados em comida, uma dependência capaz de provocar 90% das doenças que afetam a humanidade”¹³.

Pode ser interessante comparar o site que este etéreo casal mantém na Web — intitulado *Vivendo da Luz*¹⁴, com toda sua eloquência espiritualista de superação triunfante das constrictões corporais — com os weblogs que aderem ao movimento conhecido como *ProAnorexia*. Nesses sites, adolescentes vítimas de distúrbios alimentares e transtornos dismórficos afirmam sua opção por tais “estilos de vida” e defendem seu “direito de não comer”. As autoras desses relatos cotidianos trocam informações e conselhos para perder peso e glorificam a capacidade de “controlar” o próprio corpo, além de publicarem na Internet fotografias delas próprias e das modelos e atrizes que lhes fornecem *thinspiration* ou “inspiração para emagrecer”. Uma delas, por exemplo, confessa o seguinte: “tenho que eliminar essa gordura que está no meu corpo, tenho que conseguir e vou conseguir; todas nós vamos ser magras e lindas, vamos a ser perfeitas; unidas, temos muita mais força para combater a comida!”¹⁵. Outro desses sites se apresenta assim: “a anorexia não é uma doença e nem um jogo; é uma habilidade, aperfeiçoada somente por umas poucas pessoas: os eleitos, os puros, os impecáveis”¹⁶.

Como se vê, a retórica é quase idêntica à utilizada pelo casal que “se alimenta de luz”. E pode ser comparada, também, com os discursos dos adeptos do *biochip*, um grupo que defende a adoção de uma dieta baseada exclusivamente em brotos de grãos e sementes. Segundo seus cultores, esses alimentos seriam portadores não apenas de nutrientes mas também de “memória natural” e “informação viva”, em uma comparação explícita (e algo insólita) com os chips dos computadores¹⁷. No mesmo movimento em que são abraçam comportamentos alimentares desse tipo, tende-se a condenar todos os demais hábitos nutricionais: aqueles adotados pelos “outros”, categoria contra a qual estes costumam se recortar. Porque são desagradáveis, impuros e *biocidas*, por exemplo: contaminam a Terra, envenenam as próprias células, intoxicam o corpo e degradam a saúde, entre outros malefícios igualmente sombrios e vinculados com a idéia de *impureza*.

Assim, sob o amparo de um certo clima *new age* de inspiração orientalista, a luz do sol

¹² JASMUHEEN, *Viver da Luz*. São Paulo: Ed. Aquariana, 2001. <http://www.jasmuheen.com>.

¹³ SANTOS FERREIRA, Paula. “Viver da Luz”. *A Capital*. Lisboa, 7/09/2001.

¹⁴ *Vivendo da Luz*: <http://www.vivendodaluz.com>.

¹⁵ EPPRECHT, Catharina. “Grupos defendem anorexia e bulimia”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20/9/2004.

¹⁶ DOMINGO, Laura. “Centenares de ‘webs’ proanorexia animam a jóvenes a adelgazar”. *El Mundo*, Madri, 15/9/2001. Convém esclarecer que sites deste tipo costumam ser objeto de denúncias e são periodicamente retirados da Internet. Porém, continuam a proliferar em todo o mundo; basta digitar o termo “proanorexia” em um site de busca como *Google* para se ter acesso a vários exemplares, procedentes de diversos países e escritos em uma ampla variedade de línguas.

¹⁷ *Ana Branco*: <http://venus.rdc.puc-rio.br/anabranc>; *Vida Saudável*: <http://www.riototal.com.br/saude/arqsau54.htm>; *Biochips: aprendendo com os alimentos vivos*. http://www.users.rdc.puc-rio.br/anabranc/portugues/arquivos/biochip_mayra.doc.

é apresentada como uma energia capaz de nutrir os corpos humanos e mantê-los vivos — além de mais bonitos, magros e saudáveis — evitando a necessidade de “contaminá-los” com alimentos grosseiramente materiais. Mas não se trata de vertentes isoladas, visto que propostas comparáveis emergem de outro campo fundamental da cultura contemporânea: a tecnociência. São inúmeras as pesquisas que tentam descobrir nos laboratórios entidades como o “gene da obesidade” (ou da magreza) e o “hormônio da fome” (ou da saciedade), como dispositivos técnicos capazes de *desprogramar* a vontade de comer e, sobretudo, a capacidade de engordar.

Outro exemplo desta tendência é a chamada “comida digital”, um tipo de alimento composto de software: substâncias imateriais escritas em código informático. De fato, esse sonho foi apresentado originalmente na ficção-científica: na primeira parte da trilogia *Matrix*, diante de um suculento prato de comida prestes a ser devorado, um personagem desse filme explica a outro que tanto o prato como os alimentos que ele contém na realidade não existem, já que se trataria de mera informação. Ou seja, instruções de software capazes de disparar no cérebro todos os efeitos sensoriais que uma versão real do alimento produziria materialmente. Costuma ocorrer que a tecnociência se proponha a realizar os devaneios da ciência-ficção que povoam o imaginário contemporâneo; assim, o jornal *Technology Research News* anunciou que “investigadores da Universidade Tsukuba elaboraram um simulador de comida que reproduz os sons, as texturas e os sabores vinculados com o ato de comer comida real”¹⁸. O aparelho consiste em uma complexa interfase para morder, um alto-falante que acrescenta o som (das mordidas, da mastigação e do ato de engolir), um vaporizador que espalha cheiros e aromas, e um dispositivo que combina os elementos básicos que definem o sabor (doce, azedo, amargo, salgado), todos captados com sensores específicos a partir de alimentos reais. Porém, também neste caso, o que se come é *nada*. Só se ingere a mais pura luz, embora neste caso ela seja literalmente *digital*. Mera informação imaterial processada pelos circuitos cerebrais. Por tal motivo, este curioso e ainda precário artefato parece traduzir um grande sonho contemporâneo: a possibilidade de conservar o prazer sensorial de consumir certos alimentos, porém sem incorporar matéria alguma ao corpo que “come” — evitando assim, também, o conseqüente excesso de peso, bem como as culpas e as promessas de sacrifícios purificadores.

Para além da veracidade ou da viabilidade de todas estas propostas, convém lembrar que seus defensores não pretendem utilizar estas técnicas para mitigar as virulentas necessidades dos famintos que ainda existem em nosso planeta globalizado (em número crescente, cumpre esclarecer). Em todos os casos, ao contrário, a intenção consiste em aplicar essas “técnicas mágicas” para saciar a voracidade do outro extremo da abjeção contemporânea: a quantidade também crescente de obesos e pessoas com sobrepeso em todo o mundo.

Mas a nossa tecnociência e seus sonhos de digitalização universal vão ainda mais longe. Não é por acaso que programas de edição gráfica como o *PhotoShop* desempenham um papel cada vez mais primordial na construção das fotografias que expõem “corpos belos” na mídia, e que constituem uma poderosa fonte de imagens corporais no mundo contemporâneo. Essas técnicas oferecem às imagens corporais tudo aquilo que a ingrata Natureza costuma escamotear aos organismos vivos, e tudo aquilo que as duras práticas *bio-*

¹⁸ “Device Simulates Food”. *Technology Research News*. 6/08/2003. http://www.technologyreview.com/articles/mb_080603.asp.





ascéticas também insistem em lhes negar, com seus métodos tão analógicos, ainda tão grosseiros em sua maneira de operar sobre a materialidade carnal. Já os afiados bisturis de software conseguem que todos os “defeitos” e outros detalhes demasiadamente orgânicos sejam eliminados facilmente dos corpos fotografados, ao retocá-los e corrigi-los na tela do computador. Tecnicamente purificados, os “corpos modelos” exibidos nas vitrines midiáticas aderem a um ideal de pureza digital, longe de toda imperfeição toscamente analógica e de qualquer viscosidade demasiadamente carnal.

Todos os dias, esses modelos digitalizados — e, sobretudo, *digitalizantes* — desbordam das telas, dos outdoors e das páginas das revistas, para impregnarem os nossos corpos e as nossas subjetividades. As imagens assim editadas se convertem em objetos de desejo a serem reproduzidos na própria carne, que de algum modo se “virtualiza” nesse movimento. Não é por acaso que, em nosso peculiar contexto sociocultural, a profissão exercida pelos cirurgiões plásticos se ofereça como a promessa de realização de tais sonhos imagéticos nos corpos orgânicos, vendendo a possibilidade de *deletar* todas as imperfeições da carne com total limpeza e eficácia. Tudo ocorre como se os cirurgiões estéticos também operassem sobre imagens de software, em vez de trabalharem sobre corpos orgânicos, e como se a sua tarefa consistisse em redesenhar os traços “defeituosos” em vez de rasgar peles e cortar ossos. A promessa que se vende e se compra, também nestes casos, é a de gerar uma beleza tão asséptica como descarnada: luminosa, imaterial, bidimensional.

Contudo, é atroz o contraste entre os diversos tipos de estratégias purificadoras que foram rapidamente apresentadas nos parágrafos anteriores. Toda a pulcra imaterialidade, a pureza não-orgânica e a cândida luminosidade dos “comedores de luz”, bem como a pureza “viva e digitalizante” dos adeptos do *biochip* e das brilhantes imagens corporais depuradas com programas de edição como o *PhotoShop*, estilhaçam-se violentamente nos macas dos cirurgiões e nos padecimentos anoréxicos. Em franco contraste com toda aquela leveza supostamente incorpórea, nestas outras experiências, corpos mortificados protagonizam um drama marcado pela insistência material da carne e pelo intenso sofrimento psicofísico daqueles que desejam se livrar de seu peso. De alguma maneira, porém, todas essas práticas estão aparentadas e sugerem a existência de uma raiz comum: uma atmosfera que as excede e as engloba, certo clima sociocultural, econômico e político que as ampara e as torna possíveis. Não constituem, de certo, os únicos exemplos de “artistas da fome” que hoje proliferam, entre os quais também cabe mencionar os crudivoristas e os vegans, entre muitos outros. Enfim: genuínos puristas e fundamentalistas das *normas* vigentes, em uma cultura cada vez mais articulada em função dos *riscos* e da “liberdade de escolha”.

Entretanto, há quem vislumbre novas modalidades de “resistência” nestas formas tipicamente contemporâneas de jejum voluntário. Posições desse tipo costumam brotar de uma fonte muito bem delimitada: certo feminismo acadêmico dos Estados Unidos, particularmente sensível diante da possibilidade de politizar a anorexia, por exemplo¹⁹. Os argumentos mais habituais procuram provar que essa capacidade de mortificar e “controlar” o próprio corpo equivaleria a utilizar a última cidadela da autonomia para inscrever nela uma mensagem de oposição. O corpo flagelado seria, segundo esta perspectiva, um campo

¹⁹ Alguns exemplos: ECKERMAN, Liz. “Foucault, embodiment and gendered subjectivities. The case of voluntary self-starvation”. In: PETERSEN, Alan; BUNTON, Robin (Orgs.) **Foucault, Health and Medicine**, London, Routledge; p. 151-169; BORDO, Susan. “Eating disorders: The feminist challenge to the concept of pathology”. In: LEDER, Drew (Org.) **The body in medical thought and practice**. Londres: Kluwer Academic Pubs., 1992; p. 179-196; MILES, Margaret. “Textual Harasment: Desire and the Female Body”. In: COLE, Letha; WINKLER, Mary (Orgs.). **The good body: Ascetism in contemporary culture**. New Haven: Yale University Press, 1994; p. 49-63.

propício para exercer a resistência política quando já não restam outras formas de fazê-lo, assim como em outros tempos e espaços teria ocorrido com santos, faquires e grevistas. Alguns autores reivindicam, inclusive, o parentesco entre estes comportamentos atuais e outros tipos de resistências femininas à opressiva cultura patriarcal ao longo da nossa história, como é o caso de santas, bruxas e históricas²⁰. Apesar de mostrar algumas arestas interessantes do problema, as explicações desse tipo não terminam de convencer. Entre outros motivos, porque não parece clara a fronteira entre o “controle do próprio corpo” e a falta total de controle nestes casos, defendendo uma resistência mortal cujo valor político é no mínimo duvidoso. Em vez de um desafio às tirânicas regras vigentes, a estratégia da fome parece expressar uma obediência excessiva a tais ditames; até mesmo por abdicar, nesse gesto fatal, de toda possibilidade de *fazer* realmente alguma coisa.

Não há nada de inócuo, portanto, na insistência das imagens corporais irradiadas pelos meios de comunicação, fortemente atreladas a uma série de mitos, crenças e valores hoje vigentes. Ao vincularem de maneira tão estreita a magreza aos padrões de beleza atuais (cada vez mais universalizados e obrigatórios), e às conseqüentes práticas de purificação corporal, essas imagens estimulam o “sacrifício da carne” em prol de uma beleza imagética e descarnada, eminentemente visual. Para se aproximar desse protótipo, todo sinal de materialidade orgânica *deve* ser eliminado. Assumindo o trono do grande ideal contemporâneo, o “corpo perfeito” se apresenta como um alvo ao qual todos os membros da nossa sociedade parecem aspirar. Uma meta moralmente admirável, um objetivo pelo qual é preciso se esforçar, trabalhar, lutar e até morrer. Cabe perguntar, porém, parafraseando Gilles Deleuze, “a que somos levados a servir”²¹. Quais são os dispositivos de poder que demandam esse insólito sacrifício vital? Quais são as engrenagens que tamanha energia contribui para alimentar, fagocitando tantos esforços e sofrimentos? O que pode (e o que não pode) esse corpo? Eis uma questão fundamental para as artes e as políticas contemporâneas.

Vou me esforçar, preciso disso.. eu venho nessa há muito tempo, mas é o que sempre digo, se um dia eu tivesse parado, pode ter certeza, eu seria uma obesa mórbida, porque minha vontade de comer é intensa, e é essa a razão pela que eu tenho que forçar meu corpo a entrar em starvation... Gordos precisam de dieta para o corpo, magros precisam de Ana para a alma.

Netotchka - *Anorexic Life*²²

A culpa é sempre indubitável.

Franz Kafka²³

²⁰ Cf. FENDRIK, Sílvia. **Viagem ao País do Nuncacomer**. São Paulo: Ed. Via Lettera, 2005; BELL, R.M. **Holy anorexia**. Chicago: The University of Chicago Press, 1985.

²¹ DELEUZE, Gilles. “Post-Scriptum sobre as sociedades de controle”. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 226.

²² Netotchka tem 16 anos, mora em Marília e possui um blog na Internet chamado *Anorexic Life*. A frase aqui citada foi postada na Web no dia 24/10/2004. <http://www.anorexics.blogger.com.br>. Convém esclarecer que “Ana” é o termo utilizado para nomear a anorexia, no jargão das adeptas do movimento ProAnorexia, enquanto “Mia” nomeia a bulímia.

²³ KAFKA, Franz. **Na colônia penal**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. p. 15.



Corpos dopados. Medicalização e vida feliz

Edvaldo Souza Couto

A grande ocupação, e a única que se deve ter, é viver feliz
Voltaire

1. Boloft, um alvoroço

No palco, uma atriz espanhola, magra, cabelos longos, usando calça justa e blusa que a deixa com a barriga sarada a mostra, exhibe suas formas físicas e explica porque vive tão feliz. Ela diz que está muito bem, plena de si mesma. Não necessita de companhia, está tranqüila. E por quê? Porque faz exercícios corporais todos os dias e toma Boloft. Boloft é um medicamento que levanta o ânimo, pois promove o equilíbrio químico natural entre as células nervosas do cérebro. Isto é que faz uma pessoa se sentir esplêndida, cheia de contentamento.

Porém, como todos os medicamentos, explica a personagem, Boloft tem pequenos efeitos colaterais. Os mais frequentemente relatados são: desarranjo intestinal, náusea, tendinite, flatulência, dores de cabeça, insônia, tontura, sarampo, catapora, agressividade, confusão, convulsão, depressão, alucinação, paranóia, falência de órgãos, disfunções sexuais, alergia e febre. Também foram relatados casos isolados de forte tendência suicida. Entretanto, ela está bem, muito linda e tarada. Não lhe falta nada.

A personagem termina a cena recomendando que aqueles que desejarem adquirir o fabuloso medicamento devem, ao final, se dirigir à produção do espetáculo ¹.

2. Performances farmacêuticas

Dois pares de vitrines de aço inoxidável e vidro, cheias de pílulas de diversos tamanhos e cores que aludem a cada uma das estações do ano. Numa delas, especialmente a que corresponde à primavera, 6.136 comprimidos são alinhados primorosamente com precisão geométrica. Essa peça, criada pelo artista inglês Damien Hirst, em 2002, integra a série conceitual *Quatro estações* e foi vendida, em 2007, por 19,1 milhões de dólares. Tal sucesso comercial marcou um recorde histórico em um leilão da loja Sothebys. Hirst passou a ser considerado o artista vivo mais bem cotado do mundo.

Em outra instalação, *Pharmaceuticals*, também de 2002, o artista criou uma farmácia, inicialmente mostrada na Cohen Gallery, em New York. Nas estantes, com frentes em vidro, muito comuns em laboratórios e hospitais, ordenou diversos produtos farmacêuticos. Nessas prateleiras, os medicamentos foram arrumados de acordo com um modelo de corpo. Os que ficam no alto são para a cabeça, os dispostos no meio são para o estômago e os localizados embaixo são para tratar doenças nos pés. No balcão, quatro boticários, garrafas de vidro preenchidas com líquido colorido, representam os quatro elementos: terra, água, ar e fogo;

¹ A peça "Alvoroço, uma comédia feita por você" está em cartaz em Salvador desde janeiro de 2005. O texto é uma criação coletiva dos atores, que também integram o elenco: Aicha Marques, Caica Alves, Maria Menezes, Evelin Buchegger e Maurício Oliveira. A cena destacada é protagonizada por Maria Menezes e está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=tJyFf3ODW9Q>





uma curiosa referência a antigas práticas de tratamento e cura do corpo. O balcão tem três divisórias e cada uma delas é coberta com materiais de escritório, artigos de papelaria. Três cadeiras estão ali disponíveis. Na frente estão *footstools*, organizadas em torno de um elétrico a partir do teto, um iluminador artificial desses que atraem, embriagam, seduzem e dopam mariposas que se debatem num bailado feliz e caem mortas.

Medicina e drogas são temas recorrentes na obra do artista, uma bem sucedida celebridade nas mídias em geral, como formas de alterar a percepção e as limitações de uma vida curta. As drogas farmacêuticas, com seus efeitos colaterais, podem ser consideradas alternativas para se escapar das doenças e das dores, para driblar e adiar o máximo possível a, ainda, inevitável morte.

A instalação *Pharmaceuticals*, com sua clínica e atmosfera asséptica, propõe a conexão entre o laboratório e o hospital com o museu e a galeria. Tanto a medicina quanto a arte parecem fornecer um sistema de crenças que é simultaneamente sedutor e ilusório, pois adormece as nossas dores e nos devolve uma provisória felicidade artificial, mas não nos oferece, de fato, a tão desejada imortalidade. A farmácia é uma alegoria da vida contemporânea, um lugar que, com a promessa sempre celebrada de amenizar ou eliminar as dores, seduz e atrai os homens-mariposas que alegremente se debatem até a completa exaustão, a morte certa e brutal. A farmácia é a alegoria perfeita da nossa ilusão de uma vida feliz, só de alegrias e contentamentos. Ao mesmo tempo em que nos oferece paliativos intermináveis nos coloca na fila agonizante de um doente crônico cultural: o corpo dopado.

3. Estado de urgência e medicalização de si

Assim como a personagem no teatro e o artista britânico, parece que muitos de nós somos obcecados por farmácias e medicamentos. Esses mercados promocionais da felicidade e do bem-estar contínuos acima de tudo atendem as urgências de nossa época. Viver em estado de urgência talvez seja uma das mais expressivas características da atualidade. Nossa falta de tempo se tornou absoluta e somos todos demasiadamente impacientes. Qualquer desejo tem que ser satisfeito imediatamente. Ninguém suporta esperar o que quer que seja, nem por um segundo. Vivemos o eterno agora, a vertigem dos fluxos digitalizados que circulam ininterruptamente pelo ciberespaço, a lógica do instantâneo que aparece e desaparece das nossas muitas telas cotidianas. A sensação de viver em um perpétuo presente nos seduz e devora. Somos todos viciados em instantaneidade, não mais sujeitos no tempo-espaço, mas celebridades no instante (SIBILIA, 2008).

Esse estado de urgência da vida atual é sempre marcado pela inusitada rapidez com que as modas se instalam, mudam e desaparecem, dentre elas, as diversas maneiras multiculturais de se construir e publicizar os corpos, os afetos, a sexualidade, enfim, a vida. Se considerarmos que as subjetividades são modos de ser e estar no mundo, as análises sobre o homem na cibercultura não podem ignorar essa urgência da vida no agora e dos corpos que se transformam na imediaticidade das formas físicas e mentais sonhadas, realizadas e abandonadas. Não por acaso cada vez mais o corpo é considerado um rascunho, um objeto em progressiva obsolescência que precisa ser redesenhado pelas técnicas de última hora, o lugar ideal para todo tipo de experimento da biotecnologia, investimento da economia de mercado e o principal objeto de consumo no capitalismo avançado (COUTO, 2007, p. 49).

Parte exemplarmente significativa da conduta mágica das transformações físicas e

mentais se concentra no domínio químico das peripécias do cotidiano. O que é divulgado sem cessar é que cada um deve promover a gestão de si, administrar o humor, eliminar tristezas e infelicidades. E, sobretudo, realizar as vontades nos lampejos das manifestações dos desejos. Em uma entrevista sobre as doenças causadas pelos hábitos apressados atuais o neurologista Edgard Raffaelli Jr disse que o corpo humano não foi feito para aguentar o ritmo imposto pelos tempos atuais². E como parece não ser mais possível diminuir o ritmo, progressivamente acelerado, é preciso então dopar o sujeito para que suporte as pressões da vida.

Se um sujeito quer dormir não pode mais aguardar alguns minutos a esperar que o sono lhe abrace. É preciso dormir imediatamente. Sequer por um instante qualquer dificuldade deve se apresentar. É imprescindível dormir no exato momento da decisão de dormir. Para garantir a eficácia do sono imediato nada melhor do que dopar e literalmente apagar o corpo. Se quer gozar, nada de perder tempo com fantasias e imaginários eróticos, preliminares e lentas excitações nem sempre possíveis, suficientes ou na potência adequada para uma performance extraordinária e inesquecível. É necessário estar pronto desde já, sem correr o risco de ter que enfrentar uma eventual perda de interesse e tesão. Nesse caso, é melhor garantir a excitação artificial por meio de um medicamento igualmente mágico. Não é mais o outro que excita, é a pílula azul que constrói o paraíso. Se quer ficar alegre, nada de batalhas intermináveis contra tristezas enraizadas ou a espreita. “Alegria agora, agora e amanhã. Alegria agora e depois, e depois de amanhã”, diz a canção *Música de Rua*, de Daniela Mercury. No contexto da produção dos estados afetivos citados tudo pode ser revolvido, por exemplo, com Valium, Viagra ou Prozac. Agora vivemos assim: para escapar do sono ou adormecer, para se excitar ou reduzir a excitação, para promover a alegria ou reduzir a euforia basta recorrer, como enfatiza Le Breton (1999, p. 52) à “gestão farmacológica dos problemas existenciais”.

Neste contexto do corpo alimentado e administrado quimicamente, o ensaio analisa modos de ser e estar no mundo de sujeitos cada vez mais dopados para garantirem e promoverem a felicidade total, o controle de si e o desempenho físico e mental ampliados com o auxílio de estimulantes químicos. Enfatiza que o *doping* - que com frequência atinge as atividades esportivas - agora é uma atitude banal na vida de milhares de pessoas, pois o entorpecimento se tornou uma maneira de se adequar aos desafios da vida no capitalismo avançado, na globalização neoliberal e no cenário das redes integradas de comunicação, quando a existência se converteu numa competição permanente, em tempo real. E conclui com o argumento de que os sujeitos dopados integram a revolução do artifício, que deriva das inovações das tecnologias farmacológicas, inauguram e radicalizam o princípio *self-service* das emoções e dos prazeres oscilantes, na consagração do presente marcado pelas urgências.

4. A felicidade artificial

Além de moldar o corpo, redesenhar a aparência, se entregar às experiências emocionais diversas, perseguir um mais acentuado bem-estar, promover a qualidade de vida e saúde, é o conforto psíquico que mobiliza milhares de pessoas na atualidade. Nossa época já disse adeus ao esforço, à concentração e à dedicação. Tudo agora parece lúdico. Os modos de

² Em PASTORE, Karina e POLIS, Cristina. A cabeça dói. Revista Veja, edição 1634, de 2/2/2000. Também disponível em www.veja.abril.com.br/02/02/200/p_074.html. Acesso em 02/02/2009.





vida, os gostos, as festas, os jogos e os lazeres, as incitações aos prazeres intensos e renovados invadem e se banalizam no cotidiano. A alegria triunfa por toda parte. Cada um deve cuidar do seu equilíbrio pessoal, da auto-estima, do desabrochamento subjetivo. E as chamadas farmácias da felicidade se proliferam, afinal qualquer sofrimento já se tornou desprovido de sentido e a única coisa de fato importante é ser e manter a vida ativa e feliz.

De acordo com Lipovetsky (2007) as solicitações hedonistas são onipresentes. Entretanto, as inquietudes, as decepções e as inseguranças sociais e pessoais não cessam de aumentar. De um lado, somos cada vez mais bem cuidados, de outro, progressivamente hipocondríacos crônicos. A nossa felicidade é paradoxal. Quanto mais nos empenhamos em sentir sensações, viver experiências afetivas, imaginárias, sensoriais e sexuais inusitadas, melhorar a qualidade de vida, conservar a juventude e a saúde ilimitadas, ampliar as satisfações emocionais e corporais, sensoriais e estéticas, lúdicas e distrativas, maior também e a insegurança, o medo do desprezo e da rejeição. Aumentam sideralmente os distúrbios do sono, a ansiedade, a depressão, o isolamento e as dores da solidão. Por intermédio de anúncios publicitários, dos efeitos do *marketing* e de renovados produtos para todo tipo de consumo e satisfação pessoal, “a felicidade vai desabar sobre os homens”, diz a canção *Menina, amanhã de manhã*, de Tom Zé. Porém, quanto mais a felicidade recai sobre os homens, sem que dela se possa fugir - porque não existem convites e anúncios para a infelicidade -, maior é a obsessão pelo alívio químico para dores e tristezas que insistentemente nos rondam e ameaçadoramente também desabam sobre nós.

Parece que a maneira mais comum para enfrentar e aguentar essa felicidade paradoxal, que não elimina e sequer afasta a infelicidade, é recorrer à dopagem. Assim, a era do contentamento se abriga nas progressivas intervenções técnicas, nas próteses químicas, nos medicamentos. “[...] os sujeitos querem escolher seu humor, controlar sua experiência vivida cotidiana, tornar-se senhores das vicissitudes emocionais fazendo uso de medicamentos psicotrópicos cujo consumo, como se sabe, não cessa de crescer” (LIPOVETSKY, 2007, p. 56). Os psicotrópicos – hipnóticos, tranqüilizantes, barbitúricos, antidepressivos ou estimulantes – tornaram-se técnicas banais de administração do humor, produtos de consumo geralmente desvinculados de qualquer contexto patológico. Porque o que está em questão agora não é o sofrimento mental no rol dos clássicos sistemas de cuidados médicos, mas a crescente intolerância às asperezas, por menores que sejam, da existência.

Zarifian (1997, p. 218) escreveu que na Grã-Bretanha um estudo apontou que mais de 500 mil pessoas se recusam a parar seu tratamento com benzodiazepinas, mesmo quando nenhuma patologia o justifica. Le Breton (1999, p. 53) enfatiza que milhares de doses de tranqüilizantes são compradas anualmente pelos franceses. São vendidas, apenas na França, cerca de 115 milhões de caixas de tranqüilizantes e soníferos. O Temesta é um dos medicamentos mais vendidos na terra de Descartes. Mais do que a Aspirina, um dos remédios mais populares no mundo inteiro. É importante observar que esses números são de aproximadamente dez anos atrás. Nada leva a crer que diminuíram de lá pra cá. Ao contrário, a medicalização da existência cresce e se prolifera em toda parte.

Nos Estados Unidos, de acordo com Dworkin (2007), no começo dos anos 1970, a estimativa era que uma em cada cinco mulheres e um em cada treze homens tomavam tranqüilizantes leves, como Valium. A taxa de prescrições de tranqüilizantes aumentou dramaticamente na década seguinte, passando de 100 milhões. Nos anos 1980 o consumo de

antidepressivos tomou o lugar dos tranqüilizantes. Com a criação do Prozac, em 1988, e a comercialização de drogas similares, como o Zoloft e o Paxil, as prescrições chegaram a 120 milhões. Esse aumento expressivo nas prescrições, vendas e consumo de medicamentos popularizou entre psiquiatras e médicos de variadas especialidades a ideia de que a psicofarmacologia, e não a psicoterapia, era o destino. Muitos se convenceram que as drogas psicotrópicas eram mais eficientes, ao menos para atender as urgências dos pacientes, do que a psicoterapia com seus resultados excessivamente lentos, marcados por longos anos de análise.

Não por acaso, nessa época, toda uma geração de novos profissionais da saúde se dedicou com afinco a prescrever antidepressivos. Para os especialistas, esses novos medicamentos passaram a ser uma fonte de poder e, em muitos casos, prescreviam antidepressivos “para convencer os pacientes de que eles estavam deprimidos”. Foi também no final da década de 1980 que a palavra estresse se tornou uma expressão da moda. Imediatamente o estresse se tornou sinônimo de infelicidade decorrente dos problemas cotidianos. E os tranqüilizantes voltaram a ser consumidos em grandes escalas.

A ascensão e a popularização das operadoras de saúde nos anos 1990 foram apontadas por críticos como responsáveis pela ideologia que de certo modo forçava os médicos a tratar seus pacientes infelizes ou com variados graus de depressão com drogas psicotrópicas, porque eram mais baratas e rápidas, em lugar da psicoterapia, sempre cara e de longo prazo. De lá pra cá, milhares de pessoas infelizes passaram a comprar diariamente seu quinhão de felicidade através do livre comércio dos medicamentos. Além desses remédios, as vitaminas também passaram a integrar as dietas das pessoas. Pesquisas revelam que 37% das crianças e adolescentes americanos que gozam de saúde excelente tomam vitaminas diariamente³.

Salvos em raros espaços onde ainda sobrevive algum ideal de medicina alternativa, drogar os pacientes, na primeira década do século XXI, se tornou a palavra de ordem. Para os médicos, esse parece ser o caminho mais fácil, para milhares de pacientes, o único caminho que de fato interessa. Isto quer dizer que, além das demandas dos laboratórios e operadoras de saúde, que costumam oferecer “brindes” aos médicos que prescrevem seus produtos, existe igualmente uma forte solicitação das pessoas em geral para a dopagem. Se um sujeito faz uma consulta e não sai do médico com sua prescrição de algum psicotrópico conclui que certamente existe ali alguma coisa decisivamente muito equivocada e digna de desconfiança. Nesse caso, é recomendado buscar outro profissional mais antenado com as práticas contemporâneas de dopagem. Parece que a principal função médica na cibercultura é dopar os corpos como meio de promover a felicidade artificial.

Em reportagem publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 12 de novembro de 2008, Pinho e Guimarães relatam pesquisa da Anvisa (Agência Nacional de Vigilância sanitária) e informam que no Brasil a comercialização de antidepressivos, calmantes e excitantes, passou de 17 milhões, em 2003, para 24,1 milhões de unidades, em 2007. Um expressivo aumento de mais de 42%. Nos primeiros seis meses de 2008 os registros já apontavam a soma de 15 milhões.

As jornalistas apresentam dois argumentos que parecem justificar o *boom* nas vendas. O primeiro é que agora médicos de qualquer especialidade prescrevem antidepressivos e excitantes. Por exemplo, urologistas indicam esses medicamentos – no país

³ “O assunto é vitamina.” Jornal *Folha de São Paulo*, edição número 29.162, de 04/02/2009, p. C5.





são comercializados 130 tipos - para jovens com ejaculação precoce e ginecologistas prescrevem para mulheres na menopausa. Como um dos antidepressivos também reduz o apetite, ele está sendo usado de uma maneira completamente adoidada e irresponsável para emagrecer. São prescritos por endocrinologistas e até por nutricionistas. Em várias farmácias o grande movimento agora para fazer receita não é mais a comercialização de drogas tipo anfetamina, mas é, por exemplo, um antidepressivo que também emagrece. Para muitos, o antidepressivo agora faz parte da recente dieta de emagrecimento ou como meio de tratar a lipofobia, não a gordura mesma, mas o pavor de engordar.

O uso dos psicotrópicos também se espalha nos esportes. Para aumentar o rendimento esportivo atletas recorrem e são induzidos por seus médicos a dopagem química. Na metade do mês de janeiro de 2009 a imprensa sul-americana divulgou amplas reportagens com a acusação de que um time brasileiro, do sul do país, cogitava dar *viagra* aos atletas que vão disputar a Copa Libertadores da América. Em meio ao bate-boca e acusação de *doping* logo se descobriu que outros times, do sudeste, estavam dispostos a adotar para os seus jogadores o uso do medicamento. Médicos explicaram que o *viagra* é um vasodilatador e como tal permite a entrada de mais oxigênio, de mais sangue nos tecidos, o que pode melhorar o rendimento dos atletas. Diante da repercussão da notícia e das ameaças de punição rapidamente dirigentes dos clubes envolvidos na polêmica negaram as informações e as pretensões⁴. E os outros se calaram.

O segundo argumento é que cresce o uso desses medicamentos por pessoas sem nenhum diagnóstico de depressão. Basta um sujeito insinuar algum desconforto, dizer que passa por uma fase difícil, como a perda de um parente, o fim de um relacionamento afetivo, alguma dificuldade no trabalho, a ameaça de perder o emprego ou a falta de dinheiro nesses tempos de crise financeira internacional; basta dizer que está estressado, deseja emagrecer, melhorar o rendimento esportivo ou sexual para ter o pleno direito a sua dose diária, adquirida com ou sem recomendação médica, de felicidade química. Além dos psicotrópicos, o Brasil também é o segundo maior mercado consumidor de analgésicos do mundo, com cerca de 500 milhões de dólares movimentados anualmente. Só perde para a China, com 1,3 bilhão de habitantes – uma população oito vezes maior que a nossa. No nosso país, o livre comércio⁵ dos produtos farmacêuticos - antidepressivos, ansiolíticos, estimulantes, analgésicos e vitaminas - espalhou-se nos últimos anos por todos os lugares, sem nenhum ou pouquíssimo controle, em farmácias, sites, postos de gasolina, supermercados, padarias, bancas de jornais e revistas e até camelôs nos centros das grandes e pequenas cidades. Também fazem sucesso no mercado os alimentos-medicamentos, os cosméticos comestíveis, as bebidas reconstituintes, os produtos enriquecidos com vitaminas e minerais. Tudo vira medicamento: o iogurte equilibra e regulariza o funcionamento intestinal ou elimina as rugas o biscoito revitaliza os músculos etc.

Esses dados mostram as multirelações dos cuidados corporais em sociedades medicalizadas de ponta a ponta, numa época em que a saúde e o bem-estar, mais que um direito, se converteram em fortes e decisivos motivos de ansiedade. Não é de hoje que

⁴ Conferir reportagens, por exemplo, em www.esportes.terra.com.br e www.zerohora.com.br Acesso em 13/01/2009.

⁵ Oficialmente não existe este chamado livre comércio. Para serem comercializados, muitos medicamentos, sobretudo os classificados e conhecidos como de tarja vermelha e preta, exigem a receita médica e a identificação do comprador deve ser registrada em documentos apropriados nas farmácias. Entretanto, no país do jeitinho, essas exigências e cuidados são cumpridos, muitas vezes, apenas como faz de conta para burlar as raríssimas ações de vigilância. Geralmente esses e quaisquer outros medicamentos podem ser adquiridos por qualquer pessoa sem nenhuma exigência ou controle. Não são raros os casos em que os próprios vendedores “prescrevem” os medicamentos e indicam dosagens e modos de usos para os clientes, ávidos pelo imediato alívio químico.

remédios se tornam populares, mas, como afirma Moulin (2008, p. 15) “a história do corpo no século XX é a da medicalização sem equivalente”. E agora, praticamente no final da primeira década do século XIX, a obsessão com a boa forma, física e mental, e com a felicidade continuada modifica radicalmente nossa experiência existencial ao impulsionar cada um de nós para a dopagem. Vivemos a era do *Homo Medicus*. Além de administrar exemplarmente a aparência agora é preciso ser um eterno vigilante, um médico de si mesmo.

5. A obrigação de ser feliz

Ser feliz virou uma obrigação. Em contrapartida, o mau-humor ganhou estatuto de doença, chamada distímia. Agora, desconfortos, tristezas, desesperanças, desilusões e infelicidades viraram doenças que precisam ser combatidas, muitas vezes antes mesmo de se manifestarem. Somos cada vez mais definidos pelos sintomas que os remédios prometem rapidamente curar. A pílula que melhora o sintoma é tudo o que urgentemente necessitamos.

A ideologia da felicidade a qualquer preço faz com que o uso das drogas que modificam o comportamento alimente diariamente o corpo de milhares de pessoas. A felicidade não é mais extraída das atividades diárias, mas dos armários de remédio que cada um deve manter em casa, no carro e na bolsa. Dworkin (2007, pp. 12-13) diz que o que caracteriza a felicidade artificial é o seu poder de se opor à vida, pois quando desfrutam da felicidade artificial, as pessoas conseguem não se sentir miseráveis mesmo quando a vida é miserável. Assim, não importa o quanto as coisas fiquem mal, os medicamentos fazem as pessoas se sentirem sempre bem. O médico relata o caso de um paciente segundo o qual um solteiro deve ter pelo menos quatro drogas em seu armário de remédios: ecstasy, cocaína, viagra e ambien. O ecstasy para ficar mais extrovertido, a cocaína para servir como afrodisíaco, o viagra para contrabalançar a leve depressão causada pelo Ecstasy e também para poder se tornar um atleta sexual por noite a toda. Finalmente, o ambien para combater os efeitos estimulantes das drogas anteriores e o ajudar a dormir. Esse relato não parece um caso isolado. Com a banalização dos entorpecentes, muitos usuários associam diversos produtos, ao mesmo tempo ou em sucessão, a fim de administrar suas inibições, facilitar os laços relacionais e serem mais felizes. A vida deve acontecer em sucessivos estados de festa e cada indivíduo deve zelar pelo seu estado de júbilo.

Neste ciclo, que faz o sujeito oscilar da euforia estimulada ao relaxamente induzido quimicamente, entre pessimismo e otimismo, depressão e excitação, abatimento e euforia, sentimento de vazio e plenitude, muitos medicamentos visam a transformação deliberada do foro íntimo a procura de um suposto e fulgaz equilíbrio. E equilíbrio agora significa apenas a dopagem feliz. A gestão do humor parece ancorada na perspectiva sempre renovada de que cada um deve aperfeiçoar o seu poderio sobre o mundo, aguçar as capacidades de percepção sensorial, superar o cansaço e, principalmente as desesperanças e o desânimo diante das dificuldades da vida. Nesse contexto, os dissabores, por menores que sejam, não podem ser tolerados. O sujeito deve ser aliviado imediatamente de qualquer esforço, administrar sem sacrifícios as diversas asperezas do viver. Não por acaso um único medicamento como o Prozac é indicado para um leque quase sem limites de tratamentos: além de multiplicar a energia e o desempenho físico e mental é indicado para a anorexia, angústia, bulimia, dores crônicas, ciúmes, fobias, distúrbios da atenção, da concentração, da alimentação, da depressão etc. O campo de ação da droga é extremamente vasto e, por isso mesmo, é





considerada por muitos como a “droga perfeita”. É indicado para qualquer tipo de otimização dos recursos afetivos e intelectuais.

A dopagem dos sujeitos deixou de ser assunto da medicina e de profissionais especializados. As orientações e conselhos se multiplicam em jornais e revistas, programas de televisão, incontáveis sites e até mesmo nos muros das cidades. Em toda parte as técnicas, terapias e medicamentos indispensáveis para uma vida feliz circulam e seduzem consumidores. As receitas da felicidade, do desempenho e do repouso fazem parte das conversas diárias. Existe total complacência e incentivo a automedicação. Um punhado de comprimidos pode solucionar tudo. Só as próteses químicas podem eliminar as dores e restaurar a auto-estima esfuziante na era da “produção farmacológica de si”, diz Le Breton. A consequência mais imediata desse modo de ser é que cada sujeito se converte numa farmácia ambulante, medicalizado ao extremo e sempre propenso a renovadas dosagens.

Com isso, progressivamente, o bem-estar deixa de ser associado aos avanços técnico, à melhoria da existência material, ao aperfeiçoamento das leis, da justiça e da liberdade, na superação dos esforços penosos, como nos ideais modernos. O bem-estar na era das redes integradas, das tecnologias de conexão e dos sujeitos dopados passa a ser um novo horizonte de sentido, a condição *sine qua non* de uma felicidade *pret-à-porter*, ancorada nas subjetividades emocionais com seus transbordamentos pulsionais, quimicamente administrados. Agora vivemos sob um estado completo de embriaguez que potencializa e prolonga as sensações de prazer. O que predomina é tomar a vida apenas pelo lado bom, ressaltar tudo que é positivo. Entretanto, se nada mais é estável, por que a felicidade seria? A duração da sensação de bem-estar só pode ser conseguida artificialmente. Para que a felicidade rapidamente não se dilua é preciso ser constantemente atualizada por novos, eficientes e avançados medicamentos. Para fazer parte da civilização da felicidade não nos restam alternativas. Somos todos condenados à dopagem perpétua.

A medicalização banalizada dos sujeitos atende a reivindicações generalizadas para diluir, amenizar ou curar enfermidades, abreviar o sofrimento, acelerar a convalescença e, principalmente, para promover as forças do organismo, expandir as sensações, prolongar infinitamente o prazer e a felicidade. No contexto do exibicionismo espetacular “o corpo é o lugar onde a pessoa deve esforçar-se para parecer que vai bem de saúde” (MOULIN, 2008, pp. 19-20) e, indubitavelmente, o lugar para parecer que se foi totalmente tomado pela vida feliz, em momento eternizado de férias, como numa peça publicitária.

Assim, a medicalização se converte no principal vetor de uma outra representação do sujeito feliz, marcado e demarcado pelas imediatas desinibição, euforia, excitação e relaxamento químico. Se, de um lado, os produtos dopantes libertam as pessoas das coerções corporais habituais como as enfermidades, dores e desconfortos psíquicos de toda ordem, de outro, tornam-se diferentes maneiras de controle, aprisionamentos e agonias singulares. O corpo, no registro sem fim e acelerado das sensações, rende-se progressivamente à tutela farmacológica e, sem ela, muitas pessoas já não sabem como se comportar, agir e reagir diante dos acontecimentos e dos desejos frustrados.

Dedicar ao corpo mais atenção e acumular, por meio de psicotrópicos, experiências prazerosas agora são direitos inalienáveis de toda pessoa, em qualquer idade. A todo instante somos estimulados a empreender a caçada sem fim e sem esforço da felicidade urgente. Afinal, no universo da pressa somos regidos pela rapidez, ideais de eficiência e frenesi na facilidade otimista e espetacularizada de uma existência dopada e sempre feliz. O

desenvolvimento pessoal, o luxo emocional, psicologizado, ressaltam as sensações íntimas e encontram na tutela farmacológica os modos indispensáveis, as receitas infalíveis para a alegria incontida e sem fim.

6. Existência insípida e vertigem dos corpos dopados

No momento em que triunfam os corpos dopados e os humores administrados artificialmente vivemos sob o signo de um outro tipo de excesso: o de milhares de pessoas contentemente anestesiadas diante das dificuldades da vida. Talvez esta seja a principal consequência da dominante medicalização da sociedade contemporânea. A dopagem, ao invés de oferecer novas possibilidades, parece aniquilar as perspectivas para as existências. Nasce, assim, toda uma cultura psicológica baseada na realização imediata e artificial dos desejos, onde cada um é incitado a colocar no pedestal o paraíso, jamais ameaçado, do seu bem-estar pessoal, garantido pela tutela farmacológica.

O eufórico consumo de medicamentos objetiva uma vida menos frívola, estressante, apreensiva. É preciso passar pelas dificuldades, inseguranças e desgraças sem ser minimamente afetado por elas. As dores, agonias e insatisfações não nos pertencem mais, afinal vivemos sob os efeitos milagrosos da ciência farmacêutica que nos adormece diante de tudo aquilo que pode promover dissabores cotidianos. No contexto da felicidade total cada um é estrategicamente convocado ininterruptamente à responsabilidade de gestar quimicamente o seu contentamento pessoal. Quanto maiores são os apelos para a dopagem dos sujeitos menores e escassas são as políticas públicas e os processos educacionais para a promoção social do bem-estar coletivo.

Nada mais contemporâneo do que a completa intolerância às asperezas existenciais, por menores e insignificantes que sejam. Entretanto, não é fácil se livrar delas. As decepções nos cercam por todos os lados. As incertezas e precariedades na vida pessoal e profissional se multiplicam. A existência se torna cada vez mais insípida, especialmente nas metrópoles, e sobram motivos sociais, políticos e econômicos para desesperanças. Em contextos assim não é difícil pessoas fazerem avaliações negativas da vida e de si mesmas e, muitos menos, se sentirem amargas. Quanto mais os problemas existenciais se aprofundam a dopagem aparece com solução inquestionável e continuada. Mas justamente aí, onde os problemas parecem desaparecer no paraíso da medicalização progressiva, as vertigens dos sujeitos dopados também se aceleram.

Dentre os muitos esvaziamentos da vida atual está a descrença acentuada na política, na capacidade de organização social e na educação para reivindicar melhorias e soluções de problemas que dificultam, atrapalham e infernizam a vida das pessoas. Cada vez mais destituídas do poder de organização coletiva sobra a sensação de fracasso individual. Cada indivíduo e somente ele passa a ser responsabilizado pelos seus tormentos. E quanto maior é a sensação de impotência, coletiva e individual, mais a depressão, o estresse e a ansiedade devoram os sujeitos, principalmente num mundo onde a competição acirrada não poupa ninguém. A vulnerabilidade da existência é inseparável da degradação da auto-estima. Quando os desapontamentos, desorientações e aflições se multiplicam a dopagem é sedutoramente oferecida não como solução das dificuldades, reais ou imaginárias, enfrentadas diariamente, mas como desvio e fuga diante das decepções. Como cada um individualmente já não pode “dar conta” de si, o anestesiamento passa a ser praticamente a





única maneira de ser docilmente feliz.

Tradicionalmente as pessoas experimentavam a felicidade ao reagir às dificuldades impostas pela vida. Na cibercultura, parece, as pessoas estão exaustas e a urgência em vivenciar novas e intensas emoções não lhes dão condições de reagir ao que quer que seja. Ao invés de extrair a felicidade de suas atividades diárias elas extraem de seus armários cheios de medicamentos. Agora, já não é preciso lutar para vencer os problemas. Nada precisa de fato ser mudado na vida derrotada. Basta que a dopagem deixe as pessoas artificialmente felizes. Essa obsessão em comprar e manter a sensação artificial da felicidade enobrece a eterna vida contente de pessoas quimicamente tranqüilizadas e acalmadas, o que segundo Le Breton (1999, p. 54) contribui para a manutenção da ordem das coisas por meio da comodidade e da eficácia, uma forma de melhor se adequar, em lugar de modificar, a realidade social. A pacífica adequação, a submissão feliz a realidades insustentáveis e que muitas vezes conspiram contra a vida, só a dopagem pode eficientemente realizar. Com ela as pessoas esquecem que enfrentar as dores pode ser uma fonte muito mais segura e saudável da vida feliz. Se muitos médicos e psicanalistas não perdem a primeira oportunidade para dopar seus pacientes, outros dizem que é melhor vivenciar as crises do que se entupir de remédios. Numa entrevista, Leopoldo Nozek, ex-presidente da Sociedade Brasileira de Psicanálise, diz que sofrer faz bem: “Há depressões normais, pelas quais é preciso passar. É razoável que se tenham grandes crises durante a vida. Atravessá-las e sair delas nos engrandece. Tristeza e angústia fazem parte da vida. Temos de aumentar nossa capacidade de pensar, e não anestesiá-la⁶”.

O estado de entorpecimento cotidiano de milhares de pessoas sufoca suas consciências para ter vidas mais felizes. Dworkin (2007, p. 24) destaca que, embora dolorosa, a infelicidade é indispensável para o desenvolvimento da consciência saudável. A infelicidade ensina a uma pessoa o que significa sentir-se insatisfeita ou envergonhada e pode apontar o caminho para uma vida digna. Em outro trecho (p. 15), o médico declara que fica alarmado com a dopagem dos corpos. Pois as pessoas que deliciosamente desfrutam da felicidade artificial não sentem a infelicidade de que precisam para tocar suas vidas para a frente. Dopadas, perdem o impulso necessário para a mudança de vida e “ficam em seus velhos trilhos estagnadas em um charco de falsa felicidade, e sacrificam qualquer possibilidade de cair na realidade.”

Lipovetsky (2007, p. 281) considera que o *doping* esportivo, que frequentemente vitima atletas nas mais horradas e populares competições, não representa mais que a ponta extrema de uma “sociedade dopada”, obsecadas pelo auto-aperfeiçoamento físico e mental, dedicada ao rendimento, às experiências sensoriais e à felicidade total. A dopagem é apenas uma manifestação da cultura hiperconsumidora que acha por bem medicalizar os hábitos da vida. A medicalização se tornou uma prótese da existência, a sagração da vida sem transtornos, ao mesmo tempo em que o superconsumo de psicotrópicos traduz a fragilidade do indivíduo e da própria felicidade que só se sustenta com mais uma dose.

Porém, não adianta preservar quimicamente a felicidade se essa sensação não for espetacularizada, vista e, sobretudo, admirada – às vezes fortemente invejada – pelos outros. O que deve envergonhar é a infelicidade. Nada de pudores em exibir a vida feliz. Não por acaso a publicidade e os meios de comunicação, tradicionais e recentes, não cessam de promover a

⁶ATHAYDE, Phydia de. Softer faz bem. Em www.cartanaescola.com.br/edicoes/19/softer-faz-bem. Acesso em 16/01/2009.

superexposição de pessoas que são as mais felizes dentre as mais felizes, pois a felicidade artificial deve ser sempre fora do comum, excessivamente demais. O eu alegre não cessa de dizer e publicizar sua felicidade, mas também testemunha a felicidade artificial dos outros. E quando a felicidade do vizinho parecer superior a nossa nada de se consumir em desastrosos sentimentos de inferioridade. Basta recorrer imediatamente a outros tutotes farmacológicos e sejamos todos infinitamente melhores, isto é, efusivamente mais felizes.

Assim, na difícil e irresistível construção de si mesmo, o pódio estético atual inclui o estatuto ontológico dos corpos dopados e a felicidade, na forma dessa letargia programada e administrada, não passa de êxtases sonambúlicos. Entretanto, talvez justamente aí, entre o pesadelo e o sonho mais genuíno, estejam a nossa franca excentricidade e a alegria de bem viver, volúveis e mutáveis, em renovadas sideralidades.

Referências

COUTO, Edvaldo Souza e GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.) **Corpos Mutantes**. Ensaio sobre novas (d)eficiências corporais. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2007.

DWORKIN, Ronald W. **Felicidade artificial**. O lado negro da nova classe feliz. Tradução de Paulo Anthero S. Barbosa. São Paulo, Editora Planeta, 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre e COUTO, Edvaldo Souza. La estética de los cuerpos mutantes em lãs obras de Sterlac, Orlan y Gunter von Hagens. **Revista Opción**, año 23, n. 54, 2007, p. 114-131.

JAQUEST, Chantal. **Le corps**. Paris, Presses Universitaire de Francês, 2001.

LE BRETON, David. **L'Adieu au corps**. Paris, Métailié, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**. Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. CORBIN, Alain, COURTINE, Jean-Jacques e VIGARELO, Georges (orgs.) **História do corpo**. V. 3. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

PINHO, Ângela e GUIMARÃES, Larissa. Em 4 anos, venda de antidepressivos cresce mais de 40%. São Paulo, **Folha de São Paulo**, 12 de novembro de 2008, p. C5.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**. A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008.

ZARIFIAN, E. **La société du bien-être**. Paris, Jacob, 1997.



Gênero

e

Currículo



Ao longo da história, a escola tem exercido ações distintas através de inúmeros mecanismos de classificação e hierarquização dos sujeitos. As práticas de distinção de meninos e meninas, homens e mulheres são uma delas. Também os currículos produzem diferenças de gênero, separam, classificam, hierarquizam homens e mulheres, oferecem-lhe experiências e aprendizagens distintas. Dentro da escola, a Educação Física é um dos espaços onde essas distinções se tornam mais evidentes. Conhecida como uma disciplina prática que trabalha com o corpo, busca no corpo, percebido sob uma perspectiva biológica, as justificativas para as segregações. Essas são reforçadas por práticas de significação em torno do esporte, o qual, desde a década de 1940, tem sido o principal conteúdo dessa disciplina.

Currículos distintos para homens e mulheres

Durante muito tempo, e em alguns locais ainda hoje, meninos e meninas foram separados para a realização das aulas de Educação Física. A grande maioria dos esportes também separa homens e mulheres para competições oficiais. Além disso, tal separação se justifica pelo caráter prático da disciplina e por ela lidar com o “corpo”, compreendido a partir de sua perspectiva biológica. Esses argumentos têm sido, nos dias de hoje, utilizados para justificar a segregação de meninos e meninas na Educação Física escolar. Esquece-se, no entanto, que essa separação precede a hegemonia do esporte como conteúdo curricular da Educação Física escolar. Além disso, os estudos sobre gênero ajudam-nos a problematizar o caráter natural e biológico dos corpos e das diferenças entre meninos e meninas. Seria um engano pensar que o corpo é apenas regido por leis fisiológicas que escapam da história. O corpo e as relações de gênero são socialmente produzidos, também dentro dos currículos escolares.

Fausto-Sterling (2005) alerta para a necessidade de aceitar o corpo como simultaneamente composto de genes, hormônios, células e órgãos – que influenciam a saúde e o comportamento – pela cultura e pela história¹. Como bióloga, a autora foca nas seguintes questões: como fisicamente nosso corpo absorve cultura? Como nossa experiência modela os corpos que nos sustentam? Como falar do corpo sem ceder àqueles que o fixam como um objeto natural existente a parte da política, da cultura e de mudanças sociais?

Na década de 1990, as aulas de Educação Física escolar começaram a se tornar mistas em diversas redes de ensino. Isso significa que um mesmo professor ou professora tornou-se responsável por uma turma inteira, com meninos e meninas, para a realização da aula. A partir daí, fazer com que os alunos interajam durante a aula ou separá-los novamente, tornou-se uma opção docente ou da escola.

Essas mudanças de aulas separadas para aulas mistas não ocorreram sem fortes resistências. Exemplo disso é a experiência das escolas municipais de Belo Horizonte. A mudança para aulas mistas ocorreu em 1991, através de uma portaria da Secretaria Municipal

¹ Isso implicaria, segundo ela, em reconsiderar a teoria dos anos 70 de sexo e gênero.





de Educação que determinou o fim da separação de meninos e meninas nas aulas, gerando discórdia e revolta entre docentes, que se mobilizaram para revogá-la (ALTMANN, 1998).

A Associação dos Profissionais de Educação Física de Belo Horizonte (APEF-BH) entrou com um recurso junto ao Conselho Estadual de Educação, que, fundamentando-se na legislação federal vigente na época, atestou a ilegalidade da resolução. Afirmou que as aulas de Educação Física deveriam “ser adequadas não só à idade, mas também ao sexo dos alunos, devendo as turmas serem formadas separadamente por sexo, na realização dos exercícios e jogos.” (SOUSA, 1994, p. 221). Apesar desse parecer, manteve-se a determinação de que as turmas fossem organizadas de forma mista.

A não-obtenção da revogação motivou mobilizações e a utilização de inúmeros mecanismos de burla, tais como paralisação total das atividades, organização do horário escolar de forma a garantir turmas compostas de um número maior de alunos do mesmo sexo, distribuição do tempo de aula entre homens e mulheres e, até mesmo, inobservância total dessa determinação (SOUSA, 1994).

Tal mudança rompia com uma longa história de separação de meninos e meninas nas escolas, em especial em aulas de Educação Física. Outro fator que deve ser considerado frente à resistência a essa nova organização escolar é que os currículos de formação em Educação Física eram distintos para homens e mulheres. Até 1994, as disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais – única universidade em Belo Horizonte a formar professores de Educação Física na época – eram separadas para homens e mulheres. O despreparo docente para lidar com essa nova organização escolar era grande e, mesmo nos dias de hoje, é questionável até que ponto a formação docente tem abordado essas questões.

Cabe, portanto, destacar que a implementação das aulas mistas nas escolas municipais de Belo Horizonte, imposta em 1991, ocorreu três anos antes da adoção de um currículo único na formação docente em Educação Física na UFMG, em 1994. Até então, argumentos baseados em diferenças biológicas entre os sexos e nas normas esportivas nacionais e internacionais justificavam a existência de currículos e, portanto, cursos de Educação Física distintos para homens e mulheres. É, porém, um equívoco pensar ter sido o esporte moderno o causador dessa separação, pois muito antes dele ser adotado como conteúdo de Educação Física, a separação de homens e mulheres já se fazia presente nos currículos de formação e currículos escolares. As normas do esporte moderno apenas legitimam e reforçam valores, anteriormente instalados (SOUSA, 1994, p. 182).

Para justificar o sexismo, a Educação Física, em geral, fundamenta seu projeto de separação dos sexos no sentido do corpo como algo biológico e, ao mesmo tempo, na construção do corpo feminino mais fraco – por “natureza” – que o masculino, reforçando o poder dos homens sobre as mulheres na escala social. (SOUSA, 1994, p. 221)

São esses mesmos argumentos que, até os dias de hoje, constroem uma ideia de inferioridade feminina nos esportes. Através deles, justifica-se uma separação a partir de diferenças entre o sexo feminino e o masculino, quando, na prática, isso também é sustentado por diferenças de gênero, por relações de poder e práticas de significação.

Antes de abordar esse tema, gostaria de destacar o efeito produtivo dessas mudanças curriculares na produção acadêmica sobre gênero e Educação Física. À medida

que as aulas de Educação Física foram se tornando mistas a partir da década de 1990, um intenso debate surgiu entre professores/as e dirigentes de ensino. Tal mudança também motivou a produção científica na área, com debates sobre vantagens e desvantagens, conflitos e desafios do novo sistema. Um estudo recente (LOUZADA et al., 2007) destaca que as pesquisas sobre aulas mistas de Educação Física, realizadas entre 1990 e 2005 foram produzidas num contexto acadêmico extremamente favorável às aulas mistas, sendo que, com exceção de um trabalho que considera a possibilidade de variação nas formas de organização dos alunos por sexo (ALTMANN, 1998), todos outros defendem explícita e invariavelmente as aulas mistas.

Esporte feminino: atletas ou modelos?

Conforme dito anteriormente, a separação de meninos e meninas em aulas de Educação Física desconsidera o caráter histórico-social das práticas corporais, do corpo e das construções de femininos e masculinos. Historicamente, a educação do corpo pela ginástica – só mais tarde foi chamada de Educação Física – foi incorporada às instituições escolares a partir da segunda metade do século XIX. Adotando um discurso científico e pela ação de médicos e higienistas, passou a ser receitada como remédio para a aquisição de hábitos de bem-viver. Consolida-se, daí em diante o que podemos chamar de paradigma da aptidão física, ou seja, um modelo de educação para a saúde, entendida como conquista e responsabilidade individual, em que o corpo é visto como uma dimensão unicamente biológica, material, a-histórica e dissociada da realidade social e do contexto cultural em que está inserido (AYOUB et. al., 2006)².

Se considerarmos que o gênero se refere à produção social das diferenças entre homens e mulheres, podemos nos perguntar de que forma tais diferenças estão sendo produzidas pelas práticas corporais, em particular, pelo esporte. Que práticas de significação e que relações de poder são colocadas em ação nos currículos de Educação Física?

Sendo o tema dessa mesa “Currículo e Gênero”, darei continuidade a esse ponto a partir de uma questão presente no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE, de 2004, destinado a estudantes do curso de Educação Física³.

Prova ENAD 2004 Questão 18

“Na meia maratona do Rio de Janeiro, em 1996, o prêmio oferecido para a categoria masculina foi de R\$25.000,00. Para a categoria feminina, a premiação foi de R\$ 12.500,00. Em várias outras competições ocorre o mesmo tipo de **discriminação**. Considerando o **contexto social vigente**, pode-se atribuir tal discriminação ao fato de que:

- a) a diferença de *performance* justifica a disparidade na premiação;
- b) as mulheres recebem menos porque são também menos exigidas no período do treinamento;
- c) o comportamento fisiológico da mulher em uma competição justifica a

² A esse respeito, vide também Soares (1994).

³ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/enade/enade_oquee.htm Acesso em: 17.04.2008.





- discriminação econômica;
- d) o menor rendimento esportivo das mulheres não atrai a atenção da mídia para as competições femininas;
- e) os homens proporcionam maior e melhor espetáculo, justificando a diferença da premiação.”⁴

Qual seria a resposta correta a essa questão do ENAD? Parece faltar uma quinta alternativa: “Nenhuma das respostas anteriores.”. No entanto, de acordo com o gabarito da prova⁵, a resposta correta é a letra “D”: “O menor rendimento esportivo das mulheres não atrai a atenção da mídia para as competições femininas”, o que teria como consequência a situação de discriminação sofrida pelas mulheres. Pensando na perspectiva dos estudos de gênero, nenhuma das respostas poderia ser considerada correta.

Vejamos algumas questões. A prova do ENAD aborda um problema de desigualdade entre homens e mulheres⁶. Embora hoje em dia a Meia Maratona do Rio de Janeiro premie de modo idêntico homens e mulheres, ela não foi a única competição a dar prêmios inferiores às mulheres. Essa prática, embora não mais tão frequente, ainda é adotada por alguns eventos esportivos. Um exemplo nesse sentido é o campeonato de tênis de Roland Garros, que somente em 2007 equiparou os prêmios de homens e mulheres (FOLHA DE SÃO PAULO, 2007). Tal mudança motivou a publicação de uma charge no jornal francês *Le Monde*. Dentro de uma limusine conversível, uma tenista comenta: “Esse ano nós ganhamos tanto quanto vocês!”. O homem no volante, ao seu lado, desolado, responde: “Isso prova que não nos pagam o suficiente!”⁷. A piada demonstra uma desigualdade social de gênero no que se refere à remuneração profissional. Diversas pesquisas têm mostrado que mulheres recebem menos do que os homens para desempenhar as mesmas tarefas. Nos esportes, não se foge à regra. No entanto, ao invés disso ser pensado como uma desigualdade social, a resposta da questão do ENADE responsabiliza o “corpo” pela desigualdade: em nome de um suposto desempenho inferior, a mulher é responsabilizada pela sua menor remuneração.

Note-se que, mesmo não utilizando a palavra “gênero”, a questão do ENAD se propõe a pensar sobre uma situação específica sob a perspectiva do gênero. Considerando que esse é um exame nacional de cursos, poderíamos ver nisso um indicativo da importância do tema na formação profissional. A prova apresenta uma dada situação para então perguntar: “considerando o **contexto social** vigente, pode-se atribuir tal **discriminação** ao fato de que”. Nessa frase, está sendo explicitado que a análise deve considerar o contexto social. No entanto, as opções de resposta não consideram fatores sociais como responsáveis pela discriminação. Em todas as opções, inclusive na considerada correta, as próprias mulheres são responsabilizadas pela discriminação à qual estão sujeitas. Mais do que isso, seriam diferenças fisiológicas, de rendimento, de *performance*, que justificariam a desigualdade. Mesmo na resposta considerada correta, na qual o menor interesse da mídia por competições femininas explicaria a menor remuneração, a mulher é responsabilizada, uma vez que ela teria menor rendimento. Seu corpo é responsabilizado pelo preconceito.

Estabelece-se aqui um juízo de valor em relação ao rendimento feminino no qual o

⁴Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/enade/gabaritos/Gabarito_EDUCACAO_FISICA.pdf
Acesso em: 17.04.2008.

⁵Disponível em: http://www1.uol.com.br/vestibulol/gabarito/gab_enade2004-edu.htm Acesso em 18.06.07.

⁶Na meia maratona do Rio em 2006, os valores pagos a mulheres e a homens foram equivalentes. Disponível em: <http://www.yescom.com.br/meiadorio/2006/portugues/ASP/index.asp> 18.06.07

⁷*Le Monde*, 10/06/2007.

rendimento masculino é utilizado como referência.

Além disso, penso que o menor interesse da mídia por competições femininas não deve ser relacionado a um suposto menor rendimento feminino, mas antes a características e significados de gênero que uma determinada prática corporal ou modalidade esportiva traz. Há uma grande quantidade de modalidades esportivas, que garantem elevados índices de audiência às redes de televisão, que estão fortemente vinculados ao universo masculino. Força, competitividade, garra, rivalidade, entre outros, são elementos tidos como masculinos presentes em diversos esportes, entre eles, na mais popular modalidade esportiva no nosso país, o futebol. As páginas esportivas de qualquer jornal diário trazem um grande número de matérias sobre o futebol, na grande maioria das vezes, praticado por homens.

Pesquisas têm demonstrado o que qualquer pessoa que acompanhe noticiários ou diários esportivos pode constatar: a mídia esportiva se constitui em um espaço de reserva dos homens (MESSNER, 1992, DEVIDE, 2005).

Há consenso de que se tem sub-representado a *performance* das mulheres no esporte, o que contribui para o retardo do desenvolvimento do esporte feminino e para a manutenção da hegemonia dos homens sobre as mulheres neste campo, reforçando o mito da fragilidade e justificando a contínua exclusão feminina (DEVIDE, 2005, p. 66)

Nos Estados Unidos, uma pesquisa mostra que, em 1989, apenas 5% do tempo dos programas esportivos eram destinados ao esporte feminino (DEVIDE, 2005, p. 68). Mesmo sem ter uma pesquisa semelhante no Brasil para citar, é possível afirmar que as relações aqui também são muito desiguais⁸.

Além de, quantitativamente, a cobertura da mídia sobre eventos esportivos femininos ser inferior aos masculinos, é preciso avaliar de que modo essas coberturas são feitas.

Se, no caso explicitado pela prova do ENADE, o suposto menor rendimento esportivo das mulheres é tido como causa do menor interesse da mídia pelo esporte feminino, há outros em que as cobranças são de ordem estética. São inúmeras as reportagens vinculadas na mídia sobre esporte feminino em que a beleza das atletas é destacada e não suas qualidades técnicas, esportivas. Não raro a mídia esportiva retrata as mulheres em posições inativas ou sexualmente sugestivas, que ignoram e desconsideram suas habilidades atléticas, reduzindo-as a objeto do olhar masculino (Mc'DERMONT, 1996 apud DEVIDE, 2005).

Durante os jogos Pan-Americanos do Rio, em 2007, sob o título "Keila ficou na segunda colocação na estréia em Pan-Americanos", um site exibiu na internet uma imagem da atleta após o salto, de costas, em que está com os braços e pernas apoiados na areia. A câmara foca as nádegas da atleta, que utiliza um biquíni como uniforme⁹.

Outra matéria sobre boxe feminino trazia como título uma frase da pugilista: "Não adianta fazer Playboy":

"Você luta mesmo?" é uma das perguntas que a bela pugilista Duda Yankovich mais escuta. Ela admite tirar proveito da aparência para

⁸Também é comum encontrar reportagens que relacionam mulheres ao futebol, seja como atletas, torcedoras entre outros, fora do caderno de esportes, em cadernos como Cotidiano, por exemplo (KUCHLER, 2009, OLIVEIRA e GIANNINI, 2006).

⁹Durante os Jogos Pan-Americanos, a foto foi divulgada no site do UOL, hoje está disponível em um blog sob o título "As musas do Pan". Disponível em: <http://fotosletras.blogspot.com/2007/07/musas-do-pan-2007.html> Acesso em: 22.04.2008.





conseguir patrocínio e alavancar sua carreira, mas não quer ser no boxe o que Anna Kournikova já foi para o tênis: uma bonita atleta sem títulos expressivos.

No dia 20 de abril de 2008, pela primeira vez na história, uma mulher venceu uma prova da fórmula Indy. “Damica é a 1ª mulher a vencer na Indy. Piloto americana triunfa na prova de Motegi, no Japão” É a manchete do jornal¹⁰. Como o próprio jornal diz, “É a maior conquista de uma mulher no automobilismo mundial.” A pequena foto publicada no jornal, não é de uma piloto de fórmula Indy, competindo ou comemorando sua importante vitória, mas de Danica beijando o marido após a conquista. É como se a imagem quisesse dizer que, mesmo competindo no automobilismo, a piloto é mulher, casada, heterossexual¹¹. Na mesma página do caderno de esportes, foi publicada uma fotografia em tamanho grande de um lutador britânico de boxe e, abaixo, da equipe masculina de voleibol festejando a conquista da superliga de voleibol, não com suas esposas, mas com seus colegas de equipe (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008, p. D7).

Talvez um dos exemplos mais extremos dos usos que se faz do corpo e da beleza feminina no esporte seja um campeonato paulista feminino de futebol organizado em 2001, nomeado “Paulistana 2001”. O próprio nome do campeonato já faz referência ao sexo feminino das jogadoras. Para esse campeonato, amplamente divulgado nos meios de comunicação, com transmissão televisionada para todo o Brasil, conforme divulgado na mídia televisiva da época, o primeiro critério adotado para a seleção das atletas era sua beleza. Cecília, ex-jogadora de futebol, hoje árbitra, assim lembra o panfleto que foi produzido para a divulgação do evento:

“Se você é bonita e joga bem futebol, se você tem de 15 a 23 anos, venha participar do maior campeonato de futebol feminino do Estado de São Paulo”. Aí, na capa, estava a Patrícia de Sabrit ajoelhada, com uma bola, com um micro shorts, um baby look, super feminino¹².

As explicações dadas para esse tipo de critério foram de que as jogadoras precisariam ser bonitas para despertar interesse dos homens em assistir aos seus jogos e assim a mídia divulgar o campeonato, garantindo, então, investimentos de patrocinadores. Queriam também com isso desconstruir uma imagem masculinizada das jogadoras de futebol feminino.

O folder de divulgação não fala explicitamente que as “meninas” deveriam ser bonitas, muito embora um renomado programa esportivo tenha, na época, falado desse critério de seleção. No entanto, as imagens falam por si. As supostas jogadoras são todas “meninas” jovens, brancas, de cabelos longos, em posições sexualizadas ou abraçadas com um namorado. Um dos trechos do folder afirma o seguinte: “A Topper, uma grande empresa brasileira do setor, está desenvolvendo calções, camisas e chuteiras para deixá-las charmosas e belas também dentro de campo”. Note-se que a criação dos novos uniformes não está relacionada ao desempenho esportivo das jogadoras, mas a questões de ordem estética. Os motivos são bem diferentes dos que motivaram a recente e polêmica criação dos maiôs de

¹⁰ Note-se que a palavra piloto não existe no feminino na língua portuguesa.

¹¹ Não é rara a associação de mulheres atletas à homossexualidade.

¹² Cecília, 24 anos, entrevista concedida em: 27.04.2008.

natação, que foram relacionados às diversas quebras de recordes na natação nas Olimpíadas de 2008.

Cecília relata que um grande número de atletas chegou ao Ibirapuera para fazer o teste, maquiada, com chapinha no cabelo, unhas pintadas etc. As consideradas bonitas não precisavam jogar para entrar nas equipes. Relata: “Você via primeiro que iam selecionando as loirinhas, depois as que estavam de chapinha, e você vê que iam ficando as ‘Cecílias’ da vida.”.

Após essa primeira seleção, iniciava a “peneira” e formavam-se equipes para o rola bola. Só então eram selecionadas meninas de acordo com suas habilidades futebolísticas:

Então, no final da Paulistana, se você for olhar mesmo, não teve só menina bonita. Primeiro eles selecionaram as bonitas, depois que veio o critério da habilidade. Teve umas meninas também “horíveis” que passaram depois, que conseguiram chegar até a final. Mas assim, foi assim: “Ah, vai ter que pegar essa menina porque ela joga, não tem condições.”. Eu lembro que tinha uma menina que era um desastre, mas ela era modelo. E eu lembro que essa menina passou. (...) Essa menina foi parar no Corinthians. Ela ficou na reserva do time, durante o campeonato todo. Mas ela passou. Ela tem no *book* de recordação que jogou na Paulistana¹³.

Percebe-se, nesses exemplos, as contradições às quais estão sujeitas as atletas. De um lado, são cobradas pelo seu desempenho, sua *performance* esportiva. Adotando como referência um padrão masculino de desempenho, são avaliadas de modo negativo, motivo pelo qual supostamente haveria menor interesse da mídia e de patrocinadores por competições esportivas femininas. Por outro lado, o desempenho é colocado em segundo plano e critérios estéticos passam a ser adotados. O corpo feminino como objeto de admiração masculino se confunde e, em alguns momentos, até se sobrepõe ao corpo de atleta. A própria jogadora Cecília, referindo-se a Paulistana 2001, afirmou: “Ao final do processo de seleção, você não sabia se não foi selecionada porque não era bonita ou porque não jogava bem futebol.”.

Esses usos que se faz do corpo feminino, também no esporte, talvez possam ser um exemplo do que Naomi Wolf, no livro “O mito da beleza”, chama de reação ao movimento feminista:

Estamos em meio a uma violenta reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher: o mito da beleza. (...) À medida que as mulheres se libertaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se (...) para assumir sua tarefa de controle social.

A reação contemporânea é tão violenta, porque a ideologia da beleza é a última das antigas ideologias femininas que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis. Ela se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade não conseguem mais realizar. Ela procura neste instante destruir psicologicamente e às ocultas tudo de positivo que o feminismo proporcionou às mulheres material e publicamente (WOLF, 1992, 13).

¹³ Cecília.





Nas últimas décadas, as mulheres abriram brechas nas estruturas de poder. Conquistaram o direito ao voto, o acesso ao mercado de trabalho, o direito ao controle da natalidade, entre outros. O esporte, e, em particular, o futebol, pode ser visto como mais um campo de luta feminista, no qual as mulheres lutam para jogar, treinar, competir e, acima de tudo, serem reconhecidas como ATLETAS. Os recentes bons desempenhos da equipe brasileira feminina de futebol, nos Jogos Pan-Americanos e no último Mundial de Futebol Feminino, revelam as dificuldades às quais estão sujeitas. Além da falta de patrocínio, desemprego, carência de campeonatos femininos organizados, baixos salários, entre outros, as atletas revelam os preconceitos que precisam enfrentar para se tornarem jogadoras. Cito algumas manchetes de reportagens publicadas no Jornal Folha de São Paulo:

Nem título mudará a realidade, diz seleção

Às vésperas da final da Copa feminina, jogadoras lamentam abandono no país.

Equipes esperavam apoio após a prata de Atenas-2004, que não veio; CBF agora fala em criar torneio, mas ainda não conhece clubes no Brasil. (LAJOLO, 2007, p. D1))

Para construir carreira e ter a chance de lutar pelo ouro, Andréia fugiu de casa, Marta brigou com meninos, e Kátia Cilene até se vestiu de garoto. (RANGEL, 2007, p. D4)

Em busca de seu primeiro título mundial, seleção desfila planejamento precário contra as campeãs da organização. (LAJOLO e COBOS, 2007)

Considerações finais

São muitos os desafios de gênero que estão colocados para a prática pedagógica, para a formação profissional, bem como para a produção de conhecimento nessa área. Tais desafios dizem respeito a práticas de significação e relações de poder presentes, entre outros, nos currículos escolares e de formação profissional. A questão do ENAD aqui trabalhada mostra de forma peculiar isso. Mesmo entre aqueles que se propõe a avaliar os futuros profissionais de Educação Física, parece faltar uma maior reflexão sobre questões problematizadas por aquilo que hoje chamamos de pesquisas de gênero.

Referências

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMG, Dissertação-Mestrado, 1998.

AYOUB, Eliana; BRASILEIRO, Livia Tenório; MARCASSA, Luciana. Educação física escolar: contribuições para uma mudança curricular. In: BITTENCOURT, Águeda Bernardete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. (Orgs). **Estudo, pensamento e criação**. Livro I. Campinas: Graf. FE, 2005. p.99-111

DEVIDE, Fabiano. **Gênero e mulheres no esporte**. História das Mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FAUSTO-STERLING, Anne. The Bare Bones of Sex: Part 1 – Sex and Gender. **Journal of Women in Culture and Society**. V. 30, n. 2, p. 1491-1527, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. Danica é a 1ª mulher a vencer na Indy. Caderno de Esportes. 22.04.2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2104200826.htm>. Acesso em: 15.03.09.

_____. Roland Garros também vai igualar sexos na premiação. Esporte, 17.03.07, p. D4.

KÜCHLER, Adriana. Fanática por futebol adere a torcida organizada. **Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano**, 08/03/2009. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0803200915.htm> Acesso em: 11/03/09

LAJOLO, Mariana. Nem título mudará a realidade, diz seleção. **Folha de São Paulo, Caderno de Esportes**. 29.09.2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2909200702.htm> Acesso em: 15.03.09.

LAJOLO, Mariana e COBOS, Paulo. Só talento põe Brasil acima de alemãs. **Folha de São Paulo, Caderno de Esportes**. 30.09.2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk3009200701.htm> Acesso em: 15.03.09.

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

LOUZADA, Mauro, VOTRE, Sebastião e DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

Mc'DERMOTT, L. Toward a Feminist Understanding of the Physicality Within the Context of Women's Physically Active and Sporting Lives. **Sociology of Sport Journal**. Champaign, v. 13, n. 1, p.12-30, 1996.

MESSNER, Michael. Boyhood, organized sports, and the construction of masculinities. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael. **Men's lives**, New York e Toronto: MacMillan PublishingCo. e Maxwell MacMillan Canada, 1992. p. 161-131.

OLIVEIRA, Roberto e GIANNINI, Deborah. Donas da bola. Elas deixam trabalho, filho e marido para dar risada e desestressar no gramado. **Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano**, p. C3. 19.03.2006 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1903200624.htm> Acesso em: 20.03.2006

RANGEL, Sérgio. Brasil x EUA é ditado por contrastes culturais . **Folha de São Paulo, Cadernos de Esportes**. 26.07.09. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2607200711.htm> Acesso em: 15.03.09

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmen L. **Educação Física** – Raízes européias e Brasil. Campinas, Autores Associados, 1994.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em Educação).

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**. Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.



NAS TENDAS DA SEXUALIDADE E GÊNERO: HETEROTOPIAS NO CURRÍCULO

Cláudia Maria Ribeiro

Desafios teórico-metodológicos na educação para a sexualidade e gênero

A partir do desafio do qual se reveste a temática da Sexualidade Humana e Gênero e das implicações teórico-metodológicas¹ na e para a discussão dos temas, a equipe do Projeto Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção², ampliou a implementação das “Tendas da Sexualidade e Gênero” iniciadas no decorrer do 3º. Ano do Projeto de Extensão: Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais na infância e adolescência no combate ao abuso e exploração sexual³.

Assim, as temáticas da construção histórica da sexualidade humana, dos vários temas da sexualidade e dos direitos humanos, dos direitos da criança e dos direitos sexuais e reprodutivos são expostos em três barracas de praia – interligadas – possibilitando às pessoas o contato com as representações ali veiculadas: textos, pinturas, fotografias, folders, cartazes, dentre outras. Uma tenda para as crianças também foi criada.

Pergunto: por que a opção por “Tendas” ? Navego, então, por sua simbologia. As tendas são residências de pessoas nômades no deserto e também o protótipo do templo em várias civilizações. “O simbolismo é constante: a tenda é um lugar sagrado, onde o divino é convocado a manifestar-se” (CHEVALIER e GHEERBRANT, p. 877, 1998). Os questionamentos da equipe coordenadora dos projetos de formação de educadores e educadoras nas temáticas da sexualidade e gênero lidava com estes desafios: como impactar as pessoas, em vários lugares, vagueando, tal como os/as nômades, sem residência fixa, deslocando-se constantemente, instigando reflexões, jeitos diferentes de pensar, penetrar, percorrer, transpor limites; “perturbar a familiaridade do pensamento e pensar fora da lógica segura” (LOURO, p. 71, 2004). Posso afirmar que as Tendas cumpriram essa função: desestabilizar! Navegar pela história da sexualidade e, depois falar sobre isso, indagar o porque de um saber construído de uma forma e não de outra; por que as práticas sexuais foram as mais diversificadas no decorrer da história da humanidade; por que o sexo foi incitado a se confessar, a se manifestar? Por que o poder incita a enunciar a sexualidade por meio da Igreja, da escola, da família, enfim, das instituições e de saberes tais como a pedagogia, a psicologia, a biologia, a medicina dentre tantas outras? O trânsito nômade das Tendas e o trânsito nas Tendas desafiou, portanto, as pessoas a lidarem com a idéia de multiplicidade: das sexualidades e dos gêneros.

¹ Gallo, Sívio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Swain, Tânia et al. Organizado por Ribeiro, Paula Regina Costa et al. **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. O autor desloca o conceito de heterotopia de Michel Foucault para o espaço escolar e questiona como produzi-la neste espaço.

² Projeto de Extensão Universitária aprovado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/FNDE no ano de 2007 para implementação em 2008 sob a coordenação das Profas. Dras. Cláudia Maria Ribeiro e Ila Maria Silva de Souza ambas docentes adjuntas do Departamento de Educação da UFLA.

³ Projeto de Extensão Universitária aprovado atendendo aos Editais do Programa de apoio à extensão universitária voltado às políticas públicas/PROEXT, veiculado pelo Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Superior-SESU, Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM (2004, 2005 e 2006) coordenado pela profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro.





Quais as sexualidades? Remeto-me, então, ao outro simbolismo da Tenda: o lugar sagrado! O processo educativo pode ser diferente? Pode-se pensar numa erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar? “A erotização [será] tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsiona nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros. Sem deixar de lado a sensualidade e os corpos, certamente também implicados nesses processos, penso, aqui, num erotismo presente na sala de aula e em outros espaços educativos, que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber” (LOURO, p. 71, 2004). Foucault (1988) fala dos dois grandes procedimentos para produzir a verdade do sexo: a *ars erotica* e a *scientia sexualis*:

Na arte erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência; não é por referência uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (1988, p. 65).

Sagrado, secreto, erótico, prazer, desejo, curiosidade... muito diferente dos procedimentos da *scientiae sexualis*: confissão, culpa, interdição, normalização, serialização, infantilização, normatização... e, cujo processo educativo restringir-se-ia à prevenção.

Outros conceitos que transitam pelas Tendras

Circulando pelas “Tendas”, transito também pelos conceitos de heterotopia, jogos de poder-saber-verdade, representação, textos culturais, concepção de infância, de sexualidade, de gênero, de currículo.

Essa enxurrada de conceitos requer navegar pelos Estudos Culturais e pelo Pós-estruturalismo que, contrastando com as concepções tradicionais, concebem a cultura como atividade, prática de produção, de criação, de significação:

A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação (SILVA, 1999, p. 19, 20).

Os processos de significação, portanto, têm estreita ligação com os jogos de saber-poder-verdade em que as relações sociais são relações sociais de poder. Os estudos foucaultianos (1988) desorganizam as concepções tradicionais de poder e propõem a capilaridade, ou seja, o poder sendo exercido, o que requer estratégias, manobras, técnicas, disposições. No processo de formação de educadores e educadoras, joga-se um jogo decisivo: disseminar possibilidades de re-significar os significados e os sentidos dominantes – a heteronormatividade, as relações de gênero, a produção de saberes sobre sexualidade, sobre infância, sobre direitos, dentre tantos outros temas.

O desafio é imenso! Será que a provocação veiculada no texto de Gallo (2007) gerou

heterotopias? A “Tenda” é um outro espaço? As heterotopias, segundo Foucault, são lugares reais, efetivados que, embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele, são lugares de passagem. Cita o teatro; passam-se horas sendo transportados para muitos lugares. Numa heterotopia, entramos num lugar outro, que pode nos remeter a muitos outros lugares:

lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contrapositionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2006, 415 p.)

“As Tendias da Sexualidade e Gênero” contêm inúmeros textos culturais⁴, que contam coisas sobre si e sobre os contextos em que foram produzidos; cartazes que veiculam imagens da construção histórica da sexualidade em várias épocas: Grécia, Roma, Hebreus, Renascimento, Idade Média, Burguesia, Século XX, XXI; reportagens de jornais e revistas; folders de campanhas educativas sobre sexualidade e gênero; cartazes com a impressão dos direitos sexuais e reprodutivos, os direitos das crianças, a temática do abuso e exploração sexual; jogos, dentre outros. Adentra-se nas Tendias por uma cortina de papel onde está impressa a pintura de Botticelli – O Nascimento da Vênus – e, da primeira para a segunda Tenda as pessoas são provocadas a passar por uma vulva feita de cetim cor-de-rosa. Desde a entrada, a intencionalidade das representações.

Assim, nesse espaço outro, a produtividade dos processos de significação é provocada pela diversidade das representações⁵. Este outro conceito, portanto, requer explicitação:

As representações culturais não são simplesmente constituídas de signos que expressam aquelas coisas que supostamente “representam”. Os signos que constituem as representações focalizadas pela análise cultural não se limitam a servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores: eles criam sentidos” (SILVA, 1999, 44 p.).

Quanta possibilidade de criação de sentidos no trânsito por este lugar, que está fora de todos os lugares. Início com a problematização da entrada da Tenda, a qual já me referi: O Nascimento de Vênus, obra de Botticelli (1483).

⁴ Nas análises culturais de inspiração pós-estruturalistas, que dão grande importância à linguagem, a expressão textos culturais é utilizada para se referir a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, bem como livros didáticos, leis, manuais, provas e pareceres descritivos, ou mesmo um museu, um shopping center, um edifício, uma peça de vestuário ou de mobiliário, etc., são textos culturais (COSTA, 2002, p. 138).

⁵ Silva, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 97. “No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”; um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia”.





Foto 1: Fátima Ribeiro

Sandro Botticelli, pintor renascentista, retrata, em “*O Nascimento de Vênus*”, a deusa do amor: nua, sensual, sagrada/profana. O mito é o seguinte: Vênus nasceu da espuma do mar. Quando Saturno (Cronos) cortou os testículos do pai, Céu (Urano), destronando-o, atirou-os ao mar. Dos testículos amputados de Urano, uma grande espuma foi formada no mar, de onde nascia Vênus, ou Afrodite. Ao nascer no meio do mar, Vênus é amparada por uma grande concha de madrepérolas. cobre um dos seios com uma das mãos e, com a outra, segura os cabelos que escondem o sexo sagrado.

Os ventos – dois amantes – empurram-na e Vênus recebe, de uma das deusas das estações – Hora – um manto bordado de flores. “Alguns especialistas argumentam que a deusa nua não representaria a paixão terrena, carnal, e sim a paixão espiritual” (Wikipédia).

Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 14) dizem que “Afrodite simboliza as forças irreprímíveis da fecundidade”. Esses autores remetem a concha às suas qualidades fecundantes e identifica-a, por sua forma e profundidade com a vagina: “A concha, evocando as águas onde se forma, participa do simbolismo da fecundidade própria da água” (p. 269).

Ao penetrar na Tenda as pessoas penetram na beleza, no prazer, na fecundidade e são convidadas a refletir também sobre o imaginário das águas (ANDRADE, 2001). Transitam pelos textos culturais que remetem aos “Banhos” em vários momentos da história da humanidade. Um deles é Susana no Banho, o outro Betsabá e a Carta do Rei David e o Jardim das Delícias.

Susana no Banho, Surpreendida por Dois Velhos. Rembrandt, 1647. Um texto apócrifo de Daniel relata a história de Joaquim e de sua esposa Susana. Na época do cativeiro do povo de Israel, Joaquim possuía em Babilônia uma rica residência cercada por um jardim onde os judeus tinham o costume de se encontrar. Dois anciãos, escolhidos para juízes, exerciam aí as suas funções. Inflamando-se de paixão pela bela Susana, atacaram-na no dia em que ela se banhava no jardim. “As portas do jardim estão fechadas, ninguém nos vê, e nós ardemos de paixão por vós: rendei-vos ao nosso desejo, e fazei o que desejamos. Se não o desejais, testemunharemos contra vós e diremos que havia aqui um homem jovem convosco, sendo essa a causa da expulsão das criadas.” Susana soltou um suspiro profundo e respondeu-lhes: “Só vejo perigo e angústia por todos os lados. Porque se fizer o que desejais, serei morta, e se não fizer nada, não escaparei das vossas mãos. Mas para mim é melhor cair nas vossas mãos sem ter cometido mal que pecar na presença do Senhor”. Assim, por recusar os seus avanços, Susana foi acusada injustamente e condenada à morte. Mas um rapaz novo interveio e pediu que os velhos fossem ouvidos separadamente. Dessa maneira foram desmascarados e Susana salvou-se. A criança não era outra senão Daniel (Bockemühl, 1993, in ANDRADE, 2001).

Betsabá e a Carta do rei David. Rembrandt, 1654. Betsabá foi uma das mulheres mais poderosas do velho testamento e viveu uma história de amor com David, o herói judeu que matou o gigante Golias. “David foi o rei mais popular e mais bem-sucedido que Israel jamais teve, rei e governante arquetípicos, de sorte que, por mais de 2000 anos depois de sua morte, os judeus viram o seu reino como uma idade de ouro.” Calcula-se que David reinou por volta de 1000 a.C. (Paul Johnson, historiador inglês). O Velho Testamento conta que David, depois de tirar uma sesta, avistou de seu palácio uma mulher tomando banho. Era Betsabá. Betsabá segura pensativamente a carta, na qual o rei David lhe pede que vá ter consigo, colocando-a assim na perspectiva de cometer adultério (idem).

E, finalmente, o quadro Jardim das Delícias. As fontes de juventude dos quadros flamengos do século XV foram inspirados, parcialmente, em homens e mulheres jovens, em corpos graciosos, nadando nus. O “*Jardim das Delícias*” de Hieronymus Bosch ilustra um paraíso perdido e descreve o prazer dos sentidos quer seja ao representar o casal dentro de uma bolha ou o casal dentro da concha. Muitas figuras representam jogos de amor: o homem que mergulha primeiro com a cabeça na água e que tapa seu sexo com as mãos ou, o jovem que introduz flores no ânus do seu companheiro. Bosch retratou o prazer carnal e inúmeras figuras metafóricas ou simbólicas tais como os morangos que são insistentemente evidenciados. Os espanhóis, ao invés de denominarem o quadro de *Jardim das Delícias*, chamam-no de *Jardim dos Morangos* (idem).

Assim, transitar pelas “Tendas” possibilitou às pessoas transitarem também por histórias retratadas pela iconografia ocidental. Quantos jogos de poder/saber/verdade demandam problematizações! Para sair desse espaço que remetia à construção histórica da sexualidade, as pessoas “penetravam” numa vulva.



Foto 2: Fátima Ribeiro

Ao penetrar nesse espaço o contato era com as inúmeras temáticas da sexualidade e de gênero: campanhas publicitárias, folders educativos, folders de programas governamentais e de ongs (organizações não governamentais), slogans, charges, dentre tantos outros textos culturais. Tudo isso possibilita discutir o dispositivo da sexualidade:

Entre cada um de nós e nosso sexo, o Ocidente lançou uma incessante demanda de verdade: cabe-nos extrair-lhe a sua, já que lhe escapa; e a ele cabe dizer-nos a nossa, já que a detém nas sombras. Escondido, o sexo? Escamoteado por novos pudores, mantido sob o alqueire pelas mornas exigências da sociedade burguesa? Incandescente, ao contrário. Foi





colocado, já há várias centenas de anos, no centro de uma formidável petição de saber. Dupla petição, pois somos forçados a saber a quantas anda o sexo, enquanto que ele é suspeito de saber a quantas andamos nó (FOUCAULT, 1988, p. 87, 88).

Quanta contradição! Quantas estratégias de saber e de poder perpassam os processos educativos quer seja na instituição escola, na família e/ou nas pedagogias culturais. A produção de conhecimento sobre sexualidade, o incitar a falar sobre, as perplexidades frente aos discursos exercem poderosos controles, mas também indicam possibilidades de resistências, instigando a pensar os processos de produção das diferenças, a provisoriidade das verdades, o questionamento dos binarismos, da heteronormatividade, da homofobia.



Fotos 3 e 4: Fátima Ribeiro

Esses textos provocaram e perturbaram formas convencionais de pensar. Na caminhada nômade das Tendias a equipe precisava de pessoas, nas cidades integrantes do projeto: Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção, que compartilhassem a montagem das barracas de praia, suporte para a ambientação dos espaços. Essas pessoas eram vigias, porteiros, pessoal da limpeza, ou seja, estão frequentemente nas escolas e lidam cotidianamente com as crianças e adolescentes. Os estranhamentos em relação ao material gerava perguntas: “O que é isso?” “Por quê?” “Isso existe?” “Homossexualismo” não é pecado?” E tantas outras.

Essas eram também possibilidades para análises: a formação da equipe de educadores e educadoras da escola é suficiente para gerar as transformações desejadas? Quantas são as pessoas que interagem com crianças e adolescentes e que carregam consigo concepções sexistas, machistas, homofóbicas?



Foto 5: Fátima Ribeiro

Um dos cartazes que chamou muita atenção, em várias cidades, foi o que veiculava uma reportagem sobre as bonecas infláveis. Em muitas das discussões as pessoas usuárias dessas bonecas eram definidas como pervertidas, fetichistas, anormais,

Nepomuceno (2007) problematiza as *Realdoll*, ou seja, bonecas reais, no artigo intitulado Brincando de Boneca: o sexo de plástico e a plástica do sexo:

Bonecas deixam o caráter do estranho e aproximam-se cada vez mais do que chamamos de real, da verossimilhança com o humano. O sexo com bonecas é mais do que um sexo de plástico, mas institui uma plástica do sexo, onde se coloca em questão a própria corporalidade e a relação entre natureza e máquina. O hibridismo entre o corpo e a maquinaria do prazer, revela que somos todos ciborgues? Que nunca fomos humanos? (p. 72).

A reportagem “Eles vivem com bonecas”⁶ estava no mesmo espaço que as reportagens que abordavam outros temas, tais como: “Após 7 anos, Maria da Penha é indenizada”⁷, “Diga não à erotização infantil”⁸ dentre tantas outras. E, no espaço seguinte, as declarações das quais o Brasil é autor ou signatário: Direitos Sexuais e Reprodutivos; Direitos da Criança; Estatuto da Criança e do Adolescente; Mito e Realidade das Violências Sexuais, dentre outros.



Fotos 6 e 7: Fátima Ribeiro

A proposta para as pessoas que transitaram nas Tendas era: “Registrem o que mais considerou significativo para fomentar as discussões”.

Tenda das crianças

A experiência com a Tenda no processo de formação de educadores e educadoras instigou a equipe do projeto a criá-la para as crianças. Uma enxurrada de perguntas: concepção de infância; cuidar e educar na educação infantil; o lúdico nos Currículos para a Educação Infantil; concepção de gênero e sexualidade na infância.

A temática do brincar foi e é estudada por educadores/as, psicólogos/as, sociólogos/as, antropólogos/as, filósofos/as e historiadores/as, dada a sua diversidade ante as novas

⁶ Revista Marie Claire, Edição 188, Nov. 2006.

⁷ Folha de São Paulo, 13 de março de 2008.

⁸ Reportagem do Domingo Espetacular-Record 26-07-2007.





realidades econômicas, políticas e culturais. Possibilitar, portanto, à profissional que atua na educação infantil compreender a complexidade da temática do lúdico no trabalho com crianças de até seis anos de idade requer considerar os pressupostos teóricos que alicerçam o brincar e que se entrelaçam com a dinâmica da ação pedagógica, seus reflexos no cotidiano e na organização dos espaços. Alguns autores e autoras nortearam teoricamente a construção da proposta: Furlani (2005); Camargo e Ribeiro (1999); Britzman (1999); Huizinga (1996); Ribeiro e Souza (2008).

Assim, a organização desse espaço denominado “Tenda das Crianças” provocou o contato com cores, texturas, formas, consistências, odores, brinquedos, roupas, acessórios, livros de histórias infantis que foram geradores de exploração do ambiente e incitaram o brincar. Opto por apresentar cenas das crianças transitando pela Tenda.



Foto 8: Fátima Ribeiro

Pés descalços para sentir as várias texturas espalhadas pelo chão. A cortina da entrada tem estampada os Direitos da Criança.



Fotos 9 e 10: Fátima Ribeiro

Todo o corpo explora o espaço. Quais os impedimentos para esta exploração, para o brincar? O que nos diz esta cena onde a menina brinca com a boneca e os meninos apenas olham?

A brincadeira do faz-de-conta, o ambiente colorido, a intencionalidade de cada detalhe instigou as crianças a se expressarem. A Tenda fez parte do subprojeto: Gincana Cooperativa:

Direitos da Criança quando objetivou-se, justamente, inventar possibilidades para entrelaçar a temática de gênero e sexualidade no cotidiano da Educação Infantil. As professoras participaram de um processo de formação em que, além de estudarem os textos propostos, elaboraram, juntamente com a equipe do projeto “Tarefas” para a realização da Gincana que constou de teatros, criação de bonecos e bonecas, portfólios com as atividades desenvolvidas pelas crianças. Dessa forma, as crianças exploravam livremente a Tenda e, logo após, as educadoras tinham subsídios para mediar as discussões.



Fotos 11 e 12: Fátima Ribeiro

Considerações finais

As Tendas possibilitaram às pessoas a imersão em um espaço – em uma heterotopia – onde proliferaram e multiplicaram as formas de gênero e sexualidade. O impacto do trânsito nesse espaço, para os adultos, fez com que lidassem com o conhecer e o não conhecer. Para as crianças elas queriam brincar, brincar e brincar.

O que é conhecido? Quais as formas pelas quais chega-se a conhecer? Que condições permitem ou impedem o conhecimento? Que perguntas foram feitas pelas pessoas que passaram pela Tenda? E quais não foram feitas? E por que não? O que fez sentido para as pessoas? O que não fez? Todo o material exposto na Tenda despertou o desejo de aprender? E também a recusa a aprender? O que há para aprender com a ignorância?

Guacira Lopes Louro (2004, p. 68) diz que:

No campo da educação, a ignorância sempre foi concebida como o outro do conhecimento e, então, repudiada. Agora a ideia é compreendê-la como implicada no conhecimento, o que, surpreendentemente, leva a considerá-la valiosa (...) Quando determinados problemas são formulados, isso se faz com o suporte de determinada lógica que permite formulá-los e que, por outro lado, simultaneamente, deixa de fora outros problemas, outras perguntas.

Enfim... não têm fim as possibilidades para problematização. No nomadismo das Tendias, nos locais que a equipe passou, nos deslocamentos para vários lugares, no encontro com diferentes pessoas, o processo continua!





Referências

- ANDRADE, Cláudia Maria Ribeiro. **O imaginário das águas**, Eros e a criança. UNICAMP-Campinas: Tese de Doutorado. 2001.
- BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.
- CAMARGO, Ana Maria Facioli de e RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidades e Infâncias**. A sexualidade como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna. 1999.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio. 1998.
- COSTA, Marisa Voraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C. e MACEDO, e. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**: cultura, memória e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos III.
- _____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1988.
- FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros pára-didáticos infantis. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005.
- GALLO, Sílvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: Swain, Tânia et al. Organizado por Ribeiro, Paula Regina Costa et al. **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NEPOMUCENO, Margarete Almeida. Brincando de boneca: o sexo de plástico e a plástica do sexo. In: MACHADO, Charlinton José dos Santos e NUNES, Maria Lúcia da Silva.(orgs.) **Gênero e Sexualidade**: perspectivas em debate. João Pessoa: Editora Universitária. 2007.
- RIBEIRO, Cláudia Maria e SOUZA, Ila Maria Silva de. **Educação Inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: Editora UFLA. 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- _____. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Wikipédia – www.wikipedia.org

RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ana Maria Colling

Apesar da crise por que passa a escola, ela ainda se apresenta como um lugar privilegiado de permanências e rupturas, especialmente quando se trata de questões culturais. Mas pesquisadoras(es) que se dedicam ao estudo das relações desiguais entre os gêneros têm se deparado com dificuldades nas transformações na cultura deste problema histórico, especialmente nas práticas discursivas e não discursivas do cotidiano escolar.

A escola, seu currículo, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção e identidades pessoais, sociais e culturais estão sendo colocados em questão. Ela não pode mais negar a nova realidade que se apresenta com outros espaços, outros tempos e novas formas de comunicação.

Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, informatização, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes sociais, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferentes cenários sociais, políticos e culturais

O impacto desses processos no cotidiano escolar é cada vez maior. Nós professores(as) nos movimentamos no meio disto tudo tentando entender como pensar a educação diferentemente do que vínhamos pensando há tanto tempo, como pensar a diversidade e a variedade do mundo. Pensar diferente não nos deixará mais tranquilos(as), pelo contrário, nos levará a novas dificuldades metodológicas, porque estamos falando do trabalho do professor como aquele que transforma, em primeiro lugar, a si mesmo.

Se não podemos escapar destas angústias, talvez possamos nos instrumentalizar para desconstruí-la. E o primeiro passo é demonstrar que nada é natural ou espontâneo, que mulheres e homens foram produzidos historicamente para desempenhar tais e quais papéis sociais

Currículo como ferramenta para mudanças

O currículo que exclui sujeitos e inventa verdades, pede liberdade. Sua “inocência” e neutralidade, até agora utilizada como instrumento de dominação tem seus dias contados. Todas as diferenças que foram subsumidas em nome de um sujeito branco, heterossexual e masculino teimam em se fazer aparecer.

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O discurso do currículo ao lado de outros discursos nos faz ser o que somos. O poder está inscrito no interior do currículo de uma maneira que nem nós mesmos percebemos.

Acostumamos a encarar o currículo como ligado ao cognitivo, às informações. Deixamos de vê-lo em seus aspectos de disciplinamento. Que conhecimentos, que verdades, que grupos sociais e sexuais, estão incluídos (e de que forma) e excluídos do currículo? Que divisões do sujeito – gênero, raça, classe, geração são produzidas ou reforçadas, são inquietações que nos movimentam permanentemente.

Uma reflexão sobre currículo não pode ignorar a questão da construção de verdades e suas valorações. Mostrar a construção do valor ou da verdade não significa invalidá-la mas

Ana Maria Colling





simplesmente mostrar que são construções discursivas. Que práticas discursivas e não discursivas fizeram esta ou outra questão emergir e se constituir como objeto para o pensamento? Como foi possível acreditarmos como a-histórico ou natural algo que foi urdido nos embates da história?

Michel Foucault nos ajuda a compreender como determinadas verdades são instituídas em campos de saber, e como estas, cristalizadas, nos impedem de ver outras formas de olhar para o passado. Se o currículo é um espaço de poder, carrega as marcas das relações sociais que o produziu, portanto não pode ser compreendido fora do jogo saber/poder.

Se entendemos poder como nos ensina Foucault, ele não é algo que se possui, mas uma relação, estando presente em toda a parte. Para ele o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Poder e saber são dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Não existe poder que não se utilize do saber. Não existe currículo que não seja uma expressão de poder, de saber e verdade. Ele não é aquilo que deve ser ensinado mas o que nos subjeta.

Relações de gênero desiguais

No campo da educação a problemática de gênero não se reduz às questões de acesso ao ensino e ao desempenho escolar, batalhas que já foram travadas e estão pouco a pouco sendo superadas. A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os sexos, marcada pelos discursos que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, sempre foi aceita sem indagações pela escola. Por outro lado, é lá na escola, lugar por excelência da marcação sexual, que poderão ser construídas relações m. Perpassando as questões das relações de poder no currículo a questão de gênero aparece com destaque. Os papéis sexuais construídos historicamente são afirmados e reafirmados pela escola.

A ausência das mulheres do processo histórico ocidental é evidente a qualquer leitor. O *Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, clássico da história das mulheres, escrito em 1949, faz duas observações para a história das mulheres: a de que as mulheres não tinham história e por isso não podiam orgulhar-se de si mesmas e que não se nasce mulher, torna-se mulher, já que as mulheres são um produto, uma construção histórica. A exclusão das mulheres da história pode ser considerada como uma violência simbólica porque retira o passado da metade da humanidade.

Introduzir no currículo a dimensão da relação entre os sexos, demonstrando que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social, construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social pode ser uma alternativa de mudanças.

Gênero tem sido o termo utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, questionando os papéis destinados às mulheres e aos homens. Falar em gênero, em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção. Joan Scott, idealizadora do conceito de gênero como categoria útil de análise histórica, afirma:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do

mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1998:15)

Falar em gênero em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos. Neste sentido, é necessário criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina.

A categoria de análise gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mais um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

Se não fosse pelo trabalho de representação, que faz com que eu me assumo pelo olhar do outro, com explicar que as mulheres, maioria da população, que parem filhos e filhas, e são responsáveis pelos primeiros cuidados, são na sua maioria as atendentes do ensino pré-escolar e também na maioria professoras do ensino fundamental não conseguem realizar um trabalho de desconstrução dos papéis sexuais e sociais de homens e mulheres? Por que as mulheres, em sua imensa maioria, aceitaram e interiorizaram o modelo construído de relação entre os sexos?

Para responder a esta questão nos valem de Pierre Bourdieu que nos lembra que não basta ser do sexo feminino para ter uma visão da história das mulheres. Porque a visão feminina é uma visão colonizada, dominada que não vê a si própria. Recomenda que um objeto maior da história das mulheres deve ser o estudo dos discursos e das práticas que garantem que as mulheres consigam nas representações dominantes da diferença entre os sexos. Pergunta Bourdieu:

como reconstruir os olhos das mulheres, como tratar enquanto sujeitos de percepção essas mulheres que são sempre objetos de percepção – até para si próprias? (BOURDIEU, 1995:59)

Também Michel Foucault em sua crítica ao universalismo e ao essencialismo, nos mostra em suas obras que não há objetos naturais, não há sexo fundado na natureza, mas sim uma visão histórica do corpo, modelado pela cultura. Segundo ele a historicidade governa a relação entre os sexos e através de suas pesquisas rompe com o eterno feminino dos médicos e dos biólogos cujos discursos, nos séc. XVIII e XIX, reforçavam a sujeição das mulheres ao seu corpo e a seu sexo (FOUCAULT, 1979).

Portanto, para enfrentar o silêncio sobre as diferenças históricas entre os sexos no currículo escolar, é necessário historicizar a construção do masculino e do feminino, reconhecer as práticas discursivas e não discursivas que construíram a natureza feminina, a sexualidade feminina e masculina, o lugar social de cada sexo.

Historicizar é desconstruir o discurso para localizar o ponto de início e depois





reconstruir em bases igualitárias. É somente vendo que nem sempre foi assim, que isto não faz parte da ordem natural das coisas, para mudar. Se nem sempre foi assim, se é uma construção histórica, entremeadada de relações de poder/saber, podemos fazer e pensar diferente do que fazemos e pensamos.

Desconstrução como alternativa

A desconstrução é o modo mais eficiente para desmontar algo que parece evidente, sempre dado, imutável, é demonstrar como esse algo se produziu, como foi construído, é abrir os discursos. Admitindo o caráter de construção que a história possui, inclusive o papel dos homens e das mulheres na sociedade, é possível criar o que Michel Foucault chamou de “fraturas do presente” pois, se algo não foi sempre assim, nada determina que assim se conserve.

Nos desconstruirmos como professoras, mulheres, é um trabalho difícil, penoso e dolorido. Mas talvez esteja aí a possibilidade de pensarmos a escola de outra maneira, nos pensando também de outra maneira. Professoras mulheres precisam conhecer a história do feminino. Dos diversos discursos que nomearam a mulher e o feminino – Platão inaugurando a “natureza feminina”, Aristóteles inventando o cérebro menor, e com isto a incapacidade intelectual feminina, o discurso judaico-cristão creditando à mulher os males da humanidade pela corrupção de Adão e condenando-a a parir com dor e ser submetida ao marido, o que os códigos civis do ocidente incorporam muito bem com a incapacidade relativa da mulher casada. Apesar das normativas legais castigarem somente a mulher casada e deste estatuto e lugar que as mulheres todas queriam pertencer, Afinal solteira ou sem filhos, era tida como uma mulher incompleta e infeliz.

Discursos eficazes e duradouros! A histeria, o corpo sempre doente, afinal desde os antigos gregos, este “animal errante”, o útero, a matriz, era sede de todos os males e doenças, a incompletude freudiana, a inveja, etc. Mesmo a radical diferença entre homens e mulheres, a capacidade de procriação, foi transformada em signo de desigualdade e discriminação contra a mulher. Nunca esquecendo que o primeiro ato de criação, o primeiro parto foi “roubado” à mulher. É de um homem o primeiro parto. No relato bíblico é Adão que “pare” Eva.

Problematizar as diferenças, ou detectar como as diferenças se transformam em desigualdades é um primeiro passo, ou como as diferenças são naturalizadas e essencializadas, desqualificando alguém, é outra alternativa.. Por que é natural que meninas gostem de bonecas e meninos de bola, por que os meninos não querem ser professores/as de ensino básico e os cursos de pedagogia são ocupados majoritariamente por mulheres? Cuidar de crianças é uma tarefa natural das mulheres?

Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? A escola apresenta-se como um local privilegiado de mudanças, um lugar possível de transformações nas relações de gênero. Nesta perspectiva, os cursos de formação de professores/as necessitam fazer coro ao anseio mundial de igualdade nas relações entre homens e mulheres, colocando em sua pauta de preocupações não somente a história da construção do feminino e masculino como também a violência contra a mulher, radical desigualdade entre os sexos, apresentada como caso de saúde pública.

Por que é tão difícil transformar nossa visão sobre homens e mulheres? Apesar das leis igualitárias, as mudanças são lentas. Que discursos poderosos foram estes que se

estabeleceram na cultura desta maneira? Se nos causa surpresa Aristóteles ter anunciado o tamanho dos cérebros masculino e feminino há 2.500 anos, causa-nos estupor ao ver este argumento ainda ser utilizado para discriminar o feminino. Quem definiu o que é ser homem e ser mulher, através dos tempos?

Filósofos, médicos, psiquiatras, padres e pedagogos desenvolveram argumentos que atingiram as mulheres. Foram elevadas à categoria de rainhas, de deusas, responsáveis pela sociedade; as que se recusavam a cumprir seus deveres, de esposa e mãe exemplar, eram consideradas más e psicologicamente doentes. Todos estes discursos, incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo sobre as mulheres.

A inferioridade feminina é demonstrada desde os mais remotos discursos. Por suas condições biológicas, seu sexo, sua “natureza”, é transformada em pura afetividade, movida somente pelo coração e pelas paixões e por isso deve ser subordinada ao homem, racional, que lhe prestará assistência e proteção. Por causa de sua fragilidade é encerrada entre as quatro paredes do lar. Esta subordinação parecia formar parte da ordem natural das coisas.

O pensamento grego com Platão (a natureza feminina), Hipócrates (o útero como centro das enfermidades) e Aristóteles (cérebro menor por isso desqualificada para o saber), em estudos envolvendo a filosofia e a medicina, hoje todos superados, constroem a desvalorização do feminino.

Apropriando-se de Aristóteles o discurso da tradição cristã judaica ainda hoje é lembrado justificando a superioridade masculina e a mulher como fonte de todos os males. O relato da criação da mulher, bem como o da sua parte na tentação de Adão e sua conseqüente condenação por Deus, danando toda a humanidade, teve efeitos devastadores muito duradouros sobre a imagem da dignidade do feminino. Nunca se perdeu a oportunidade de lembrar às mulheres o mito do Éden e a condenação com que Deus a fulminou: “À mulher lhe digo: tantas serão tuas fadigas, quantos sejam teus embaraços: com trabalho parirá teus filhos. Teu marido te dominará.”

A revolução científica do séc. XVIII não serviu para demonstrar a falsidade dos argumentos filosóficos e religiosos sobre a inferioridade das mulheres. Pelo contrário, a autoridade bíblica é substituída pela autoridade biológica. Na hora de estudar a anatomia e a fisiologia femininas, os médicos, revestidos de uma capa cientificista, reafirmaram a tradição baseada em Aristóteles e Hipócrates. A maternidade é a causa dos males e o útero é o órgão que dá identidade à mulher e toma conta de seu intelecto.

“Vós mulheres não são nada além de seu sexo”. E este sexo, acrescentavam os médicos, é frágil, quase sempre doente e indutor de doenças. Vós sois a doença do homem. No século XVIII o corpo da mulher se torna coisa médica por excelência.

No séc. XIX, a mulher ainda é representada como um ser doentio, com crises freqüentes, escrava das paixões, dos romances, pura sexualidade. A literatura acompanha esta representação. Freud será o primeiro a tomar a diferença entre os sexos como objeto e teremos o nascimento da mulher histérica. Pela inveja da falta de um pênis, o feminino não terá senso de justiça e terá sentimento de inferioridade.

As leis que normatizaram a vida dos homens e das mulheres seguiram muito de perto os discursos que relatamos. Estes e outros discursos recorrentes exerceram influência decisiva tanto na elaboração de Códigos como nas Constituições de todo o ocidente. O código napoleônico, monumento de misoginia, decreta a irresponsabilidade jurídica da mulher que é igualada a loucos e menores, e é a matriz dos códigos em todo o Ocidente.





O processo de fazer homens e mulheres, a designação de seus papéis sociais, a hierarquização entre os dois sexos subordinando o gênero feminino ao masculino são construções, invenções históricas. Demonstrar sua construção é um trabalho pedagógico. A educação que mulheres e homens recebem e o comportamento que apresentam em sociedade são um fenômeno cultural que pode e deve ser mudado.

Nós educadoras (es) devemos estar alertas e proporcionar o debate sobre o tema, tendo claro que somente uma desconstrução dos discursos que estabeleceram os lugares e os papéis sociais de cada sexo poderá combater este caso de saúde pública que é a violência contra a mulher, radical desigualdade entre os sexos. A escola por ser um lugar privilegiado na definição dos papéis sexuais, é também um lugar por excelência da sua desconstrução.

Pierre Bourdieu, chegou à conclusão de que uma história de mulheres só seria possível com a descolonização do feminino. Segundo ele as mulheres tem uma visão colonizada de si mesma, sempre representada pelo olhar masculino. Parafraçando Bourdieu, entendo que com o Currículo deve acontecer o mesmo processo que ele receita para a história das mulheres – é preciso descolonizar o currículo, é preciso libertar o currículo dos emaranhados do poder, desconstruir o processo de naturalização de que ele foi sempre vítima. Ao encararmos o currículo sem inocência, sem neutralidades, podemos incorporar os sujeitos historicamente marginalizados na História, dispensando as “datas comemorativas” superficialmente multiculturais como o dia do índio, dia da mulher, dia do negro e outros afins.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro, Nau, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Observações sobre a História das Mulheres. In: **As Mulheres e a História**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do masculino e do feminino. In: **Gênero e Cultura**. Questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. O corpo que os gregos inventaram. In: **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre, Edipucrs, 2004. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 1991.

_____. **História da sexualidade**. Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

PATEMANN, Carole. **O Contrato Sexual**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. São Paulo, Edusc, 1999.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O oriente como invenção do ocidente. São Paulo, Cia das Letras, 1990.

SOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale**. Lês féministes françaises et lês droits de l'homme. Paris, Editions Albin Michel, 1998.

Educação para a Sexualidade



EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: CARREGAR ÁGUA NA PENEIRA¹?

Constantina Xavier Filha

*“Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
[...]
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.”*

Manoel de Barros²

As palavras de Manoel de Barros acerca de um menino que carregava água na peneira, catava espinhos n'água, gostava mais de vazios do que cheios, fazia peraltagens com palavras e exercitava a prática do despropósito parecem-me instigantes para a reflexão da vivência e prática da educação para a sexualidade. Em que sentido as ações desse menino podem nos fazer refletir sobre o processo e a prática da educação para a sexualidade? Ou seria educação da sexualidade? Ou educação em sexualidade? Ou seria o termo educação sexual o mais propício? Como estes termos “educação para a sexualidade”, “educação da sexualidade”; “educação sexual”, entre outros, ganham sentidos em práticas discursivas nas relações de saber-poder? Como esses enunciados constituem práticas e constituem sujeitos? Como poderíamos inventar e reinventar esses conceitos e (re)inventar nessa relação? Qual a relação entre educação e ensino de... quando envolve a questão da sexualidade? Qual seria o propósito ou o despropósito da educação para a sexualidade? Que objetivos priorizamos em práticas sistematizadas? Como avaliamos, ou não, se os objetivos foram atingidos? Quais *peraltagens* possíveis podem ser pensadas em temáticas e práticas educativas em educação de educadoras e educadores, na etapa inicial e na continuada? Como as educadoras e os educadores produzem narrativas sobre como reinventar sujeitos de identidade, de gênero, sexual e docente, em processos de formação? Como instigar a curiosidade em momentos de formação docente?

Pretendo no presente artigo, discutir essas questões, sem a pretensão de esgotá-las, ressaltando as possibilidades, as dificuldades, os conflitos, os avanços, os ganhos, os desafios, os propósitos e os despropósitos... decorrentes da prática da educação para a

¹ Parte desse texto é baseada em XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de despropósitos. In _____, **Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009 [no prelo].

² BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. [O menino que carregava água na peneira]





sexualidade na educação de educadoras e educadores em cursos de formação inicial³ e continuada⁴. Não se almeja chegar a conclusões, a respostas com tom de verdade ou definitivas; provisórias, talvez! Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir, pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações, algo que ao longo desses últimos quinze anos têm constituído objeto constante de meus estudos, de práticas de desacomodação na discussão da interface entre sexualidade, gênero e educação.

1. Educação da/para (a) sexualidade: *peraltagens* com palavras, enunciados, discursos e práticas discursivas, representações...

Questões a discutir e repensar podem ser termo(s), conceito(s), enunciado(s) e discursos que empregamos, produzimos e ao mesmo tempo 'nos constituem' quando falamos em 'educação e sexualidade'. Nos últimos anos, no campo de estudos e discussões sobre sexualidade, gênero e educação, vêm-se discutindo tanto a nomenclatura a se usar, tanto quanto os objetivos, as funções, os (des)propósitos da educação da sexualidade, mais comumente chamada de educação sexual⁵.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com o tema transversal 'Orientação Sexual', passou-se a discutir sobre qual termo seria mais adequado: 'educação' ou 'orientação' sexual? O parâmetro curricular de Orientação Sexual indica em seu próprio título o termo 'orientação sexual', como sinônimo da prática realizada em meio escolar, diferenciando-o de 'educação sexual', tarefa a ser realizada pela família. No meu entendimento, foi uma estratégia adotada para demarcar a função da escola, sem deixar de priorizar a educação realizada pela família. O documento ressalta como essa prática deve ou deveria ocorrer. "O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema"

³ No curso de Pedagogia da UFMS, após sua nova reestruturação, no ano de 2009, foi incluída uma disciplina obrigatória denominada "Educação, sexualidade e gênero", com carga-horária de 60h/a. Desde 2000, nessa mesma instituição, esta disciplina vinha sendo oferecida como optativa.

⁴ Das várias formações continuadas sobre as temáticas da educação, sexualidade e gênero que desenvolvi e coordenei, neste artigo destacarei alguns elementos de um projeto de extensão denominado "Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: práticas e materiais educativos" [2008-2009], com coordenação do Departamento de Educação/CCHS e do Programa de Extensão Escola de Conselhos/PRAE/UFMS. O público-alvo foi de 160 pessoas matriculadas, que desempenham funções docentes e/ou de gestão e apoio docente em instituições educativas públicas nos municípios de Campo Grande, Batayporã, Bela Vista, São Gabriel do Oeste e Nioaque, cidades do Mato Grosso do Sul. Das pessoas matriculadas, por volta de 100 concluirão o curso. A capacitação contou com 200h/a de carga horária, com momentos presenciais e não-presenciais. O projeto concorreu a um edital público e obteve apoio financeiro do FNDE/SECAD/MEC. Também ressaltarei algumas ações desenvolvidas na disciplina de Educação, sexualidade e gênero no curso de Pedagogia da UFMS.

⁵ Em pesquisa realizada com o objetivo de selecionar, coletar e analisar discursos produzidos e veiculados por livros infanto-juvenis e livros-manuais, observamos que entre os 361 títulos, 67 trazem o termo "educação sexual" em seus títulos e/ou subtítulos. XAVIER FILHA, Constantina. "Já é tempo de saber..." a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis – 1930 a 1985. Campo Grande: UFMS/FUNDECT, 2009 [Relatório final de pesquisa]. Em outro estudo, 35% das 114 teses e dissertações defendidas no período de 1970 a 2001 discutiam como objeto privilegiado a temática da educação/orientação sexual. XAVIER FILHA, Constantina. Produções teóricas sobre sexualidade e educação/orientação sexual: um estudo em teses e dissertações In: *V Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste* (EPECO - Centro Oeste): Uberlândia/MG, 2002. Figueiró (2001), ao analisar as produções acadêmico-científicas no Brasil sobre educação sexual, também evidenciou que essa temática, assim como o termo 'educação sexual', foi usado de forma exclusiva em torno de 50% dos materiais coletados. Muitas das fontes investigadas utilizavam 'educação sexual' como sinônimo de 'orientação sexual'. Isto ocorreu em cerca de 40% dos livros, em 27% dos artigos e em 50% das dissertações e teses. As fontes investigadas foram livros, artigos e trabalhos apresentados em eventos científicos, teses e dissertações no período de 1980 a 1993.

(BRASIL, 1997, p. 129). Também prevê momentos sistematizados e em espaço específico para alunos e alunas estudantes da 5ª. série em diante. Este documento também sugere que o trabalho de orientação sexual na escola deva problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o/a aluno/a (o documento utiliza a linguagem-padrão do masculino) possa escolher 'seu caminho'. Outro aspecto a destacar, acerca do referido documento, é a pretensão de preencher lacunas de informação no aspecto científico e discussões sobre temáticas sociais. Também revela uma preocupação premente em não interferir na educação sexual da família; por isso, cunha um termo que poderia fortalecer a idéia de informação/orientação e não de 'formação/educação'⁶.

O que penso ser importante destacar nessa questão é o da legitimidade de alguns conceitos diante de outros. No caso em questão, o termo 'orientação sexual' passou a ser utilizado por muitas pessoas, incluindo estudiosos/as, como sinônimo de 'educação sexual', termo comumente utilizado. Na medida em que o Ministério da Educação publica um documento oficial privilegiando esse termo, ele passa a ser privilegiado em relação aos demais. Nessas relações de poder-saber, esse conceito passou a ser adotado e utilizado como correto, em detrimento do termo 'educação sexual', que passou a ser questionado por seu próprio 'desgaste' conceitual, principalmente pelas práticas calcadas no biologicismo, nas informações sobre anticoncepção e doenças sexualmente transmissíveis, especialmente fundamentadas em preceitos essencialistas e universalizantes.

O termo 'orientação sexual', por conseguinte, também é utilizado para designar a relação de desejo e a prática sexual: heterossexual; homossexual; bi... Esta é outra questão que causa confusões⁷, particularmente em práticas de formação docente. A este respeito, Altmann (2004) observa como a utilização desse conceito é um equívoco:

Enquanto em países de língua inglesa e francesa o primeiro termo [educação sexual] é mais comum, no Brasil, na Educação, ele tem sido substituído nos últimos anos por "orientação sexual", o qual é utilizado pelos PCN's e pela SME do Rio de Janeiro. No campo da educação, essa escolha parece estar ligada ao termo "orientação educacional", uma vez que, historicamente, os orientadores educacionais dividiram com os professores de Ciências a responsabilidade por trabalhar esse tema na escola (BONATO, 1996). No entanto, sua utilização acarreta problemas de interpretação, pois, no campo de estudos da sexualidade e nos movimentos sociais, assim como, de um modo geral, na bibliografia internacional, "orientação sexual" é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade (ALTMANN, 2004, p. 3).

Altmann observa que a adoção do termo 'orientação sexual' pode produzir equívocos teóricos e conceituais, especialmente por utilizar um termo empregado para designar a

⁶ Para uma discussão mais detida, ver: FURLANI, Jimena. *O Bicho vai pegar!* – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir dos livros paradidáticos infantis. Porto Alegre: UFRGS, 2005 [Tese de Doutorado]; ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Estudos Feministas*, n.2, ano 9, 2001.

⁷ No início da década de 1990, participei como integrante e membro da equipe de coordenação de um projeto de Orientação Sexual em Campo Grande/MS, ministrado e concebido pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual - GTPOS –, na época coordenado pela sexóloga Marta Suplicy. Lembro-me que, após a participação no referido projeto, o termo 'orientação sexual' fazia parte do meu vocabulário para designar o trabalho na escola. Ao participar de uma outra capacitação, na época propiciada pelo Ministério da Saúde, em um momento de dinâmica inicial, em que se pediu para conceituar orientação sexual, eu prontamente, me referi ao conceito proposto pelo GTPOS. Qual não foi meu espanto quando fui repreendida pelo ministrante, que disse que estava errada, pois o conceito 'orientação sexual' se referia à constituição da identidade sexual.





orientação sexual como elemento da constituição da identidade sexual de sujeitos e não necessariamente no sentido de 'orientação educacional', cunhado pelo tema transversal em questão.

Altmann observa que a adoção do termo 'orientação sexual' pode produzir equívocos teóricos e conceituais, especialmente por utilizar um termo empregado para designar a orientação sexual como elemento da constituição da identidade sexual de sujeitos e não necessariamente no sentido de 'orientação educacional', cunhado pelo tema transversal em questão.

Observando as possibilidades de alguns enunciados ganharem status de verdade e legitimidade em detrimento de outros, pode-se pensar que o termo 'educação sexual' passa/passou por desgastes conceituais, possivelmente pela prática historicamente concebida com fundamentações biológicas, higienistas, moralistas a partir de prática dessexualizada ao aprisionar o conceito em perspectivas normativa, moralista e eugenistas, como ressalta Britzman (1999):

a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedade, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. Por trás dessas preocupações estão as ansiedades da própria professora: de não estar preparada para responder as questões das estudantes e de que a aula se dissolva numa luta de poder entre o conhecimento das estudantes e o conhecimento da professora. (BRITZMAN, 1999, p. 90).

Britzman (1999) destaca ainda como historicamente a 'educação sexual' tornou-se o “lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a idéia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado 'educação sexual'.” (BRITZMAN, 1999, p. 95). A autora, partindo dessa constatação, propõe vários questionamentos pertinentes a essa discussão sobre nomenclaturas, termos, conceitos, propósitos...: pode o sexo ser educado e pode a educação ser sexualizada? A educação causa o sexo? Se a educação exige a renúncia do instinto, como é até mesmo possível uma educação sexual? Ou, qual pode ser o objetivo da educação sexual se o objetivo da educação está na renúncia do sexo? (BRITZMAN, 1999).

Várias questões são postas que vão além da discussão de qual seria a nomenclatura a ser usada. Parece que algumas 'soluções' são tomadas para a afirmação de espaços de legitimidade. Furlani (2005) também analisa essa questão e destaca que diante dessas questões “a mudança do nome (de 'educação' para 'orientação') pode ter parecido ser 'uma saída' para aqueles otimistas em manter o trabalho na escola a partir de uma ressignificação filosófica e metodológica do termo e da prática” (FURLANI, 2005, p. 196). Essa autora também argumenta a esse respeito:

A substituição de um termo pelo outro ('educação' por 'orientação')

asseguraria uma mudança pedagógica na discussão sexual tão desejada? O ponto focal é a questão curricular? A diferença conceitual entre os termos seria, então, metodológica, didática? A nova abordagem ('orientação sexual') teria, portanto, o caráter de desvinculação do enfoque eminentemente reprodutivo, biológico, médico e normativo da Educação Sexual até então existente? (FURLANI, 2005, p. 198).

A autora ainda argumenta sobre quais enunciados poderiam ser pensados quando se trata do termo 'educação sexual' e questiona se a distinção entre os termos seria o local do processo (educação sexual na família e orientação sexual na escola)? Ou dos objetivos e propósitos dessas práticas, uma sistematizada e outra assistemática? Ou dos conteúdos a serem priorizados? Ou mesmo do que se considera como 'informação'? A informação não seria um elemento possível em práticas educativas? A educação sexual⁸ também não informa? Se a escola não puder promover 'educação' e sim 'orientação', esse pressuposto não descaracteriza a função educativa das instituições educativas? "Que efeitos teria essa tentativa de descaracterizar o trabalho de discussão da sexualidade dentro da Escola? Implicaria na inserção e anexação de uma nova (nova?) atividade e/ou de um/a 'novo/a' profissional? E, esse/a 'novo/a' profissional seria o/a 'orientador/a sexual'?" (FURLANI, 2005, p. 199). A autora destaca qual seria a distinção entre processo (educação) e estratégia didática, ou de ensino (orientação), ressaltando que entende que orientar seria um meio, um modo, um caminho de um processo mais amplo, que é a educação.

Muitas questões e problematizações, observadas na construção desse campo teórico-prático, envolvem educação e sexualidade. Todavia, a questão da nomenclatura e/ou termo usado (ou a utilizar?) não me parece inócua, pois revela tensões e conflitos relativamente à sua legitimidade e representação.

Em outro texto⁹, argumentava as questões de significação de alguns conceitos, algo que me pareceu pertinente, e que ora trago para esta discussão. Outra poesia de Manoel de Barros ajuda a pensar as palavras e seus significados:

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta
atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem¹⁰*

Nessa poesia, o autor resalta uma preocupação que parece pertinente à discussão sobre as disputas sobre fixação de um discurso e/ou termo com a pretensão de verdade sobre a educação da sexualidade. Um dos primeiros elementos é o da construção social da linguagem e do discurso e, com isso, a construção de sentidos culturais. Ou seja, muitos termos e até práticas existem ou que existiram em outros momentos históricos e culturais; por não terem sido conceituados ou estudados (como objetos de estudos) não obtiveram um "nome" ou significado legitimado por alguma ciência.

⁸ Estas questões também nos levam novamente a refletir sobre os conceitos de educação sexual formal e informal? Como nos propõem os estudos de Werebe (1998)?

⁹ XAVIER FILHA, Constantina. Apresentação do Glossário. In CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**. Um glossário. João Pessoa, PB: Editora Universitária – UFPB, 2009.

¹⁰ BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. 13 ed. RJ/SP: Editora Record, 2007.





Isto nos remete à idéia de que a linguagem e suas acepções estão imbricadas de produção de poder e de saber. Observar a linguagem como *locus* de produção de sentidos implica compreendê-la como parte de um processo dinâmico e produtivo, instigador de novas possibilidades de ser. A linguagem, por isso, não é apenas um veículo de idéias e significados, mas a instância em que se constroem sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos; em outras palavras, pode-se dizer, segundo Meyer (2002), que a linguagem constitui realidades e sujeitos.

Nessa produção discursiva, nem tudo pode ser dito, pois os discursos são práticas que obedecem a regras de formação específicas. Algumas delas propõem, outras interditam, como indicam os estudos do filósofo Michel Foucault (2003). Neste sentido, o discurso é organizado a partir de uma ordem do que pode ser dito e do que deve ser dito, com ressalvas, e até mesmo o que precisa ser interditado.

Os conceitos ou nomes que damos às coisas são, portanto, invenções culturais, fruto de redes de saber-poder que legitimam certos enunciados como verdadeiros, especialmente devido à chancela das várias ciências. Em muitos casos, essa demarcação lingüística é limitadora; em outros, possibilita que se tenham condições de entender processos pelos quais nos constituímos como sujeitos sociais.

Nesta discussão, parece conveniente salientar, que apesar das imposições que tentam fixar alguns conceitos-termos-teorias como verdade, os enunciados acabam por escorregar... Tal processo se verifica em relações sociais permeadas de relações de poder, por não somente limitarem mas produzirem novas possibilidades e resistências. Talvez essas possibilidades de debates e resistências possam produzir novos significados, novas representações de alguns conceitos, por exemplo, em relação aos termos ora em discussão: 'orientação' ou 'educação' sexual.

Partindo dessas considerações, outros termos foram cunhados e pensados, especialmente nos últimos anos¹¹, para questionar e/ou substituir o termo 'educação sexual': 'educação para a sexualidade', 'educação da sexualidade'; 'educação para a sexualidade humanizada'; 'educação em sexualidade'; 'educação afetivo-sexual'; 'educação da ética sexual'; 'educação sexualizada'; 'educação e sexualidade'... Essas novidades terminológicas (termos e conceitos) não implicariam empobrecer ou delimitar as práticas entre 'educação e sexualidade', tal como se lê na poesia de Manoel de Barros? O que esses conceitos e enunciados podem nos dizer? Em que medidas nos afetam? Como produzem práticas e subjetividades?

Penso que provocam outra inquietação: pode a sexualidade ser educada, tal como nos propõem Britzman (1999)? Esses termos, com a inclusão de alguns adjetivos, conjunções, artigos... que produzem novos sentidos, não estariam sendo desenvolvidos visando à educação para a sexualidade normal¹²? A simples substituição do termo 'educação sexual' pelos demais termos anteriormente expostos levaria automaticamente a mudanças conceituais, práticas discursivas? Ou voltamos à inócua (ou nem tão inócua assim) discussão já travada entre 'educação sexual' e 'orientação sexual'?

¹¹ Parece-me que essa discussão também tem sido feita em práticas de 'educação para a saúde', 'educação em direitos humanos'; 'educação para os direitos humanos'; 'educação de direitos humanos'.

¹² A discussão sobre a construção histórica da 'sexualidade normal' parte dos estudos de Michel Foucault (1997) além de Britzman (1999); Louro (1997, 1999, 2000); Sabat (2004).



A 'luta' por significação no campo da representação¹³ em relação aos termos a serem utilizados tem-me provocado reflexões, especialmente no sentido de questionar o modo como esses conceitos fazem parte de minha prática pedagógica, das produções de significados de que estou imbuída e de como me constituo como sujeito de múltiplas identidades, entre elas a de docente e no desempenho de minha função como coordenadora de projetos de extensão de formação docente e de momentos de formação inicial no curso de Pedagogia.

Em busca de pistas e outros elementos para esta reflexão, passei a pesquisar em livros e sites da internet como alguns autores e autoras têm utilizado e como se apropriaram desses conceitos e dos termos/nomenclatura para designar 'educação sexual' e as outras designações. Proporei a seguir alguns dos elementos encontrados. Vale ressaltar que essa busca não se pretendeu ser exaustiva, visando a um conceito único ou 'verdadeiro' sobre as questões levantadas, mas contribuir com minhas reflexões sobre como esses termos e enunciados ganham sentido na atualidade. Uma pergunta me mobilizava: será que os adjetivos, conjunções e artigos que ligam os termos 'educação' e 'sexualidade' produzem sentidos diferentes daqueles usados tradicionalmente para designar 'educação sexual'?

Na busca, evidenciei em diversos/as autores/as um posicionamento ora para demarcar a adoção do termo 'educação sexual' e suas respectivas justificativas para isso, sem, contudo não deixar de ressaltar os aspectos negativos e desgastantes desse termo, ora para defender a utilização de outras nomenclaturas, como 'educação para a sexualidade', 'educação sexualizada'... Nas fontes estudadas, não se priorizou a discussão entre 'educação' e 'orientação sexual'. Seguem-se alguns argumentos favoráveis ao conceito 'educação sexual':

A **educação sexual** compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade. A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu, em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas (WEREBE, 1998, p. 138) [...]. A educação sexual informal, que se realiza no âmbito da família, tem uma importância particular sobre o desenvolvimento da criança e a formação de grande parte de suas idéias sobre a família, sobre o amor e a sexualidade, sobre o mundo adulto e sobre si mesma." (WEREBE, 1998, p. 148)¹⁴. A expressão educação sexual parece ser a mais indicada para designar a prática educativa intencional em matéria de sexualidade (WEREBE, 1998, p. 154) [grifos meus].

Neste livro utilizamos a expressão **educação sexual**, concebendo-a como um processo que se inicia mesmo antes do nascimento da criança e

¹³ Utilizo-me do conceito de representação a partir das teorizações dos Estudos Culturais. "A representação – compreendida aqui como inscrição, marco, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento. [...] A representação é um sistema de significação. [...] é compreendida, como marca material, como inscrição, como traço. A representação aqui referida não é, nunca representação mental. [...] a representação – como processo e como produto – não é nunca fixa, estável, determinada. A indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação. Finalmente, a representação só adquire sentido por sua inserção numa cadeia diferencial de significantes. Ela é representação de alguma 'coisa' não por sua identidade, coincidência ou correspondência em essa 'coisa', mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras 'coisas'." (SILVA, 2003, p. 32; 35; 41)

¹⁴ A autora também ressalta que na escola possa haver educação sexual informal.



prosegue pela vida afora. Como educadores e educadoras, atuamos em um processo educativo que, quer queiramos ou não, contém, consciente e/ou inconscientemente, valores, afetos, condutas e prescrições impregnados da maneira como as pessoas sentem, concebem e vivenciam a sexualidade. A educação sexual intencional e contínua objetiva desencadear falas e reflexões sobre a temática da sexualidade humana e pode dar-se em um espaço definido ou transversalmente – atravessando o conteúdo das diferentes disciplinas –, contemplando princípios metodológicos que são fundamentais em educação (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 46) [grifos meus].

(...) penso que o principal papel da **educação sexual** é, primeiramente, desestabilizar as 'verdades únicas', os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significadas e como produzem seus efeitos sobre a existência das pessoas (FURLANI, 2003, p. 69) [grifos meus].

As citações destacadas, apesar de datadas e, portanto, provisórias, trazem elementos que merecem destaque em se tratando de reflexões sobre os significados do termo 'educação sexual'. As duas primeiras apresentam várias possibilidades de educação sexual, seja de modo formal, seja de modo informal. Werebe (1998) escreve que a educação sexual, seja ela formal ou informal, pode ocorrer nos espaços familiares e escolares. Camargo e Ribeiro (1999) ressaltam-na como processo de vida. Já Furlani (2003) visa a ressaltar o papel mais amplo da educação sexual que visa a “desestabilizar verdades únicas”, destacando as relações de saber e poder que envolvem essa prática.

Será que os autores e autoras que adotam os novos termos, em substituição ao de 'educação sexual' utilizam outros conceitos para designá-la? Vejam-se alguns enunciados retirados de livros¹⁵ publicados em Portugal:

¹⁵ Bibliografias consultadas: VAZ, Júlio Machado. **Educação sexual na escola**. Lisboa, PT: Universidade Aberta, 1996; CORTESÃO, Irene; SILVA, Maria Alcina; TORRES, Maria Arminda. **Educação para uma sexualidade humanizada**. Guia para professores e pais. 2ª. ed. revista e aumentada. Porto: Afrontamento, 2005 [1ª. edição é de 1990]; DIAS, Alda Maria; RAMALHEIRA, Carlos; MARQUES, Luís; SEABRA, Maria Emília; ANTUNES; Maria Leonor Cabral. **Educação da sexualidade**: no dia-a-dia da prática educativa. Braga: Edições Casa do Professor, 2002; MARQUES, António Manuel; VILAR, Duarte; FORRETA, Fátima. **Os afectos e a sexualidade na educação pré-escolar**. Um guia para educadores e formadores. Lisboa, PT: Texto Editora, 2002. Também foram consultados sites da internet, identifiquei os seguintes livros (de alguns deles só pude obter informações por meio do comentário do livreiro e/ou dos sumários dos livros): FERNÁNDEZ, Medialdea. **Educación de la sexualidade para el amor**: dirigido a niños de 3 a 12 años. s/l. Ediciones Internacionales Universitarias, S/A, 2008; INSTITUTO VALENCIANO DE FERTILIDAD - EIUNSA. **Curso de educación de la sexualidad para adolescentes**. s/l. Ediciones Internacionales Universitarias, S/A, 2001; HOZ, Víctor García. **Educación de la sexualidad**. s/l. 4ª. ed. Ediciones Rialp S/A, s/d; ORTEGA, López; ANTÓNIO, José. **Educación de la sexualidad**. s/l. Ediciones Universidad de Navarra S/A, 1994; EDUFORMA. **Hablemos de sexualidad con los niños**. Guía Práctica Para Padres, Educadores Y Maestros. s/l. Editorial Trillas, 2007; PERALES, Enrique Bonete. **Ética De La Sexualidad**. Diálogos para educar en el amor. s/l: Desclée de Brouwer, 2007; SOLER, Nieves López. **Curso de educación afectivosexual**. Livro de teoria. s/l. Netgiblio, s/d; SOLER, Nieves López. **Curso de educación afectivosexual**. Livro de ejercicios. s/l. Netgiblio, s/d. [retirados do site: <http://www.agapea.com/buscar/buscador.php?idc=&texto=educacion+de+la+sexualidad&pg=9> acesso em 27/março/2009]. Também foi realizada pesquisa no banco de dados da Biblioteca Virtual em Saúde - LILACS: GUILAR GIL, José Angel. **Educación de la sexualidad en la adolescencia**: métodos y contenidos. México. Fonte: Consejo Nacional de Población, 1994; RUBIO AURIOLES, María Guadalupe. **Educación de la sexualidad en la infancia**: métodos y contenidos. Fonte: Consejo Nacional de Población, 1994; RODRÍGUEZ R., Gabriela. **Conceptos y métodos en la educación de la sexualidad**. Fonte: Consejo Nacional de Población, 1994. [pesquisa realizada em 27/02/2009].

Em rigor, dever-se-ia falar de '**educação sexualizada**', e não de 'educação sexual', para sinalizar que a sexualidade está presente ao longo da vida e que é desejável, em termos de atitude educativa, escutar naturalmente, informar objectiva mas gradualmente nas diferentes etapas e actuar de forma consistente, muito embora considerando a diversidade de uns e outros. O preciosismo levar-nos-ia, ainda, a advogar a utilização simples da designação 'educação', e não 'educação global', uma vez que aquela pressupõe as diferentes dimensões do processo educativo – o dia-a-dia e a escola, os pais, as mães e os outros educadores, os audiovisuais também e diferentes temas, como sexo, matemática e política... (VAZ, 1996, p. 1996) [grifos meus].

Cortesão et al destacam que utilizar-se-ão da designação “**educação sexualizada**” e não “educação sexual”. A justificativa para essa escolha terminológica é a seguinte: “educação sexualizada”, “uma vez que engloba não só a informação sexual, mas também a discussão de valores do domínio socioafectivo que vão emergindo no processo de socialização que se faz através da família, da escola e de toda a envolvente social, valores que são veiculados de forma explícita ou implícita desde o nascimento. Por outro lado, a designação de 'educação sexual' pode levar a supor que existe o propósito de a realizar desligada da educação global do indivíduo, como se a sexualidade fosse um comportamento estanque, não envolvendo toda a nossa personalidade, os nossos projectos, a nossa afectividade, a nossa forma de estar na vida” (CORTESÃO; SILVA; TORRES, 2005, p. 18) [grifos meus].

Quando falamos de **educação da sexualidade** remetemos para um conceito alargado de sexualidade entendida numa perspectiva humanista e personalista. A sexualidade humana integra componentes sensoriais e emotivos-afectivos, cognitivos e volitivos, sociais, éticos e espirituais. Adquire sentido no contexto de um projecto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio e o conhecimento e aceitação do outro” (DIAS; RAMALHEIRA; MARQUES et al., 2002, p. 27) [grifos meus].

As finalidades e os objetivos dessa educação são apontados pelos/as autores/as portugueses:

As finalidades da **educação sexualizada** focalizam-se assim na adopção de atitudes, no reconhecimento de sentimentos, no desenvolvimento de capacidades/competências e na aquisição de conhecimentos.” (CORTESÃO; SILVA e TORRES, 2005, p. 22). [Eis alguns objetivos]: “Integrar a dimensão sexual nas outras dimensões do comportamento humano; Preparar-se para integrar a sexualidade no dinamismo da pessoa e no seu projecto de vida; Ligar a ideia de sexo à de afectividade, de respeito por si próprio e pelos outros; Aprender a sentir-se bem como Rapaz ou Rapariga” (CORTESÃO; SILVA e TORRES, 2005, p. 21). “Tomar consciência da necessidade de uma maturidade física e afectiva para o estabelecimento de relações sexuais; Aprender a distinguir uma relação afectiva de uma relação de exploração sexual; Tomar consciência do papel complementar Homem/Mulher; Compreender as transformações que ocorrem na puberdade/adolescência; Adquirir conhecimentos relativos à constituição e funcionamento dos sistemas reprodutores feminino e masculino; Situar a contracepção num comportamento sexual responsável; Tomar consciência dos riscos





inerentes a comportamentos sexuais não responsáveis" (CORTESÃO; SILVA e TORRES, 2005, p. 22) [grifos meus]

O principal objectivo da educação sexual é ajudar e apoiar os jovens ao longo de todo o seu desenvolvimento físico, emocional, cultural, moral e espiritual, proporcionando-lhes um clima de confiança e discernimento que lhes facilite a transição da infância para a adolescência e desta para a idade adulta. Pretende-se que os jovens desenvolvam o sentido de valor e dignidade da vida humana, fundamento e garante do respeito por si mesmo e pelos outros. Por isso, devem tomar consciência de que o reconhecimento da dignidade da vida humana constitui uma salvaguarda contra tentativas de discriminação com base em diferenças de sexo, idade, raça ou condição social. Deseja-se igualmente que descubram o valor da sexualidade e reflectam sobre o significado que tem na sua vida para que a possam integrar na sua maturação emocional e estabelecer relações interpessoais saudáveis e gratificantes. [...] **Muito em particular, os educandos devem ser encorajados a perspectivarem-se como futuros construtores de família.** Com tacto e sensibilidade, até porque não são raras situações familiares concretas menos felizes ou menos favoráveis na vida de muitos jovens, deve ser-lhes dada oportunidade de **descobrir que há evidentes vantagens, pessoais e sociais, em escolherem para si próprios uma situação familiar estável fundada no amor e assumida num casamento.** É evidente que há agrupamentos de tipo familiar que, prescindindo do casamento, estabelecem relacionamentos fortes e protectores para os seus membros. Tal constatação, porém, não invalida que seja desejável ajudar os jovens a compreender as vantagens de dispor de um núcleo familiar estável, quer para o próprio bem-estar, quer para facilitar o desenvolvimento harmoniosos dos filhos. Os jovens devem também poder apreender que, além desta vantagem pessoal, as relações baseadas no casamento representam ainda uma importante mais-valia para a sociedade em geral. De facto, a generalidade dos estudos sociólogos disponíveis demonstram estar o casamento, civil ou religioso, associado a maior estabilidade pessoal e grupal, menor conflitualidade familiar, menor incidência de negligência ou abuso de crianças e menor incidência de problemas pessoais dos seus membros (perturbações emocionais, insucesso escolar, alcoolismo, toxicod dependência, entre outros) (DIAS; RAMALHEIRA; MARQUES et al. 2002, p. 28-29) [grifos meus].

Observam-se nas bibliografias consultadas, de autores e autoras portuguesas, a demarcação conceitual e terminológica, a partir de uma desqualificação do termo 'educação sexual', e a opção por 'educação... de... para...' a sexualidade. Não tenho a pretensão de questionar as discussões em relação à prática da educação sexual em meio escolar em Portugal¹⁶, mas observar que esta questão vem sendo alvo de disputas, tensões e discussões

¹⁶ O Estado português legisla pela primeira vez sobre Educação Sexual no ano de 1984: Lei 3/84, de 24 de março – 'Educação sexual e planeamento familiar'. Nos artigos 1º. e 2º. da referida lei, o Estado atribui a si próprio o dever de garantir 'o direito à Educação Sexual como componente do direito fundamental à Educação', proporcionando educação sexual aos jovens na escola (cujos programas deveriam incluir conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade), nas organizações sanitárias e nos meios de comunicação social. Esta mesma lei se refere à importância da divulgação do Planeamento Familiar e dos métodos contraceptivos para o exercício de uma maternidade e uma paternidade responsáveis. Ramos faz referência à Lei de Bases do Sistema Educativo (n. 46/86, de 14 de Outubro), que no artigo 47º, n.2, cria a área educativa "Educação Social" – incluindo aí a Educação sexual. Fonte: RAMOS, Maria de Lurdes Pereira. **Sexualidade na diversidade.** Atitudes de pais e técnicos face à afetividade e sexualidade da jovem com deficiência mental. Lisboa, PT: Editora Vigaprintes, 2005.

em outros locais (parece que também há/houve discussões a este respeito na Espanha).

Nos livros consultados, tem-se observado que a substituição do termo 'educação sexual' por outros, como 'educação sexualizada', 'educação da sexualidade', 'educação para uma sexualidade humanizada', trouxe poucos avanços. Há, até, em muitos casos, recrudescimento de temáticas como necessidade do casamento, ou seja, há indícios de que essas novas nomenclaturas não avançam no sentido de pensar a relação entre 'educação e sexualidade' com novas perspectivas. O que me parece pertinente salientar, a partir das conceituações descritas pelos/as autores/as consultados/as, é de que o objetivo dessa educação é a normalização de sujeitos. Observam-se, nas citações descritas anteriormente, elementos de afirmação da necessidade do casamento heterossexual; a ênfase “não só da informação sexual, mas também a discussão de valores do domínio socioafectivo” e outros imperativos como: “os educandos devem ser encorajados a perspectivarem-se como futuros construtores de família”, levando-os a “descobrir que há evidentes vantagens, pessoais e sociais, em escolherem para si próprios uma situação familiar estável fundada no amor e assumida num casamento”. Estas questões levam a pensar que adjetivos, conjunções, artigos (e demais 'penduricalhos') que ligam os termos 'educação e sexualidade' fazem recrudescer, em alguns casos, a polêmica sobre discursos prescritivos, moralistas e normalizantes na educação de crianças e adolescentes, dessexualizando o sexo e práticas sexuais.

Observa-se que esse discurso também está presente ao se propor o 'tipo ideal de educador/a'. Dias et al. (2002) destaca a esse respeito:

O professor necessita ainda de possuir os seguintes atributos: genuína preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos outros; **personalidade equilibrada**, com bom domínio de aptidões de comunicação e facilidade de relacionamento; **aceitação confortável da sua sexualidade** e da dos outros; respeito pelos valores das outras pessoas; atitude favorável ao envolvimento dos pais, encarregados de educação e outros agentes educativos; capacidade para reconhecer situações que requerem a intervenção de outros profissionais (médicos, psicólogos, assistentes sociais, etc.); treino nas metodologias participativas e activas (DIAS; RAMALHEIRA; MARQUES et al. 2002, p. 32) [grifos meus].

O termo 'educação da sexualidade', então, segundo as/os autores/as, estaria indicando a necessidade e o propósito de se educar o sujeito para a sexualidade considerada 'normal'. Dias et al. apontam que o/a professor/a deve ter os seguintes atributos: personalidade equilibrada (bem-estar físico e psicológico); 'aceitação' confortável da sua sexualidade e da dos outros (estariam relacionando a questão da orientação sexual hétero?); capacidade de estabelecer contatos com profissionais de outras áreas para colaborar na prática pedagógica. Observam-se elementos de discurso prescritivos e normalizadores para se falar de algo já instituído por outros discursos religiosos, moralistas, por exemplo, mas, agora, com nova (nova?) roupagem.

O que se percebe, mesmo com a mudança de enunciados, termos e nomenclaturas, é que os discursos continuam os mesmos daqueles criticados outrora a respeito da expressão 'educação sexual'. Com base nisso, seria o caso, então, de retomar e ressignificar este termo? Retomá-lo com outra ótica, perspectiva, propósito ou despropósito?

O que os dados coletados destacam, a partir dessa pequena coleta, é que nos últimos anos, talvez da década de 1990 para cá, essa discussão em torno da adoção de algumas





terminologias para substituir o termo 'educação sexual' já vem se delineando em alguns locais, como se observou na pesquisa realizada sobre publicações e estudos em Portugal. Portanto, a discussão sobre essas novas nomenclaturas é algo relativamente recente nas discussões em torno da educação e sexualidade. Desde a década de 1990, pelo menos a partir de minhas buscas, essa questão já se coloca como importante. No entanto, vejo que essas questões ainda merecem mais discussão e aprofundamento, não com o intuito de aprisionar os conceitos, mas de questioná-los em relação aos seus processos de significação, representação e legitimação, visto que nos dias atuais se tornou comum ouvir esses novos conceitos como sinônimos ou substitutos do termo 'educação sexual'.

Vejo que essa discussão é salutar, pois possibilitará e instigará momentos de discussão, problematização e reflexão sobre os objetivos e propósitos de utilizar o termo 'educação sexual' e/ou "educação para a sexualidade", entre outros. Nessa perspectiva, não se devem omitir as relações de poder, que também têm importância e ganham sentido pela produção de linguagens, discursos e representação.

Imbuída dessas questões, preocupada e atenta às restrições impostas pelos e aos conceitos, tenho utilizado o termo "educação para a sexualidade" em algumas de minhas práticas docentes, pois o considero fértil, especialmente para se pensar na ampliação do que se convencionou chamar de 'educação sexual', cujo foco esteve calcado nas questões biológicas, essencializadas e generalizantes, priorizando questões de anticoncepção e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis - DSTs.

Jane Felipe (2007), ao utilizar este termo, faz algumas reflexões a esse respeito. Segundo ela:

Como uma construção histórica e cultural, o amor, a paixão, bem como seus desdobramentos em termos de relação, merecem ser amplamente discutidos na perspectiva de uma **educação para a sexualidade**, e aqui utilizo essa expressão por entender que ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista. O amor como tema de uma educação para a sexualidade, pode ser visto também, assim como quase tudo, na sua transitoriedade, inconstância e fluidez. Mas nem por isso, essa experimentação dos desejos e dos afetos se torna menos valiosos (ainda que tenha data de validade!) (FELIPE, 2007, p. 42) [grifos meus].

Para a autora, a opção pela perspectiva de uma 'educação para a sexualidade' visa a acionar elementos mais abrangentes como prazer, desejos, não se restringindo ao sexo como ato.

Percebo que o termo 'educação sexual', e outros como 'masturbação infantil', vão aos poucos ganhando contornos e sentidos na cultura. Apesar de haver concepções de 'educação sexual' de forma mais abrangente como a proposta por Furlani (2005), anteriormente descrita, ou de como propõe Britzman (1999), na forma habitual esse é um termo que ganhou contornos definidos por práticas e propósitos normalizadores. Portanto, vejo como promissora a perspectiva da 'educação para a sexualidade' como prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. A dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as



possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da 'educação para a sexualidade'. A conjunção e o artigo que ligam as palavras 'educação' e 'sexualidade' também podem ser pensados como a transitoriedade, ou seja, a educação para a 'vivência' de sexualidade. O termo, inclusive, poderia ser 'educação para as sexualidades'¹⁷. Não se pretende, contudo, pensar quais seriam os adjetivos implícitos nessa expressão, ou seja, educação para a sexualidade (+) adjetivo que pudesse acrescentar, na intenção de melhor descrevê-la, no entanto, tal prática poderia aprisioná-la e restringi-la. Pretende-se, ao contrário, pensar como essas possibilidades podem acionar questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito, erotismo, além de se pensar na constituição da diferença como elemento da produção de identidades. A sexualidade é tomada, nesta perspectiva, como dispositivo histórico¹⁷ (FOUCAULT, 1997) e, como tal, pode ser percebida para além da esfera do individual, como parte de perspectivas políticas e culturais (LOURO, 1999). Como ressalta a autora, “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política”. Outro aspecto ressaltado por Louro é que “a sexualidade é 'aprendida', ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 1999, p. 11).

A perspectiva da educação para a sexualidade pretende refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância, provocando a dúvida de algumas certezas, permitindo-se novas formas de pensar e com isso estimular questionamentos sobre como nos constituímos em relações de saber e poder. Com isso, desestabilizar certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades.

Como tentei discutir até aqui, vemos que é intenso o debate sobre a sexualidade e as formas e propósitos de sua educação. Percebe-se que há um intenso investimento político e cultural nas concepções e terminologias aqui destacadas. Estas questões implicam tensões e busca por representação. O objetivo deste artigo era evidenciar alguns desses conceitos e/ou termos, que por vezes adotamos sem questionar. Muitos desses conceitos/termos, inclusive, já fazem parte do vocabulário de muitos/as educadores/as. Estas questões, como se observou, não são neutras. Fazem parte de linguagens que produzem representações e com isso, produzem efeitos na prática pedagógica e na constituição de sujeitos.

Por tudo isso, vale ressaltar que, quando pensamos em fixar um significado, logo outro virá, tensionando conceitos e produzindo outras representações. Também é interessante pensar que, apesar de esses conceitos aqui levantados ganharem status de verdade e de legitimidade, os sentidos atribuídos a eles escapam. A sexualidade aparece mediante inúmeras representações (e sua educação também); portanto, passa por constantes construções e transformações que, apesar das correlações de formas para se fixar determinadas identidades, conceitos... alguns dos enunciados se fixam, outros não. Nessas relações de poder e saber, resta mantermo-nos vigilantes diante de discursos que nos capturam em busca de fixação de conceitos e do imperativo de certezas.

¹⁷ “A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”. (FOUCAULT, 1997, p. 100).



2. Educação para a sexualidade: *Viu que podia fazer peraltagens com as palavras*

Como poderíamos pensar a educação para a sexualidade na formação docente, tanto em suas etapas iniciais quanto num processo continuado? Como deveremos percorrer esses labirintos possíveis para discutir e propiciar momentos de discussão e desestabilização de algumas verdades que envolvem as temáticas da sexualidade, gênero e educação?

Diante do exposto nesse texto, imbuída dos aspectos levantados, reflito sobre algumas *peraltagens* possíveis em momentos de educação de educadores e educadoras¹⁸. Valho-me do termo 'educação de educadores/as' proposto por Britzman (1996), muito embora em alguns momentos utilize também o termo 'formação docente' para expressar os processos de 'formação' com a proposição de estudos e reflexões em momentos sistematizados. O próprio termo 'formação', assim como o de 'capacitação', deve ser problematizado, uma vez que ambos podem produzir representações que aprisionam os sujeitos em 'fôrma' ou podem torná-los 'capazes' somente a partir dos 'ensinamentos' e 'iluminações' proporcionados nos momentos de 'formação'. Apesar disso utilizarei dos termos como certa similaridade.

Em momentos de educação de educadores/as, penso que muitas questões podem ser acionadas. Por exemplo: Que discursos e representações da sexualidade e de gênero estão presentes nas narrativas produzidas por educadoras e educadores em processos de formação? Quais as possibilidades didáticas que promovam curiosidade, busca pelo novo, para a reflexão? Quais e como as representações de sexualidade (e de gênero também) estão circulando, renovando, recrudescendo, produzindo, desconstruindo, fixando... durante processos de formação inicial e continuada de educadores/as? Há algum instrumento que possa 'capturar' essas representações para poder problematizá-las? Em quais momentos da formação e com quais dinâmicas e conteúdos representações de sexualidade são provocadas, construídas, discutidas, reforçadas? Como pensar os silêncios, os ditos e não ditos, bem como as formas de resistência presentes nas linguagens e condutas das professoras e professores durante processo formativos? Como refletir sobre o fato de muitos/as educadores/as, ao solicitarem 'receitas' de como atuar diante de 'manifestações de sexualidade' de meninos e meninas na escola, descartam ou rejeitam outros discursos que não aqueles já sacralizados como verdades? Estariam dispostos a ouvir e questionar outros conceitos, linguagens, discursos, representações... ou só têm a pretensão de ouvir o próprio eco?

Como se vê, há muito mais questões do que proposições. Estaríamos aí pensando que a educação para a sexualidade seria o mesmo que 'carregar água na peneira'? Seria uma prática considerada impossível? Utilizo-me da metáfora de Manoel de Barros, para pensar nas possibilidades. Vislumbro pelo menos duas perspectivas. Uma delas, que discutir questões que envolvem representações e certezas socialmente construídas não é o mesmo que discutir alguma equação matemática (não que essa também não possa ser problematizada). Ou seja, em momentos específicos, em que se pretende discutir aspectos que nos constituem mediante inúmeros discursos e sobre eles refletir - aspectos religiosos e médicos, por exemplo -, percebe-se que pode haver dificuldades e impossibilidades. No entanto, também vejo que o ato de 'carregar água na peneira' instiga-nos a pensar e a ousar em possibilidades tanto formativas quanto nos propósitos que se pretendem com essas ações.

¹⁸ Muitas dessas questões e 'pistas' foram formuladas a partir da leitura de: BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde 'está' a sexualidade?**: representações de sexualidade num curso de formação de professoras. Porto Alegre: UFRGS, 2007. [Dissertação de mestrado]

Valho-me de algumas possibilidades apontadas por Britzman (1999) ao propor algumas pistas possíveis para a prática de formação de educadoras e educadores. Segundo ela, pode-se pensar nessas práticas a partir da utilização de artefatos produzidos na cultura, como literatura, cinema, música, arte, com o intuito de “explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões” (BRITZMAN, 1999, p. 108). Ela ainda sugere que pensemos sobre como o “currículo da sexualidade deve estar mais próximo à dinâmica da sexualidade e ao cuidado de si” e, por fim, ressalta que

a sexualidade é qualquer lugar. Para que essas conversas se tornem até mesmo pensáveis em relação à educação é preciso que as educadoras e os educadores se tornem curiosos sobre suas próprias conceptualizações sobre o sexo, e ao fazê-lo, se tornem abertos também para as explorações e as curiosidades de outros relativamente à liberdade do 'domínio imaginário'. (BRITZMAN, 1999, p. 109).

No limite desse artigo, não irei detalhar algumas práticas desenvolvidas na educação de educadores/as já realizadas em momentos de formação, mais precisamente nos momentos de formação continuada, que perseguiram alguns dos propósitos e despropósitos aqui salientados. Destaco, porém, um instrumento utilizado em algumas situações (também em momentos de formação inicial) que visa a estabelecer uma reflexão pessoal e coletiva entre os sujeitos, mediados pelos momentos de formação sistematizada de educação para a sexualidade.

Trata-se de um instrumento avaliativo processual, utilizado quando se pretende promover oportunidades para cada componente (no caso cursistas, alunos/as, acadêmicos/as...) repensar seus próprios discursos ou, como nos propõe Manoel de Barros, fazer *peraltagens* com palavras, convicções e representações. Temos tentado estabelecer este diálogo por intermédio do *Portfólio de Aprendizagem*¹⁹. O/a aluno/a, no caso acadêmicos/as e/ou professores/as, são convidados/as a produzirem, em forma de narrativa, as reflexões sobre o assunto suscitadas durante o processo de capacitação.

Este instrumento, longe de ser um meio de 'incitar ao discurso', visa a promover discussões pessoais que podem ser posteriormente analisadas (ou a tentativa de) no decorrer e ao final do processo de formação. É nesse sentido que o pessoal torna-se coletivo. Pode-se perceber, a partir da escrita do portfólio, como alguns conceitos se tornaram mais desestabilizadores do que outros; quais provocaram mais discussões e reflexões pessoais; quais provocaram o recrudescimento e o reforço de representações já aceitas como 'verdades inquestionáveis'; como alguns conceitos foram internalizados ou não; como algumas discussões foram mediadas nas relações sociais do/a narrador/a; como os conceitos e temas trabalhados nas capacitações foram acionados em momentos do desempenho da prática

¹⁹ Portfólio (do inglês) é uma modalidade de avaliação retirada do campo de estudo das artes. Possui outras nomenclaturas como: porta-fólio (Canadá); processo-fólio; portefólio; diário de bordo; webfólio. É uma compilação apenas dos trabalhos considerados relevantes após um processo de análise crítica e devida fundamentação. É uma forma de registro do percurso de aprendizagem. É um elemento para descrever o processo constante de reflexão, a maneira como o/a cursista explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com as dificuldades encontradas e em que medida superou os entraves, como os reflete, os problematiza. O que pode constar no portfólio: anotações pessoais; experiências de aula ou dos momentos de socialização com os alunos e as alunas; trabalhos pontuais; representações visuais; detalhamento e descrição de conhecimentos construídos e socializados; estratégias utilizadas para aprender, refletir e ensinar. Ver: ALVES, Leonir Passate. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. Caxambu, MG: *Anais 26ª ANPED*. Retirado do site: www.anped.org.br/26/trabalhos/leonirpessatealves.rf em 22/01/06; SHORES, Elizabeth F. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001; VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.





docente; entre outros. Enfim, com este instrumento é possível buscar elementos para entender as representações de sexualidade e gênero mais frequentes nas narrativas produzidas pelas professoras e professores em seus portfólios. Esses elementos podem ser mais bem detalhados, a depender do envolvimento de cada pessoa, pois o portfólio é um instrumento de ordem processual, ou seja, após cada encontro presencial de formação há alguns indicativos para descrever nele sobre como cada pessoa se sentiu durante a discussão e estudo de algum tema, de quais temas mais a mobilizaram... além de utilizar o portfólio como diário de bordo para descrever ações, condutas, emoções, dúvidas, medos, angústias, alegrias... no decorrer do processo de formação (atividades presenciais e não-presenciais).

A seguir, para efeito de síntese, destacarei alguns dos aspectos evidenciados na análise de 75 portfólios produzidos por docentes que participaram de um projeto de extensão²⁰ sob minha coordenação. Esses elementos, ao meu ver, são importantes para pensarmos temas²¹, estratégias, propósitos e despropósitos para a prática da educação para a sexualidade na educação de docentes.

- Muitos/as docentes utilizaram-se do portfólio como instrumento de reflexão processual durante a formação no decorrer do projeto. Outros/as, porém, somente o utilizaram como um caderno de registros. Para as pessoas que conseguiram elaborá-lo na primeira perspectiva, vemos uma escrita reflexiva ao abordar sentimentos e dúvidas durante a formação. Eis um relato extraído do portfólio de uma cursista: *“Nesse encontro senti-me um peixe fora d’água. A professora falou sobre gênero e sexualidade e seus conceitos. Alguns colegas fizeram comentários e cada vez mais eu achava que aquele curso não era para mim. E então fiquei me questionando o que eu estava fazendo ali? Todos acham que a homossexualidade é normal e de acordo com a educação e formação que recebi, não consigo encarar com tanta normalidade. E não é fácil mudar conceitos. Não de um dia para o outro.”* [Anotações no portfólio da cursista E, 29/05/08.]
- O portfólio pode ser um espaço de dizer o que não seria dito em outras circunstâncias. Nesse sentido pode ser um instrumento de demarcação de alguns discursos religiosos em contraposição aos trabalhados na capacitação, de acordo com o relato de uma cursista: *“Quero registrar aqui a minha fala, já que não fiz durante as palestras que assisti. Sou uma pessoa evangélica, creio em Deus e tenho a Jesus Cristo como meu Senhor e Salvador. Creio que a Bíblia é a palavra de Deus e a tenho como norma e regra de fé e conduta. Tenho como princípio seguir os*

²⁰ O projeto de extensão contou com momentos presenciais e não-presenciais. Nos momentos presenciais, as temáticas foram questionadoras, com momentos de estudo, reflexão, exibição e discussão de vídeos e filmes, além de outros artefatos culturais, como músicas, livros infantis, materiais para o trabalho da educação para a sexualidade para crianças e adolescentes. Nos momentos não-presenciais, os cursistas deveriam realizar estudos dirigidos visando à reflexão da prática pedagógica diante das temáticas priorizadas em cada eixo temático. Os eixos temáticos foram: sexualidade como dispositivo histórico; o gênero como categoria analítica e as diversidades como elementos de constituições identitárias. Deu-se ênfase à produção de materiais e à reflexão de alguns já existentes para o trabalho em sala de aula. A duração do projeto foi de 200 h/a.

²¹ Jane Felipe (2007) aponta algumas temáticas que considera pertinentes para a educação para a sexualidade: construção das identidades de gênero, discutindo os modos pelos quais são acionadas as expectativas em torno da masculinidades e feminilidades em determinadas culturas; problematizar os investimentos feitos em tono das identidades sexuais, em especial as inúmeras tentativas de reforçar a heteronormatividade e os desdobramentos daí resultantes, tais como a homofobia, a misoginia ou mesmo a heterofobia; entender de que forma os movimentos reivindicatórios feministas, bem como os momentos de gays e lésbicas foram se constituindo nas últimas décadas, e a importância dos Estudos *Queer* e das políticas pós-identitárias nesse contexto; história do corpo e da sexualidade; violência/abuso sexual contra crianças e adolescentes nas suas mais variadas formas -pedofiliação como prática social contemporânea; discutir a maternidade como aprisionamento; a história do amor romântico.

ensinamentos da palavra. Creio que a discussão sobre falar 'todos' e 'todas' em um auditório misto não vem ao caso, ou seja, não é relevante porque a Bíblia fala sobre o 'ser humano', portanto homens e mulheres são 'seres humanos' para Deus e o artigo masculino se refere à esta expressão. Quanto ao gênero, a Bíblia diz que 'Deus os criou, macho e fêmea os criou' (Genesis 1-27), então eu não poderia fazer nenhuma outra orientação sexual que não fosse baseada neste princípio. As doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS, é tão somente resultado de desobediência à palavra de Deus. A família foi destruída e banalizada pela mídia, assim como todos os sentimentos pessoais: amor, carinho, afeto, etc. namoro, casamento, relacionamento sexual, tudo foi banalizado, ridicularizado em todos os programas da televisão. Crianças, adolescentes, jovens e adultos são expostos todos os dias aos piores conceitos exibidos na telinha. Orientação sexual é necessária, uma vez que como educadores e pais precisamos preservar as coisas boas da vida e, se 'ensinarmos a criança o caminho em que deve andar, até quando for velho não se desviará dele' (Provérbios 22-6). Por tudo isso digo aqui que foi muito bom participar de todas as palestras, que todas as palavras foram bem feitas, não tenho nada a dizer contra. Foi muito proveitoso, parabéns e obrigada." [Anotações no portfólio da cursista C, referente a avaliação final.]

- A produção de uma escrita sobre as reflexões pessoais dos/as cursistas possibilita perceber como a linguagem vai mudando no decorrer da formação. Algumas pessoas relataram o que consideraram mudanças nas maneiras de ver, nas formas de acreditar, nos questionamentos de conceitos anteriormente naturalizados ou considerados como inquestionáveis: "O processo educativo precisa desconstruir paradigmas, deve ser pautado na transgressão, no pensar. Transgredir para não fazer tudo igual, mas refletir, pensar no que se pode fazer a partir do que se tem." [Trecho de portfólio da cursista I, relativo ao segundo dia de capacitação.]

Muitos desafios são impostos e acionados em momentos de educação de educadores/as por meio de instrumentos que buscam 'fotografar' alguns momentos e entender como certas pessoas traçam os 'diários de bordo' de algumas viagens por caminhos nem sempre navegáveis por águas calmas.

Há pistas que podem ser pensadas a partir da escrita dos portfólios. Há discursos que apresentam aspectos muito semelhantes em várias narrativas. Um deles é a constatação de que crianças e adolescentes são seres sexuados. No entanto, vê-se uma preocupação e reflexão sobre o que fazer (ou não fazer) com que a sexualidade passe a ser um elemento (ou marcador social) presente nas atividades da escola. A recusa em questionar antigas e arraigadas convicções e certezas é utilizada pela exaltação de discursos religiosos, como se viu na narrativa da cursista C, anteriormente descrito. Há demonstrações do discurso religioso em desenhos, adesivos ou frases como "Jesus te ama!" nos portfólios de algumas cursistas. O que esses elementos têm a nos dizer? Por que essas educadoras precisam demarcar o discurso religioso como o legítimo diante dos outros discursos apresentados nos momentos de capacitação? A discussão sobre a homossexualidade foi o tema mais complexo de ser discutido segundo as narrativas dos/as cursistas. Algumas dizem que precisam de mais tempo e possibilidade de discussão para 'digerirem' essas novas discussões sobre as constituições identitárias de gênero e sexuais.

O temor em 'incentivar' crianças e adolescentes para a prática sexual por intermédio





de momentos de capacitação foram mais identificados/expressos em discursos orais do que na descrição das narrativas dos portfólios. No entanto, o medo de interferir na educação da família²² foi um elemento destacado em muitos textos. Outro aspecto muito freqüente foi um 'tom professoral' diante de temas e assuntos relativos à orientação das condutas de alunos e alunas nos momentos de educação para a sexualidade nas instituições educativas, especialmente nos momentos de socialização dos conceitos trabalhados na capacitação para a comunidade escolar.

Outro discurso que aos poucos foi sendo incorporado é o de que “as escolas não são os únicos locais de identidade” (BRITZMAN, 1996, p. 74). Também foram discutidos, e ganharam destaque nas narrativas docentes, as influências e os efeitos das pedagogias culturais com a produção de inúmeros artefatos culturais produzidos para crianças e adolescentes (também os produzidos para adultos, mas que também interessam a esse público), em relação à constituição identitária de meninos e meninas. Enfim, puderam-se perceber mudanças discursivas em muitos/as dos/as docentes, além de possibilidades de perceber que há outras possibilidades de ver, sentir, desejar, gostar... o que nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação para a sexualidade na educação de educadores/as. Uma observação, no entanto, é indispensável nesse processo, ou seja, como pensamos os silêncios e tácitas de resistências, os discursos persistentes dos/as participantes? Como a partir deles podemos promover outras reflexões e problematizações? Esse é o grande desafio!

Diante do exposto, a perspectiva da educação para a sexualidade, especialmente em momentos de formação do docente, instiga-nos a lidar com o desconhecido, com o inevitável (e evitável), com o inusitado, o prazer, o desprazer, as dúvidas, as certezas-incertezas... enfim, com processos que mexem conosco e nos desestabilizam nessa aventura de viver. Termino com uma poesia de uma das cursistas do projeto, que talvez possa explicar um pouco tudo isso.

*“É preciso desenvolver o desejo!
De conhecer, fazer
Viver, sonhar, construir
Conhecimentos para a vida
E pela vida!”*
[trecho de portfólio da cursista I]

Referências

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. Caxambu: **Anais ANPED**, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

²² Após a divulgação de uma reportagem veiculada pelo programa dominical 'Fantástico', em que um pai questionava a prática da educação sexual mediada por um Kit educativo, uma das escolas, por decisão da diretora teve que encerrar as atividades de socialização de alguns/as cursistas por receio da rejeição de pais/mães/responsáveis das crianças, instigados pela reportagem- "Pai protesta contra uso de kit de educação sexual. Material foi mostrado para alunos de 12 anos - Uma polêmica na cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo. O pai de uma aluna de 12 anos não gostou do kit adotado pela escola municipal para ilustrar as aulas de orientação sexual. E ele quer que o Ministério Público investigue isso. *Reportagem veiculada no Fantástico em 01/12/08*" Retirado do site: <http://fantastico.globo.com/jornalismo>, acesso em 02/12/2008.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. n. 21(1), jan./jun., 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMARGO, Ana Maria FACCIOLI de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**. A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

CORTESÃO, Irena; SILVA, Maria Alcina; TORRES, Maria Arminda. **Educação para uma sexualidade humanizada**. Guia para professores e pais. 2ª. ed. revista e aumentada. Porto: Afrontamento, 2005.

DIAS, Alda Maria; RAMALHEIRA, Carlos; MARQUES, Luís; SEABRA, Maria Emília; ANTUNES; Maria Leonor Cabral. **Educação da sexualidade: no dia-a-dia da prática educativa**. Braga: Edições Casa do Professor, 2002.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In RIBEIRO, Paula Regina Costa et all. **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2 ed. Londrina: UEL, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. 12ª. ed. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In LOURO, G. L.; et al (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir dos livros paradidáticos infantis. Porto Alegre: UFRGS, 2005 [Tese de Doutorado].

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEYER, Dagmar. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SABAT, Ruth. Educar para a sexualidade normal. Caxambu: *ANPED*, 2004. Retirado do site www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2311 em julho de 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VAZ, Júlio Machado. **Educação sexual na escola**. Lisboa, PT: Universidade Aberta, 1996.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Sexualidade, política, educação. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.



O (DES) CONHECIMENTO DOS ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA QUANTO À ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Andreza Marques de Castro Leão
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Agência de Fomento: FAPESP

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde a abertura política dos anos 1980, o Brasil gradativamente inseriu questões envolvendo sexo e sexualidade na mídia, com reportagens, entrevistas e programas que destacavam atitudes e comportamentos sexuais, a manifestação da sexualidade em diferentes contextos e, com o advento da AIDS, um destaque maior ainda passou a ser dado com a participação dos órgãos governamentais em programas de prevenção. Por outro lado, a globalização e a Internet possibilitaram o acesso, a visualização e a interação de significativa parcela da população com contextos, pessoas e espaços reais ou virtuais em que uma liberdade sexual antes inexistente permite as mais diversas formas e intensidades de estes indivíduos manifestarem sua sexualidade.

Dalarosa (2003) explica que a globalização diz respeito ao processo de organização e evolução do sistema econômica capitalista no plano mundial, e por ser um fenômeno, permeia todas as esferas das relações sociais, desde a economia e a política, se estendendo até ao modo como as pessoas pensam. Obviamente, as atitudes sexuais sentem o efeito da globalização, pois fazem parte das relações sociais.

Nunes (2003) expõe que, com a globalização, este tema que permaneceu por muito tempo no silêncio ganha espaço, passa a se constituir em um dos fetiches da sociedade de consumo, se transformando em uma alternativa consumista e apelativa. Também as alterações que estão acontecendo no sistema econômico capitalista, com a globalização da economia e a intensificação do neoliberalismo, favorecem o crescimento da indústria do sexo e problemas vinculados à sexualidade têm aumentado (MARIUZZO, 2003). O final do século XX e o início do século XXI marcam um período de transformações dos papéis sexuais, de mudanças nas atitudes e comportamentos ligados ao sexo e questionamento dos valores vigentes até meados dos anos 1950.

As relações de produção afetam as relações comerciais, sociais, interpessoais, afetivas e sexuais. Quando validamos seu sistema econômico, enquanto indivíduos pertencentes à esta sociedade, introjetamos ao nosso sistema de relações a conduta consumista estimulada pelo sistema econômico. Para Maia (2004, p. 162) “[...] o modo de produção vigente, isto é, o capitalismo, é o que tem maior influência e que fundamenta a maioria das atitudes sociais voltadas para a discussão sobre a sexualidade, nas diferentes instâncias sociais, além da escola [...]”. E Nunes e Silva (2000) problematizam que a sexualidade é compreendida como objeto de consumo. Ela está presente na mídia, na indústria do entretenimento, na mercantilização do corpo, fazendo-se presente na mentalidade social dominante, na propaganda e na representação padronizada da estética contemporânea sobre a identidade de gêneros. Por exemplo, com a retórica do corpo perfeito, este passa a ser essencial





nos relacionamentos sexuais, mobilizando mecanismos diversos para que os indivíduos obtenham ou mantenham o corpo belo preconizado como ideal. Seja no nível concreto, seja no nível do desejo, pessoas investem na busca do corpo ideal, empresas investem no oferecimento de meios de se realizar esse desejo, os meios de comunicação investem em publicação e imagens que valorizem a beleza e estimulem a busca, montando um emaranhado de contextos interdependentes que direcionam atitudes, comportamentos, valores, desejos, metas e objetivos.

No capitalismo a sexualidade foi apreendida e incorporou-se à sua máquina de consumo, sendo que até as propagandas passam a falar de sexo, a estimular e a fazer menção aos anseios sexuais (NUNES, 1987). Com efeito, a sexualidade vem sendo fortemente disseminada pelos meios de comunicação e pelas novas e ativas técnicas de *marketing*, as quais utilizam o erotismo e a sensualidade como estímulo ao consumo (VITIELLO, 1997). Neste contexto, a sexualidade, tal como os objetos, serve aos desejos e impulsos do consumidor. Bruns e Almeida (2004) expõem que a sexualidade nunca foi tão mencionada pela mídia, sendo empregada como um marketing moderno que agrega êxito pessoal e profissional, vendendo a imagem do ser humano bem sucedido, uma espécie de mercadoria ao alcance de todos. Salla e Quintana (2002) corroboram que a sexualidade tem sido encarada sob a égide da produtividade, e na sua crescente estabilização alterou o tratamento despedido ao corpo, o qual passou a ser um instrumento utilizado para a ampliação do capital.

O que consideramos importante no contexto descrito até agora é que esta sociedade em transformação leva à uma necessidade real e urgente de se debater questões sobre sexualidade na escola. Para tal, os educadores devem estar preparados e receber uma formação mínima para que possam trabalhar com orientação sexual na escola (ou educação sexual, como preferem alguns autores). Vitiello (1997), menciona que esta deve preparar o indivíduo para viver na sociedade de forma crítica, a fim de que ele seja capaz, quando for preciso, de abandonar padrões e recriar a sociedade em moldes mais adequados. Assim sendo, por meio da reflexão e visão crítica é possível abrandar e converter a realidade política, econômica e social que envolve os indivíduos que residem no século XXI.

Como argumenta Furlani (2003, p. 69), a principal função da educação sexual é desestabilizar 'verdades únicas' e os restritos modelos hegemônicos de sexualidade, "mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção". Em relação à prática no cotidiano das escolas, Ribeiro (1990), o GTPOs (1999) e Reis e Ribeiro (2005) esclarecem que a orientação sexual na escola se trata de um procedimento formal e sistematizado, planejado e organizado, com tempo e objetivos determinados, com profissionais formados para tal atividade, sendo seu objetivo debater, informar e refletir sobre questões da sexualidade, bem como, erradicar tabus e preconceitos.

Independentemente do termo empregado para fazer menção à abordagem formal da sexualidade na escola, é imprescindível não se perder de vista a importância que esta representa de ser compreendida em um trabalho sistemático e formal, o qual instigue, sobretudo, a reflexão e o repensar quanto a este assunto (LEÃO, 2009), ou como nos diz MELO (2004), deve ser intencional.

Entretanto, vigora uma interdição à abordagem da sexualidade nas escolas. Adiciona-se a isso, que muitos profissionais de Educação sentem-se desobrigados de tomar posição frente à sexualidade manifesta na sala de aula, considerando que outras instâncias devem se encarregar desta educação (GUIMARÃES, 1995). Há professores de cursos de

Pedagogia que consideram a educação sexual um assunto específico (não cabendo, portanto, na grade do curso) e não tão importante. Na realidade, eles não reconhecem a sexualidade como conteúdo natural da educação (OLIVEIRA, 2000).

Para Figueiró (2003) isso é o reflexo de todo o processo formativo dos professores, porquanto desde o magistério até mesmo nas licenciaturas não se tem promovido o preparo destes para abarcar os temas de sexualidade no cenário escolar. Nesta mesma linha de raciocínio, Leão (2009) complementa dizendo que este processo tem falhado porque não possibilita a conscientização destes profissionais para a importância da abordagem e amplitude destes temas.

Nesta perspectiva, Reis e Ribeiro (2002, p. 94) mencionam que é essencial um investimento na formação do profissional da educação, particularmente no tocante à orientação sexual escolar, única forma de fornecer condições, capacitar o docente e mostrar a importância deste trabalho em sala de aula.

De fato, tanto nas licenciaturas existentes quanto nos cursos de Pedagogia deve-se ter um espaço para abordagem dos distintos temas de sexualidade como forma de instrumentalizar devidamente os futuros professores para sua intervenção no contexto escolar. Melo (2004) complementa esta idéia ao afirmar que a Pedagogia, como curso específico de formação de professores, deve resgatar a responsabilidade do professor de atuar com a sexualidade, tendo em vista que a orientação sexual é uma questão básica de cidadania.

Diante do exposto, os aspectos apontados no presente estudo suscitam algumas indagações: Os discentes do curso de Pedagogia têm recebido informações na graduação acerca da orientação sexual? Sabem explicar o que significa esta orientação? Para eles, ela deve fazer parte do projeto pedagógico da escola? Pretendem atuar como orientadores sexuais?

Assim sendo, o presente estudo, de natureza quantitativa, teve por objetivo analisar o conhecimento que discentes de um curso de Pedagogia apresentam acerca da orientação sexual, averiguando se este curso tem contribuído para a conscientização deles da importância desta atividade na escola.

Participaram da presente pesquisa 70 alunos do último ano do curso de Pedagogia dos períodos diurno e noturno, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Universidade Estadual Paulista-Unesp, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário semi-fechado, contendo 20 questões, o qual foi preenchido pelos participantes. Além disso, foi realizada a análise documental do referido curso. Após a coleta dos dados, estes questionários foram analisados estatisticamente e os resultados expostos por meio de gráficos.

DESENVOLVIMENTO

O presente estudo investigou, inicialmente, se os participantes receberam durante o curso de Pedagogia informações sobre orientação sexual.



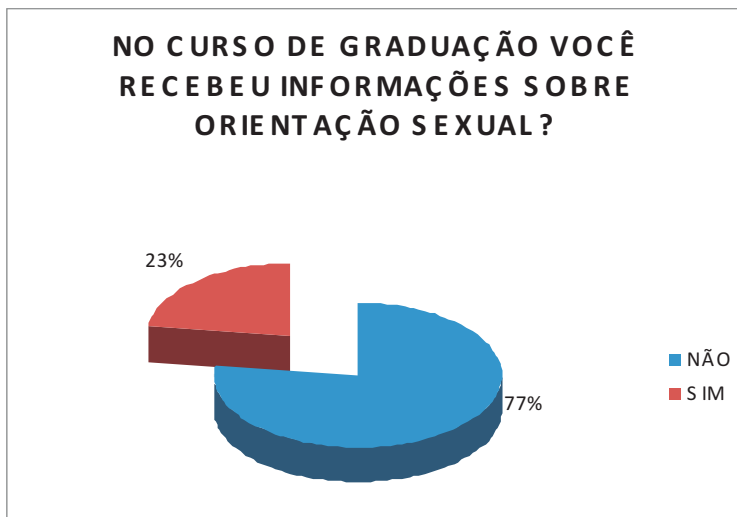


GRÁFICO 1 - Se na graduação recebeu informações sobre orientação sexual

O Gráfico 1 mostra que 77% dos alunos referem que não receberam informações sobre orientação sexual contra 23%, que acreditam que receberam tais informações. Se a maioria deles mencionou que não lhes foi oportunizado o recebimento destas informações, podemos questionar como eles irão efetivamente lidar com questões envolvendo sexo e sexualidade quando estas se manifestarem em sala de aula.

Aos 23% dos alunos que mencionaram que receberam estas informações, foi perguntado como tiveram acesso a elas.

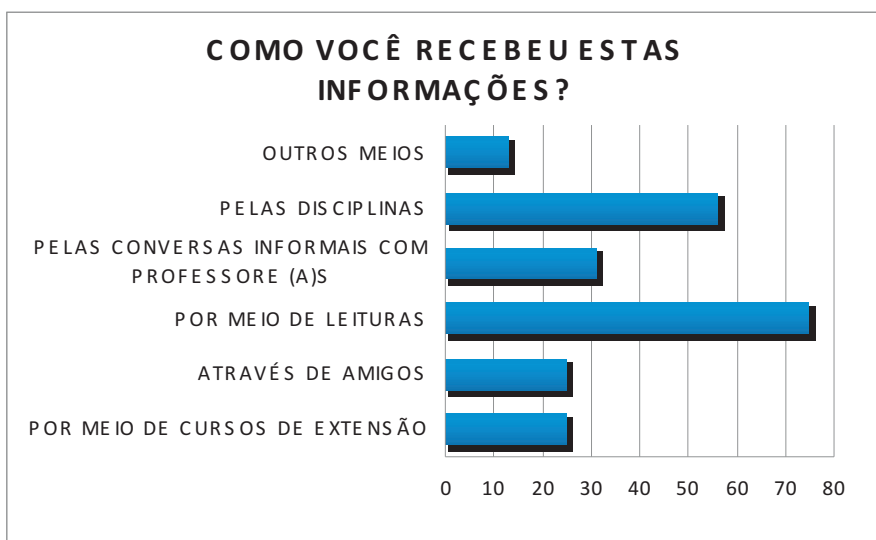


GRÁFICO 2 - Como recebeu estas informações

Observando o Gráfico 2 pode-se verificar que dos 16 alunos (23%) que responderam que receberam alguma informação sobre orientação sexual durante a graduação, 75% deles descrevem que foi por meio de leituras; 56% pelas disciplinas, sendo as apontadas Psicologia da Educação I, III, IV e V; 31% através de conversas informais com professore (a)s; 25 % por meio de cursos de extensão; 25% por meio de amigos; e 13% marcaram outros meios, sendo estes seminários.

Considerando, então a alusão a uma relação específica de disciplinas, foram analisados os programas de ensino das disciplinas citadas para confrontarmos as respostas dadas com o conteúdo proposto.

Primeiramente, vale a pena explicar que, embora citada, não há a disciplina nomeada Psicologia da Educação V. Em relação às demais, na disciplina Psicologia da Educação I não há qualquer referência a este assunto, seja em seus objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica. O mesmo pode ser dito em relação a Psicologia da Educação III. A disciplina Psicologia da Educação IV, por sua vez, em seu objetivo traz que pretende oportunizar ao aluno o conhecimento em teoria psicanalítica, a fim de que possa relacionar a sua prática pedagógica. Ela traz em suas referências básicas livros de autoria de Freud. Todavia, em nenhum momento há qualquer menção específica quanto à orientação sexual.

A pergunta seguinte feita aos alunos foi o que os participantes entendem por orientação sexual, cujos resultados estão apresentados no Gráfico 3.

PARA VOCÊ, A ORIENTAÇÃO SEXUAL É:		
	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM (%)
CONJUNTO DE INFORMAÇÕES DE CUNHO SEXUAL RECEBIDAS PELO INDIVÍDUO DE FORMA NÃO INTENCIONAL DURANTE TODA A SUA VIDA	10	15
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA QUE VISA ENSINAR OS INDIVÍDUOS DO QUE SEJA ADEQUADO EM TERMOS DE COMPORTAMENTOS E ATITUDES SEXUAIS;	16	23
CONJUNTO DE VALORES TRANSMITIDOS PELA FAMÍLIA, QUE SE PROCESSA DURANTE TODA A VIDA DO INDIVÍDUO, COM INFLUÊNCIAS DA CULTURA, DA MÍDIA, DOS AMIGOS E DA ESCOLA	26	37
PROGRAMA DE FORMAÇÃO INSTITUCIONALIZADO, FORMAL, SISTEMÁTICO E COORDENADO COM PROFISSIONAL ESPECIALIZADO	11	16
EDUCACIONAL ASSISTEMÁTICO E QUE OCORRE INFORMALMENTE NO CENÁRIO ESCOLAR	1	1
NÃO RESPONDEU /NÃO SABE	1	1
MAIS DE UM ITEM RESPONDIDO	5	7
TOTAL	70	100

GRÁFICO 3- Concepção de orientação sexual





Este gráfico revela que dentre os participantes, 37% deles disseram que orientação sexual é um conjunto de valores transmitidos pela família, que se processa durante toda a vida do indivíduo, com influências da cultura, da mídia, dos amigos e da escola. Na realidade tal definição corresponde ao que se entende por educação sexual, e não ao processo interventivo proposto na orientação sexual.

O mesmo pode ser dito em relação a assertiva 'Conjunto de informações de cunho sexual recebidas pelo indivíduo de forma não intencional durante toda a sua vida', que contou com 15% de incidência das respostas, ou seja, ela corresponde à educação sexual.

De acordo com Reis e Ribeiro (2005), o termo educação sexual é empregado na literatura científica quando se quer fazer menção à educação recebida pelo indivíduo desde o nascimento, inicialmente no contato com a família, e posteriormente, no grupo social. Nesta mesma linha de pensamento, Nunes (1987) e Ribeiro (1990) expressam que todas as pessoas estão submetidas à educação sexual desde o momento em que nascem.

Ademais, 23% opinaram por 'Intervenção pedagógica que visa ensinar os indivíduos do que seja adequado em termos de comportamentos e atitudes sexuais', e 7% dos alunos responderam mais de 1 item. Para 1% dos participantes a orientação sexual se trata de um programa educacional assistemático que ocorre informalmente no cenário escolar.

Apenas 16% dos alunos optaram pela alternativa correta acerca do que compreendem por orientação sexual, demonstrando o quanto a conceituação mais adequada é desconhecida por eles.

Em linhas gerais, concluímos que os participantes não têm ciência do que se trata a orientação sexual, demonstrando que a formação acadêmica que apresentam é deficiente, não lhes instrumentando para a prática pedagógica no cotidiano escolar em questões e contextos curriculares quando a sexualidade se faz presente.

A questão seguinte do questionário versava acerca da opinião do aluno se o trabalho de orientação sexual deveria estar inserido no projeto pedagógico da escola. Os dados desta pergunta são mostrados no gráfico a seguir.

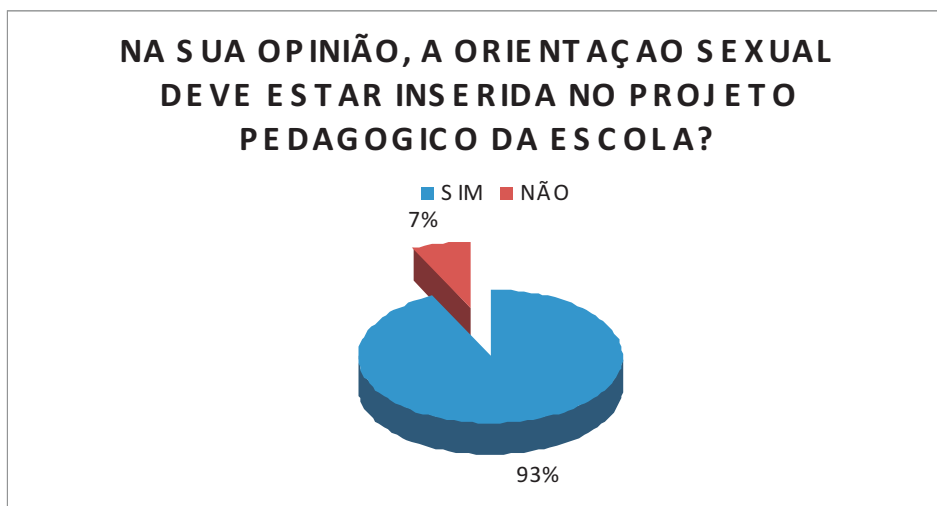


GRÁFICO 4 - Se o trabalho de orientação sexual deve estar inserido no projeto pedagógico da escola

O Gráfico 4 mostra que a maioria dos participantes - 93% - considera que a orientação sexual deve ser inserida no projeto pedagógico da escola, o que não é surpreendente, já que vários autores têm mostrado que além da sexualidade fazer parte do cotidiano da escola, se manifestando de formas implícitas e explícitas, os professores não sabem como lidar com questões sexuais (NUNES e SILVA, 2000; REIS e RIBEIRO, 2002; RIBEIRO, 2000; RIBEIRO, SOUZA e SOUZA, 2004). Ou seja, a sexualidade pede espaço para ser abordada e discutida de modo intenso e contundente, o que pode ocorrer se houver a implantação da orientação sexual no projeto pedagógico escolar. Os alunos do curso de Pedagogia, sujeitos desta pesquisa, em sua maioria consideram que o trabalho de orientação sexual deve estar inserido no projeto pedagógico da escola, embora não tenham a devida compreensão do que esta orientação significa.

Em seguida, buscamos inquirir se os participantes pretendiam atuar como orientadores sexuais. Os dados alcançados com esta indagação estão contidos no Gráfico 5.

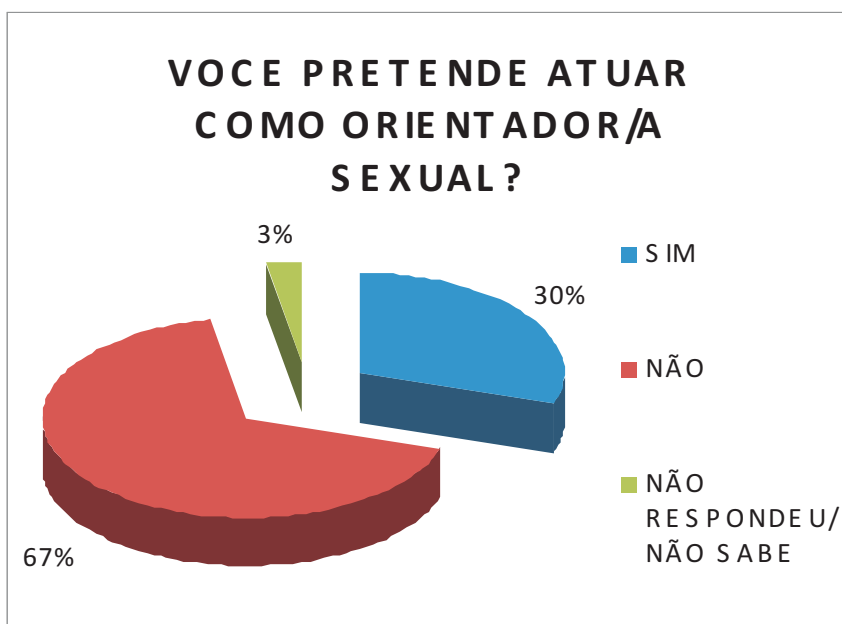


GRÁFICO 5 - Se o aluno pretende atuar como orientador sexual

Por meio do Gráfico 5 identificamos que a maioria dos alunos do citado curso, mais precisamente 67% destes, não pretende atuar como orientadores sexuais, sendo que somente 30% deles disseram que sim, com 3% de abstenção de respostas.

Embora a maioria dos participantes reconheça a importância da abordagem da sexualidade no contexto escolar, não pretendem assumir o papel de orientadores sexuais. Inferimos que não há compreensão por parte deles que, de modo consciente ou não, estarão de algum modo exercendo este papel. Como explica Sayão (1997) todos os professores, sejam estes disponíveis ou não ao trabalho de orientação sexual, mesmo sem perceber orientam sexualmente. Seja por meio da fala, das expressões faciais e das gesticulações, a todo o momento orientam também o aspecto sexual de seus alunos.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar como está se processando a formação dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP, em Araraquara, no tocante à orientação sexual escolar. Mais especificamente, quis saber se estes alunos têm recebido informações oriundas de sua grade curricular ou do conteúdo das disciplinas, e foi possível verificar que a maioria deles afirmou que não recebeu estas informações, sendo que os que afirmaram que sim, encontraram essas informações por meio das leituras que realizaram, e não propriamente do professor ou do programa das disciplinas.

Quanto à segunda indagação, se os participantes sabem explicar o que significa orientação sexual, foi claramente possível constatar que eles desconhecem a definição de orientação sexual. Já quanto às demais interrogações, isto é, se ela deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, e se eles pretendem atuar como orientadores sexuais, o aspecto intrigante notado é que a maioria deles declarou que esta orientação deve ser inserida no projeto pedagógico da escola. Contudo, não pretende atuar como orientadores sexuais, o que denota que os participantes não se apercebem que quem efetivará esta orientação serão eles próprios.

Achamos importante que os professores dos cursos de graduação em Pedagogia revejam sua posição e busquem caminhos para a inserção da orientação sexual no currículo escolar. Tanto para a formação de pedagogos e professores quanto para efetivar a implantação de programas de orientação sexual nas escolas é importante um trabalho sistemático de sensibilização de todos os professores quanto à responsabilidade que lhes compete pela educação integral do aluno, a qual abarca também o sexual, frisando que não é plausível educar apenas o aspecto cognitivo, ainda mais se pensando que não há como dissociar a sexualidade do ser humano integral.

Neste sentido, Maistro (2006) adverte que torna-se complicado trabalhar de modo eficaz qualquer situação na escola se os professores não forem sensibilizados e devidamente preparados para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade e os alunos em particular. E a sexualidade tem se apresentado como um destes problemas, ainda que, em tese, não devesse assim ser configurada.

O professor que abarca a orientação sexual pode contribuir, significativamente, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus corpos e de seus papéis sociais, possibilitando que possam romper com os estigmas, preconceitos e mitos sexuais que ainda insistem a persistir na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BRUNS, M.A.T.; ALMEIDA, S. **Sexualidade: preconceitos, tabus, mitos e curiosidades**. Campinas: Editora Átomo, 2004.
- DALAROSA, A.A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores associados: HSTEDBR; Caçador, SC: UnC, p.197-217, 2003.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Anais do I Congresso da Educação Inclusiva**. Ourinhos, p. 39-58, 2003.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 66-81.

GTPOS. **Sexo se aprende na escola**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

GUIMARÃES. I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 350f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009. (no prelo).

MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (org). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 153-179.

MAISTRO, V. L. A. **Projeto de orientação sexual na escola: seus limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MARIUZZO, T. **Formação de professores em orientação sexual: a sexualidade que está sendo ensinada nas nossas escolas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, 2003.

MELO, S. M. M. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, P.R.M. (org). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.73-113.

NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

NUNES, C. Filosofia, dialética e educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. LOMBARDI, J. C. (org). Campinas: Autores associados: HSTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. p. 155-195.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, D. L. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: Meyer, D.E.E. (org). **Saúde e sexualidade na escola: isto não é coisa de médico?** Porto Alegre: Cadernos de Educação Básica 2000. p. 97-109.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. (org). **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica/Editora Laboratório Editorial FCL, 2002. p. 81-96.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação escolar: algumas reflexões sobre orientação sexual na escola. In: MAIA, A.C.B.; MAIA, A.F. (org). **Sexualidade e infância**. Bauru: FCL/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, p. 35-44, 2005.





RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E. P. U., 1990.

RIBEIRO, P. R. C. ; SOUZA, N. G. ; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares das professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 109-129, 2004.

SALLA, L. F.; QUINTANA, A. M. A sexualidade enquanto tema transversal: educadores e suas representações. **Revista cadernos de educação especial**, n. 19, p.63-71, 2002.

SAYAO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (org). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1997. p. 107-117.

VITIELLO, N. **Sexualidade**: quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUBALTERNIDADES SEXUAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DAS PROPOSIÇÕES DO PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA¹

Marco Aurélio Máximo Prado
Juliana Perucchi
Marco Antonio Torres
Daniel Arruda Martins
Leonardo Tolentino

1. O Projeto

O Projeto Educação sem Homofobia insere-se dentro das diretrizes do Programa Brasil sem Homofobia (2004), programa nacional, no âmbito da Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero. O projeto é coordenado e desenvolvido pelo Nuh/UFMG (Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania Gays, Lésbico, Bissexual e Transexual da Universidade Federal de Minas Gerais) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Contagem, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Centro de Referência GLBT de Belo Horizonte, o Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual - GUDDSI, o Instituto Horizontes da Paz e o Centro de Luta Pela Livre Orientação Sexual - CELLOS-MG – e financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - Secad/MEC. O projeto se justifica a partir dos mais variados diagnósticos que indicam forte índice de violência física e humilhação contra a comunidade Lésbicas, Gays, Bissexual e Transexuais (LGBT) nas escolas, tendo como consequência a expulsão/exclusão de muitos alunos e alunas LGBTs.

Além disso, a homofobia como uma violência cotidiana está invisibilizada no contexto da educação escolar, necessitando intervenções que auxiliem gestores/as, educadores/as e demais agentes envolvidos na comunidade escolar a identificarem, nomearem e combaterem essa forma de violência física e simbólica.

O projeto se efetiva em ações de um curso de capacitação possuindo uma carga de 80 horas divididas em 60 horas presenciais e 20 horas vivenciais. A organização e preparação do curso iniciou em dezembro de 2007 e seguirá até junho de 2009 com um seminário de avaliação. O público alvo constitui-se de 240 educadores e educadoras das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e Contagem do Estado de Minas Gerais. A equipe de coordenação do projeto foi formada com a participação de integrantes dos grupos supracitados no intuito que o movimento social de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais pudesse elaborar junto aos demais agentes os módulos a serem desenvolvidos, ministrasse aulas e oficinas, enfim, participasse do coletivo que conduziria o curso. Participam da equipe de elaboração e coordenação da proposta estudantes de graduação e de pós-graduação em Psicologia (graduação, mestrado e doutorado) que possuem atividades de ensino e extensão junto ao

¹ Agradecemos ao CNPq, a Fapemig e a Secad pelo apoio financeiro.





projeto². Esses alunos desenvolvem pesquisas no âmbito do programa educação sem homofobia, sobretudo focando a questão da formação de professores para o enfrentamento ao preconceito e a valorização dos direitos sexuais e humanos no âmbito escolar.

O objetivo geral do Projeto Educação Sem Homofobia (ESH) é questionar práticas, posturas, princípios e valores presentes no ambiente escolar que reproduzem e legitimam as hierarquias sexuais, naturalizando a norma heterossexual e invisibilizando/inviabilizando outras possibilidades de experiências e manifestação das sexualidades. Além disso, temos também como um objetivo central a construção de propostas interventivas por parte dos professores frente ao silenciamento das escolas sobre a diversidade sexual, entendendo que este silêncio sobre as homossexualidades na educação tem colaborado para que a escola como instituição seja cúmplice da violência existente e crie condições para legitimar, fomentar e, por vezes, criar atos homofóbicos e de humilhação no interior de suas práticas educativas. Neste sentido, o projeto ESH, desenvolvido na UFMG, busca promover a criação de projetos particulares produzidos pelos professores da rede pública para o enfrentamento da homofobia em seus cotidianos de trabalho. Assim, de forma focalizada, pretende-se formar educadores/as para que tenham capacidade interventiva de romper o silêncio cúmplice da violência aos direitos humanos da comunidade LGBT. Portanto, pretendemos fomentar a escola como instituição do político com função de alargar a esfera pública não estatal. Deste modo a comunidade escolar pode configurar-se além das transmissões de conteúdo e do controle dos corpos. Ela poderá ser, efetivamente, um espaço de reconhecimento, análise e intervenção nos padrões heteronormativos.

Para isso especificamos três objetivos específicos que se tornaram eixos orientadores dos módulos do projeto.

I – Direitos Humanos

Tematizamos os direitos sexuais como direitos humanos, evidenciando como questões vivenciadas primordialmente no âmbito privado passaram a fazer parte da vida política da grande maioria das sociedades ocidentais. Reconhecer os direitos sexuais no âmbito dos direitos humanos implica em desconstruir a universalidade abstrata que muitas vezes os direitos humanos sustentam.

II - Sexualidades

Abordamos as sexualidades como construções históricas e socialmente demarcadas, com múltiplas possibilidades de expressão, buscando visibilizar aquelas inferiorizadas e negadas pela heteronormatividade. Implicamos os professores no reconhecimento das hierarquias sexuais que sustentam e são sustentadas pelo preconceito sexual. Aqui a concepção de hierarquias sexuais e de homofobia se tornaram fundamentais da compreensão das sexualidades no contemporâneo.

² A equipe é formada por representantes das duas prefeituras, professores e alunos da UFMG, militantes e representantes dos grupos LGBTs das duas cidades envolvidas. Para maiores informações sobre a equipe acessar www.fafich.ufmg.br/nuh

III – Metodologias de Intervenção

Objetivamos ainda a instrumentalização dos/as participantes para a análise institucional, capacitando-os/as para a formulação/aplicação de ações visando o reconhecimento da diversidade sexual, o combate à homofobia e ao sexismo e a promoção da cidadania e da cultura de paz nos espaços de convivência escolar.

Esses objetivos específicos foram desenvolvidos através de aulas, oficinas, visitas a grupos e associações LGBTs, participação na Parada LGBT de Belo Horizonte e Contagem e a caminhada das lésbicas de Belo Horizonte. Assim, nosso programa prevê um conjunto de ações que não se limita a aquisição conceitual, mas, sobretudo a experiência social com os participantes e a relação destes com os diferentes apreensões possíveis da experiência da cidade e das manifestações sociais e política que aí se ensejam.

2. A Metodologia

O projeto ESH teve desde seu princípio a articulação entre a universidade, os movimentos sociais LGBTs e as Secretarias de Educação dos dois municípios citados. Esta articulação permitiu construir uma metodologia própria com passos a serem detalhados. Constituída a equipe de coordenação³ com representantes dos diversos grupos envolvidos estabeleceu-se um debate na construção dos temas que deveriam ser abordados, no modo que cada temática deveria ser desenvolvida, pessoas para desenvolver as temáticas e metodologias que estimulassem os educadores a produzirem respostas no interior das escolas. Após um primeiro estudo do diagnóstico da situação da homofobia nas escolas, produzido pelos técnicos das prefeituras, a elaboração dos módulos com suas temáticas específicas, a equipe criou uma estratégia que pudesse dar uma continuidade aos três módulos de forma a explorar a capacidade interventiva dos educadores nas escolas. As principais estratégias foram: o levantamento de quais escolas e regiões das cidades nós gostaríamos de atingir com este curso, a preparação de oficinas temáticas que trouxessem conceitos fundamentais para uma análise da realidade educacional com relação à problemática da homofobia; a construção de uma relação dos educadores com lideranças do movimento social LGBT, aproveitando do conhecimento que este movimento tem produzido sobre a realidade das experiências homossexuais; a articulação das oficinas com experiências nas cidades de Belo Horizonte e Contagem como parte da metodologia do curso e o momento “bolha” que se constitui em um espaço no cotidiano do curso para se avaliar constantemente as temáticas e a didática no interior do cotidiano das ações propostas.

O chamado “momento 'bolha'” contempla um método importante do projeto. Remete a quatro elementos analíticos que incidem diretamente sobre o trabalho: é livre, não está ligado à noção de dever, obrigatoriedade quanto à participação; trata-se de uma evasão da vida cotidiana para uma atividade reflexiva temporária com orientação própria; tem uma finalidade autônoma; tem uma limitação de tempo e de espaço e é articulado até o fim dentro desses limites; possui regras próprias que devem ser respeitadas (HUIZINGA, 1993). Trata-se de um momento no qual os/as professores/as podem, a partir de uma temática específica – como, por exemplo, sua participação enquanto educadores/as na Parada LGBT de Belo Horizonte e

³Integrantes: Marco Aurélio Máximo Prado, Marco Antonio Torres, Juliana Diniz, Juliana Perucchi, Claudio Alves, Jose Wilson Ricardo, Igor Leal, Leonardo Tolentino, Daniel Arruda Martins, Paulo Nogueira, Marilene





Contagem – avaliar o próprio processo de trabalho a partir da capacitação. Analisam contradições e rupturas das concepções acerca da homofobia nos diferentes contextos educacionais dos quais eles/elas fazem parte e os níveis de impacto da capacitação em seu cotidiano de trabalho em sala de aula.

3. Sexualidades e Subalternidades Sexuadas nas Escolas

As questões relativas à sexualidade humana e ao seu amplo gradiente de expressões que até então eram veladas ou tratadas como de menor valor fazem-se sentir no interior da escola. Aumentam as críticas aos que vêem os conteúdos das vivências sexuais apenas como alvo de controle moral, pautando-se no princípio de que o objetivo mais nobre da escola é assegurar a transmissão do conhecimento. A escola agora busca dar visibilidade a essas vivências impelida pelos novos tempos em que se amplia o reconhecimento de sua função social no trato desses contornos da sexualidade humana, tidos como novos, mas historicamente invisibilizados. A emergência da “gravidez na adolescência” como problema com o qual a escola deve lidar ou a demanda de combate às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) são apenas a “ponta de um grande iceberg” que escondem a importância da sexualidade na afirmação da condição da juventude na contemporaneidade.

Neste sentido, é importante reconhecer a necessidade de se avançar no contexto já consolidado de aceitação da educação sexual nas escolas, apontando seus limites e propondo novas formas de pautar a sexualidade num contexto de formação cidadã pautado no respeito aos direitos humanos. A abordagem dessas temáticas que compõem a dita “ponta do iceberg”, segundo um viés normativo, que considera a educação sexual como ação preventiva de orientação biologicista contra DSTs/AIDS e contra a “gravidez na adolescência”, mostra-se insuficiente. Trabalhar no ambiente escolar pela construção e efetivação dos direitos humanos demanda a consideração das implicações da sexualidade e das relações de gênero na constituição de espaços e vozes, invisibilidades e silêncios, na cena pública. Para além dos “problemas” da “ponta do iceberg”, que roubam a cena quando o assunto é sexualidade na escola, é necessário abordar as sexualidades em suas constituições de matrizes identitárias psicossociais atribuídas ao biformismo masculino-feminino e suas implicações políticas.

Segundo pesquisa realizada pela UNESCO denominada “Juventudes e Sexualidades” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004), são as questões de gênero as que perpassam e mobilizam diferentes distribuições estatísticas:

- Alunas tendem a considerar a virgindade mais importante para as mulheres do que para os homens e em todas as capitais pesquisadas são os alunos que têm relações sexuais mais precocemente, enquanto elas adiam um pouco mais esse início;
- Para as meninas, a gravidez é uma felicidade e, para os meninos, é uma forma de prejuízo que vai ter peso para o resto da vida;
- As razões para não se pedir ao parceiro que use camisinha diferem entre meninos e meninas: para elas as razões envolvem confiança e fidelidade e para eles as razões estão relacionadas ao momento, ao prazer e ao fato de se achar não vulnerável;
- Para alunas, bater em homossexuais é classificado como a terceira violência mais grave enquanto que, para os alunos, ocupa a sexta violência em uma lista em que seis opções foram dadas como opções;
- Os homens têm mais preconceito que as mulheres sobre o convívio com

homossexuais na escola; sendo que 25% dos alunos nas capitais pesquisadas não gostariam de ter um colega de classe que fosse homossexual.

Em outra pesquisa denominada “Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil” (HEILBORN, 2006), um dado relevante é de que:

- Homens são menos tolerantes que as mulheres a comportamento homossexual;
- A tolerância a comportamento homossexual é diretamente proporcional à escolaridade;
- Homens são mais tolerantes com lésbicas que as mulheres, enquanto as mulheres são mais tolerantes do que os homens com gays (homossexualidade masculina).

Já segundo pesquisa realizada durante a 8ª Parada do Orgulho GLBT em Belo Horizonte (PRADO, MACHADO E RODRIGUES, 2005):

- 44,7 % dos entrevistados homossexuais já disseram ter sofrido alguma forma de violência na escola, ocupando o terceiro lugar após a família e lugares públicos de lazer.

Esses dados indicam o caráter compulsório da heteronormatividade na sociedade brasileira que, entre alunos e alunas, reproduz os preconceitos de gênero que articulam as assimetrias entre homens e mulheres e que lastreiam o sexismo, o machismo e a misoginia. Trata-se, portanto, do cruzamento estratégico dos dispositivos normativos da sexualidade e da educação escolar que se articulam de modo a delimitar as características da masculinidade e da feminilidade, categorizando e hierarquizando as práticas sexuais. Estabelece-se, assim, a institucionalização da heteronormatividade e do sistema sexo/gênero que Gayle Rubin define como “o conjunto de medidas mediante o qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana e essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas”. (RUBIN, 1993, p. 02)

Ainda de acordo com Rubin (1993), a homofobia é uma consequência direta de uma hierarquia das sexualidades, a qual confere à heterossexualidade um status superior e à homossexualidade um lugar marginal, ao se basear na produção e reprodução da heteronormatividade. Dessa maneira, a manifestação homofóbica, segundo Blumenfeld (2001), em suas diferentes nuances, funciona como um mecanismo de proteção das fronteiras sexuais e das fronteiras de gênero, gerando formas de exclusão e violência social.

As expressões de homofobia, lesbofobia e transfobia surgem no interior de uma intrincada rede de significados sociais e de gênero atribuídos àqueles que não correspondem ao binarismo heterocentrista. Tratar dessas variáveis de vivência de gênero em que se explicitam diferenças é urgente, pois essa dimensão ocupa a centralidade identitária de alunos e alunas em sua constituição como indivíduos sexualizados.

A escola deve, portanto, ser preparada para enfrentar situações de aviltamento da condição humana no que tange às possibilidades oferecidas em se ser homem e mulher. Podemos considerar, pois, que são as dinâmicas sexistas e seus estereótipos que dificultam a permanência de alunos e alunas na escola, afetam as expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar, incidem no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais da educação.

Em Belo Horizonte e Contagem, os dois maiores municípios da região metropolitana o trabalho sistemático em educação sexual vem acontecendo em suas redes há alguns anos. São nessas ações que as discussões sobre gênero acontecem junto a outros temas relevantes no trato com a sexualidade. Entretanto, há uma avaliação de que esse conjunto de ações é





ainda insuficiente frente aos desafios colocados e já assumidos por outros setores das políticas públicas a partir de demandas do movimento social como, por exemplo, a criação de centros de referência em direitos humanos e cidadania LGBT.

Vários estudos sobre o preconceito, passando do âmbito individual ao social, afirmam a conexão entre a relação de inferiorização social e os mecanismos de naturalização das desigualdades históricas (ADORNO & HORKHEIMER, 1973; CROCHIK, 1997; CAMINO, 2002). Entendendo o preconceito, especificamente o preconceito contra homossexuais, como um fenômeno complexo composto por diferentes mecanismos que se articulam e compõem o funcionamento das sociedades, e considerando a escola como espaço privilegiado de construção da cidadania, foi que o projeto Educação Sem Homofobia encontrou nos/as professores/as e gestores/as no âmbito da educação, seus principais destinatários como forma de enfrentar o preconceito e a hierarquização das sexualidades no âmbito escolar. No entanto, estas são questões complexas, já que há um elemento paradoxal no preconceito, ou seja, ele nos impede de “ver” que “não vemos” e “o que é que não vemos”, ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificarmos os limites de nossa própria percepção da realidade (PRADO & MACHADO, 2008).

A hierarquização e a inferiorização, apesar de se constituírem por processos distintos, são absolutamente complementares e esta complementaridade tem sido utilizada historicamente na manutenção de desigualdades e no acirramento de processos de exclusão social, os quais podem ocorrer de formas bastante variadas, passando desde o aniquilamento humano e a violência social até formas de inclusão subalternizadas, evidenciando assim o quão grave podem ser estes processos que afligem uma sociedade como um todo e não apenas determinados grupos sociais (PRADO & MACHADO, 2008).

Além de se configurar como um mecanismo fundamental da inferiorização social, o preconceito também sustenta e produz determinadas concepções ideológicas e cognitivas sobre a legitimidade ou a ilegitimidade da gama de direitos sociais já conquistados e até a legalidade ou não das formas de interpelação do mundo público, cenário principal das lutas por direitos.

Na escola, essas lógicas são enfrentadas na constituição de sujeitos e de identidades que sustentam a homofobia e o sexismo, expressos em diversas formas de violências (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; TONELI, 2006; GROSSI *et al.*, 2005). O trabalho de capacitação docente voltado para a promoção da cidadania LGBT, para a erradicação das formas de homofobia no contexto escolar e para a defesa da livre expressão da sexualidade como um direito de cidadania é particularmente pertinente no contexto em que o presente projeto se insere. Pois as desigualdades sociais têm, de modo geral, reforçado sistematicamente as marcas da discriminação ligada à orientação sexual.

4. Possíveis Impactos: a capacitação de si e a desnaturalização do outro

Partindo desse referencial, a presente estratégia de intervenção junto a professores/as da rede pública municipal de educação dos municípios de Contagem e Belo Horizonte propõe-se – articulando-se às perspectivas teóricas como as propostas por Butler

(2000) – a promover a desnaturalização da sexualidade, como estratégia para conter a violência das normatividades que a governam. É sob tal perspectiva que esse trabalho entende a heteronormatividade como uma estratégia de reiteração da norma corpo–gênero–desejo que se constitui na regulação dos corpos e das sexualidades com o intuito de manter a ordem heterossexual e a estabilidade do gênero, definindo o que é (e o que não é) “normal” e portanto, (i) legítimo em termos da sexualidade. Almejamos formar professores/as e gestores/as aptos/as a intervir politicamente no dia-a-dia da sala de aula e na formulação de projetos pedagógicos e nas políticas públicas educacionais de modo a desconstruir lógicas naturalizadas de subalternidade pautadas na homofobia e no machismo. A inserção desses atores políticos no âmbito educacional, na medida em que são capazes de interpelar normas culturais e institucionais, enquanto formam cidadãos e cidadãs, tem um imenso potencial de transformação social.

Outra forma de impacto foi o ato de oferecer o curso, pois não era educação sexual temática já conhecida pelo público alvo, mas a focalização da homofobia e dos direitos dos LGBTs. Inicialmente, havia avaliações que não haveria uma demanda de educadores e educadoras para o curso de capacitação. Foi interessante que, apesar do curto espaço de tempo entre a divulgação e início do curso, surgiu uma demanda de inscrições acima da capacidade de atendimento do projeto. Além dos pedidos excedentes dos municípios de Belo Horizonte e Contagem, houve demanda por parte de educadores e educadoras das redes municipais dos municípios de Ribeirão das Neves, Nova Lima e Betim, bem como, solicitações de profissionais que atuavam na rede estadual de Minas Gerais. Isso alertou-nos para uma demanda reprimida, talvez invisibilizada pelos mecanismos de silenciamento que atuam, não apenas nas salas de aula, mas nas configurações da comunidade escolar e na formação dos servidores públicos na área de educação.

A capacitação de 240 educadores/as e gestores/as das redes municipais de Belo Horizonte e Contagem, para o combate ao machismo e à homofobia e para a valorização e visibilização da diversidade sexual nas escolas alcança resultados satisfatórios ao chegar próximo da conclusão de sua primeira edição.

Podemos reunir os resultados já alcançados e os esperados, em nosso projeto, em duas frentes: os de ação direta nas escolas, interferindo nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar de forma mais imediata, e os de ação indireta, ou seja, de mobilização e interpelação da rede que dá sustentabilidade e apoio ao sistema público de educação, com poder de atuar na formulação de políticas públicas.

Consideramos as ações que estão sendo desenvolvidas pelos/as educadores/as diretamente no contexto escolar, como resultados já alcançados pelo projeto. Neste sentido, havia no início dos trabalhos de capacitação uma grande rejeição e indiferença entre educadores/as à idéia de que a homofobia era algo invisível. A tolerância no discurso aparecia como um modo de integrar estudantes LGBT por meio da submissão, portanto, como uma forma de exclusão dos ‘diferentes’ em nome de um parâmetro tido como universal construído pelos tolerantes (PINTO, 2000, p. 43). De modo geral os/as educadores/as concebiam as escolas nas quais trabalham como um ambiente “tolerante” e “bastante acolhedor” das diferenças. Contudo, gradativamente, à medida que as capacitações foram acontecendo os/as participantes constataavam e discutiam entre si as diferentes situações invisíveis de homofobia em seu cotidiano.

O avanço dos trabalhos de capacitação desses/as educadores/as para que ampliem





seu olhar crítico acerca do cotidiano escolar incentivou a própria equipe de coordenação do projeto Educação Sem Homofobia a incrementar as intervenções. Neste sentido, no mês de agosto p.p. reservamos um encontro exclusivo para debater a participação nas paradas LGBTs de Belo Horizonte, Contagem e de outras cidades nas quais educadores e educadoras tivessem participado. Os resultados desse momento foram surpreendentes e analisadores do heterossexismo que regulam as relações na comunidade política e possibilidades de acesso a cidadania, a possibilidade de expressão afetiva de LGBTs nos espaços públicos.

Algumas estratégias pedagógicas que contemplam as temáticas referentes ao respeito à da diversidade sexual e ao fim da homofobia já têm sido aplicada por educadores/as, participantes do projeto, em suas práticas de trabalho em sala de aula. Estratégias como, por exemplo, a realização de trabalhos que envolvam a dramatização, sob a orientação teórica-metodológica do Teatro do Oprimido, contemplando alunos/as adolescentes de uma das escolas municipais contempladas pelo projeto Educação Sem Homofobia. Esse trabalho foi, inclusive, apresentado em uma das programações da “I Semana da Diversidade Sexual da UFMG – Rompendo o Pacto do Silêncio”, ocorrida de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008. Outro exemplo de estratégias multiplicadoras da capacitação no contexto das escolas, diz respeito às parcerias que estão sendo realizadas entre professores/as participantes do projeto Educação Sem Homofobia e alguns colegas que não são participantes do projeto.

Além disso, os/as educadores/as participantes estão registrando, em seus “diários de campo”, situações de homofobia que acontecem em suas unidades de ensino, comentários de suas/seus colegas professoras/es, elementos importantes que serão discutidos e avaliados coletivamente no seminário de encerramento que acontecerá em dezembro desse ano. Esse olhar atento e crítico às situações de discriminação, antes naturalizadas, produzem registros que levam à reflexão de um contexto que passa a ser cada vez mais reconhecido como de violência e desrespeito aos Direitos Humanos. Os/as participantes já relatam também a mudança em seus ambientes de trabalho, por suas ações de promoção do respeito à diversidade sexual e pelo estranhamento gerado entre os colegas de profissão diante de alguém que questiona as piadinhas e brincadeiras contra alunos e profissionais, antes tão comuns na “sala dos professores” e demais espaços de convivência na escola.

Quanto à segunda grande frente de resultados, consideramos as ações indiretas de mobilização e interpelação da rede que dá sustentabilidade e apoio ao sistema público de educação, como construções em andamento; com resultados já perceptíveis, mas com perspectivas de consolidação ainda mais profícuas. Neste sentido, localizamos a criação de uma rede a partir da mobilização de diversos setores em um processo de pensar, planejar e executar ações voltadas para a garantia do respeito aos direitos humanos de LGBT no ambiente escolar. Assim, percebe-se que a inclusão gradativa da temática LGBT nas secretarias de educação dos municípios de Belo Horizonte e Contagem tem sido uma estratégia importante no sistema de ensino. O poder público tem apresentado novas demandas por espaços de formação continuada para outros profissionais das redes de educação. Também demandam por mais vagas em uma nova edição da capacitação e propõe a criação de um curso mais amplo, em nível de pós-graduação, para melhor preparar seus profissionais para a promoção dos direitos humanos na escola, dando especial atenção às questões de orientação sexual e identidade de gênero. (INDONÉSIA, 2006)

Nesse sentido, destacam-se as relações estabelecidas entre diversos setores sociais, estatais e civis, que conseguem uma sinergia no combate a homofobia sem perderem

suas especificidades. Essa situação está em consonância o programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004) considerando que a educação não se restringe aos muros das escolas e se constrói através do engajamento social próprio da cidadania contemporânea. Isso ficou patente na participação que os conselhos municipais de educação de Belo Horizonte e Contagem tiveram desde o início do projeto.

Ainda integrando essa rede, temos os grupos do movimento social LGBT que aderiram desde o início à proposta, participando da construção do projeto de capacitação. Esses grupos solicitam vagas para seus integrantes cursarem a capacitação, ministrando aulas, abrindo as portas de suas sedes para a realização de atividades vivenciais com os participantes do projeto (exibição e debate de filmes e visitas guiadas para conhecimento da história e das atividades dos grupos de militância). A presença de integrantes desses grupos coloca em pauta de forma mais concreta os direitos da população LGBT como uma luta histórica e contribui para que os professores participantes se reconheçam dentro desse processo de transformação social. Reconhecer-se enquanto atores políticos é um processo facilitado pelo contato e integração do Movimento Social à rede de suporte da capacitação. A participação dos educadores e educadoras nas Paradas do orgulho LGBT foi viabilizada graças ao apoio dos grupos organizadores.

A própria instituição universitária que abriga o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT recebe os impactos desse projeto de tamanha importância e de proporções tão grandes. A passagem de 240 professores pelos corredores da FAFICH, muitos deles com a camisa do Projeto, confeccionada inicialmente para participação na Parada, seguindo o trajeto sempre anunciado por cartazes e setas do “Educação sem Homofobia” publiciza entre os alunos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas o trabalho aberto com esse tema tão mal-dito, ou não dito, dentro da academia. Visibilizar o trabalho do projeto junto à comunidade universitária tem ajudado a trazer para o debate público o preconceito e a negação de direitos a LGBT. A instituição universitária, na figura de seus reitores, tem se visto cada vez mais envolvida e questionada pela capacitação realizada pelo Projeto e pelos eventos que têm acontecido graças ao seu apoio, como a I Semana Universitária da Diversidade Sexual.

Neste sentido, a UFMG tem sido levada – em seus diversos níveis, entre os estudantes, professores e funcionários – a questionar práticas e discursos pautados na heteronormatividade que levam à discriminação em termos homofóbicos e machistas, antes tidos como naturais. Fazer-se visível, estratégia adotada pelo Movimento LGBT há tempos, tem-se mostrado de muito êxito também para o Projeto na busca por atingir seus objetivos. Tal visibilidade tem sido alcançada pela mobilização da unidade acadêmica para receber os cursistas da capacitação, pelos eventos que realiza e apóia (como palestras, seminários e a I Semana Universitária da Diversidade Sexual) e pelos veículos de comunicação internos (como o jornal, a TV e o site oficiais da UFMG) e externos (como com programas gravados em rede de TV de alcance estadual – REDE MINAS).

O trabalho conjunto desses níveis: poder público, universidade e movimento social, gera uma parceria que, pelos resultados alcançados, constitui-se como experiência modelo com muitas contribuições para a construção de uma nova forma de conceber e executar políticas públicas. Nesse sentido, os resultados extrapolam o nível da educação em Direitos Humanos, interpellando a ação do Estado brasileiro nas políticas públicas.

Outro resultado imediato importante alcançado pelo projeto respeito também aos desdobramentos da capacitação para além do contexto educacional das escolas





contempladas: refere-se ao alcance do trabalho por meio da página-eletrônica montada pela equipe e pelos/as educadores/as participantes do projeto Educação Sem Homofobia. Disponível em: <http://educacaosemhomofobia.blogspot.com/>

5 - Perspectivas de continuidade do trabalho

O Projeto possui ações em desenvolvimento e perspectivas para novos trabalhos. Uma das ações em desenvolvimento se refere à página eletrônica do projeto, endereçada acima, usada para registro e comunicação entre cursistas, capacitadores/as e equipe de coordenação. A manutenção e o incremento dessa página eletrônica servirão para divulgação de informações, eventos e textos para educadores/as na luta pelos direitos sexuais do LGBTs. Outra ação que já está em andamento e que incide numa perspectiva de continuidade do projeto diz respeito à construção de jogos didático-pedagógicos, para diferentes faixas-etárias. A elaboração desses jogos está sendo feita em parceria com o Departamento de Comunicação da UFMG. Eles serão disponibilizados às redes de educação dos municípios de Contagem e Belo Horizonte e constituem um importante recurso de multiplicação das ações de combate à homofobia nas escolas. Por fim, dentre as ações em desenvolvimento que apontam para a continuidade dos trabalhos, destacamos a realização do seminário de avaliação do projeto Educação Sem Homofobia, como interpelação dos professores aos seus diretores e gestores.

Através de articulações entre os diversos parceiros que compõem a equipe do Projeto Educação sem Homofobia visualizamos também algumas perspectivas:

- Replicação do projeto com as atuais parcerias, tendo em vista atender uma demanda ainda existente entre educadores/as das redes envolvidas.
- Articulação de um curso de especialização no combate a homofobia direcionado aos/as educadores/as através da UFMG.
- Elaboração de projetos para constituição de grupos de referência formados por gestores/as do sistema público de educação, através de um projeto de pesquisa/intervenção que está em processo de seleção junto a agências de fomento.
- Elaboração e inclusão de material didático específico e nos kits de literatura com a temática LGBT, formulação de uma lista de indicação de material de referência para formação permanente. Nos kits de biblioteca e nos kits do estudante.

6 – Referências

ADORNO, T. W., & HORKHEIMER, M. (1973). Indivíduo. In: **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção à Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUTLER, Judith. (2000) "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172.

CARRARA, S.; RAMOS, S. (2006). A constituição da problemática da violência contra

homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **Physis** 16(2), 185-205. Retirado em 21/09/2007, do SciELO (Scientific Electronic Library Online), <http://www.scielo.br/ptp>.

CARRARA, S.; SIMÕES, J. A. (2007). **Sexualidade, cultura e política**: a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. Cad. Pagu, Jun 2007 (28), 65-99. Retirado do SciELO (Scientific Electronic Library Online), <http://www.scielo.br/ptp>

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. (2003). **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. (2004) **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO.

CROCHIK, J. L. (1997). **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe.

GROSSI, M. P., *et al.* (2005). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond/CEPESC.

HUIZINGA, J. (1993). **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva.

INDONÉSIA (2006). Princípios de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Trad. Jones de Freitas. 2007. Retirado em 03/02/2008, do Observatório de Sexualidade e Política. <http://www.sxpolitics.org/frontlines/book/pdf/sexpolitics.pdf>

LACERDA, M., PEREIRA, C., CAMINO, L. (2002) Um Estudo das Novas Formas do Preconceito Contra os Homossexuais na Perspectiva das Representações Sociais. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, vol.15 no.1.

NARDI, H. C. (2006). A escola e a diversidade sexual. **Boletim do NIPIAC** - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas, Rio de Janeiro, v. 4, 21 ago. 1–4.

PINTO, Céli R. J. Para além da tolerância. **Caderno CRH**, Salvador, n. 32, p. 31-54, jan./jun. 2000.

PRADO, M. A. M. e Machado, F. V. (2008). **Preconceito contra homossexualidades** - A hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Editora Cortez.

PRADO, M. A. M.; RODRIGUES, C.; MACHADO, F. V. (2006). **Participação, política e homossexualidade**: 8ª Parada do Orgulho GLBTT de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006.

RUBIN, Gayle. (1993) **O Tráfico de Mulheres**: Notas Sobre a "Economia Política" dos Sexos. Recife: SOS Corpo, 1993.

TONELI, M. J. F. (2006). **Homofobia em contextos jovens urbanos**: contribuições dos estudos de gênero. *Psic* 7(2), 31-38. Retirado em 21/09/2007, do SciELO (Scientific Electronic Library Online), <http://www.scielo.br/ptp>.



AUTORES

Ana Maria Colling

Possui graduação em Estudos Sociais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1978), graduação em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1980), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000), com estágio em Coimbra, Portugal. Atualmente é professora titular do Centro Universitário La Salle e professora adjunta da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: história do Brasil, gênero, mulheres, feminismo, mulher e história, relações poder/saber.

Andreza Marques de Castro Leão

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (2002) e mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Psicopedagoga, e Doutoranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista. Integrante do Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX. Tem experiência na área de Fonoaudiologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, educação inclusiva, orientação sexual, e as questões ligadas a cidadania.

Cláudia Maria Ribeiro

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Sexual, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia, sexualidade humana, gênero, infância, adolescência e formação de professores e professoras

Constantina Xavier Filha

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unidas Católicas de Mato Grosso (1990), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - FEUSP (2005). Atualmente é professora Adjunta II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua na formação de educadores e educadoras e pesquisa nas seguintes áreas: identidade(s), educação sexual, educação para/da sexualidade, estudos de gênero e sexualidade, violências e gênero. Vice-coordenadora do GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED (1998-1999). Líder/coordenadora do GEPSEX - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero CNPq/UFMS.

Dagmar Elisabeth Estermann Meyer

É graduada em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), mestre em Educação (1991) e doutora em Educação (1999) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com doutorado sanduíche no exterior - Universität Bielefeld (1997) e pós-doutorado no Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora na Faculdade de Educação da





Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na área da Didática e Ensino de Saúde, em nível de Graduação, e nas Linhas de Pesquisa "Educação, Sexualidade e Relações de Gênero" e "Práticas de Enfermagem e Saúde Coletiva", nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Enfermagem, respectivamente. Seus interesses de pesquisa estão vinculados a temática "Políticas de Corpo e Saúde: gênero, raça e nacionalidade", no âmbito da qual "em investindo na discussão da politização contemporânea do feminino e da maternidade no contexto de políticas e programas de Educação e Saúde. É membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero "GEERGE-UFRGS).

Daniel Arruda Martins

Mestrando em Psicologia na UFMG. Pesquisador junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG e Ativista do GUDDS!

Edvaldo Souza Couto

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1985), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação, Comunicação e Tecnologias e também tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Estética Contemporânea: escola de Frankfurt (Benjamin e Adorno) e Simondon. Estuda principalmente os seguintes temas: estética; corpo; filosofia da técnica; educação, comunicação e tecnologias, cibercultura e novas educações, leitura e escrita na era digital, currículo e formação de professores.

Helena Altmann

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professora doutora da Universidade Estadual de Campinas, onde atua na graduação e na Pós-graduação. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Gênero e Sexualidade. Coordena o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

Juliana Perucchi

Recém selecionada em primeiro lugar no concurso público para professor adjunto nível I do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora (Posse agendada para abril de 2009). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), foi bolsista no exterior pela Capes com estágio de doutoramento na Universidade do Minho, em Portugal (2006). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e graduada em Psicologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1999). Atualmente trabalha como Professora PRODOC/CAPES no Programa de Pós-graduação em Psicologia, vinculada ao Núcleo de Psicologia Política, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Possui experiência profissional no ensino superior na área da Psicologia Social e da Educação. Atua nas seguintes áreas: política e diversidade sexual, gênero e feminismo, políticas públicas, direitos sexuais e reprodutivos, educação e juventude. É especialista-colaboradora da Rede

ex-aequo, em Portugal e pesquisadora-colaboradora do Núcleo Margens, da Universidade Federal de Santa Catarina e do Nuh - Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania GLBT, da Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil.

Leonardo Tolentino

Bolsista de IC junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG e Ativista do GUDDS!

Márcio Alves da Fonseca

Pós-Doutorado em Filosofia pela Universidade de Paris-XII (2006), realizado como bolsista do "Programme HERMES" (programa mantido pelos órgãos oficiais do governo francês: "Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris", "Centre National de la Recherche Scientifique - CNRS", "Ministère des Affaires Etrangères" e "Ministère de la Recherche"). Doutorado em Direito (Filosofia do Direito) pela Universidade de São Paulo (2001), Mestrado em Filosofia (Filosofia das Ciências Humanas) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e graduação em História pela Universidade de São Paulo (1990). Atualmente é professor assistente-Doutor do Departamento de Filosofia e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência em pesquisa nas áreas de Filosofia e Direito, com ênfase em Filosofia das Ciências Humanas, Filosofia Política, Ética e Filosofia do Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: Direito, Norma, Poder, Política, Modernidade e Crítica.

Marco Antonio Torres

Possui graduação em Psicologia (1999) e mestrado em Psicologia (2005) pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Atualmente é membro do Núcleo de Psicologia Política da UFMG, psicólogo-pesquisador da Conferência dos Religiosos do Brasil/Nacional, membro associado da Província dos Capuchinhos de Minas Gerais, membro associado do Instituto Artivisão de Belo Horizonte, conselheiro e professor do Instituto Santo Tomás de Aquino. Tem experiência na área de Psicologia Social, com ênfase nos processos identitários; atuando principalmente nos seguintes temas: cidadania, identidades coletivas e políticas, teoria do discurso, Igreja Católica Romana e homossexualidade, Igreja Católica e sociedade civil.

Marco Aurélio Máximo Prado

Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) com foco em estudos sobre participação social, identidades coletivas e movimentos sociais. Realizou dois estágios internacionais como pesquisador, sendo um junto ao Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (2004-2005) no âmbito do Prêmio Bolsa "Um Mês no CES" e o outro junto ao Departamento de Sociologia da City University of New York (1997-1998) durante o doutoramento. Foi secretário da Sociedade Brasileira de Psicologia Política, sendo um dos Editores da Revista Psicologia Política (2001-2007) e é o atual Presidente da Associação Brasileira de Psicologia Política (2009-2011). Tem colaborado como consultor em vários periódicos científicos e como membro de conselhos científicos. É professor adjunto IV da Universidade Federal de Minas Gerais, onde é professor junto ao Departamento de



Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (www.fafich.ufmg.br/pospsicologia) e pesquisador junto aos Núcleos de Pesquisa em Direitos Humanos e Cidadania LGBT e Psicologia Política (www.fafich.ufmg.br/npp). Tem experiência na área de Psicologia Social e Política, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia comunitária, ações coletivas, comportamento político, identidade coletiva e movimentos sociais, políticas públicas e participação social, homossexualidades, gênero e movimentos sociais.

Paula Sibilia

Possui graduação em Ciências da Comunicação - Universidad de Buenos Aires (1992), mestrado em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (2002), doutorado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e no Departamento de Estudos Culturais e Mídia. Tem experiência na área de comunicação, com ênfase em Novas Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: subjetividade contemporânea, corpo humano e tecnologias digitais.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Possui graduação em Psicologia (1985) pelo Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP; graduação em Pedagogia (1983) e mestrado em Educação (1989) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; especialização em Psiquiatria e Psicologia Clínica da Infância (1988) e doutorado em Saúde Mental (1995) pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; e pós-doutorado em Saúde Mental (1996-1997) pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. É Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2007). Foi vice-diretor da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, em Araraquara, de 1º de fevereiro de 2005 a 31 de janeiro de 2009, onde atualmente é professor adjunto (MS-5) no Departamento de Psicologia da Educação. Coordenador do Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX. É especialista do Conselho Estadual de Educação - SP e atua nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase na pesquisa em Sexualidade Humana, principalmente com os seguintes temas: educação sexual, história da sexualidade e da educação sexual, adolescência, sexualidade e sociedade e orientação sexual na escola. É professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCL - UNESP - Campus de Araraquara. Foi um dos fundadores e vice-coordenador do GE-23 (hoje GT) "Gênero, sexualidade e educação", da ANPED.



Ministério
da Educação

