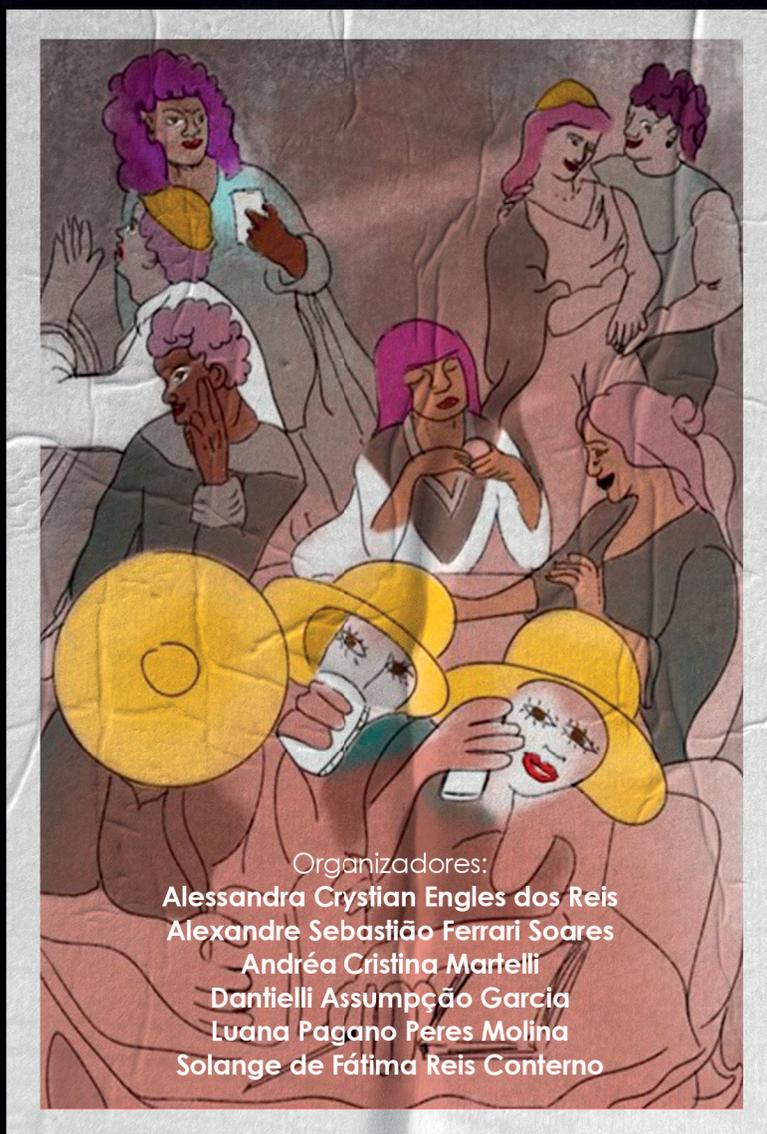


Diálogos pedagógicos:

Sexualidade, gênero e formação docente



DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
SEXUALIDADE, GÊNERO E
FORMAÇÃO DOCENTE

ALESSANDRA CRYSTIAN ENGLÉS DOS REIS
ALEXANDRE SEBASTIÃO FERRARI SOARES
ANDRÉA CRISTINA MARTELLI
DANTIELLI ASSUMPTÃO GARCIA
LUANA PAGANO PERES MOLINA
SOLANGE DE FÁTIMA REIS CONTERNO
(ORGANIZADORES)

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
SEXUALIDADE, GÊNERO E
FORMAÇÃO DOCENTE

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Alessandra Crystian Engles dos Reis; Alexandre Sebastião Ferrari Soares; Andréa Cristina Martelli; Dantielli Assumpção Garcia; Luana Pagano Peres Molina; Solange de Fátima Reis Conterno [Orgs.]

Diálogos pedagógicos: sexualidade, gênero e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 240p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-891-7 [Digital]

1. Diversidade. 2. Estudo de gênero e sexualidade. 3. Violências. 4. Saúde. I. Título.

CDD – 370

Capa: Kaoana Sopelsa e Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	7
	Parte I GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
1	A ABORDAGEM DA TEMÁTICA SEXUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ Melainy Alves Delgado Andréa Cristina Martelli Ricardo Desidério	17
2	DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA Luana Pagano Peres Molina	35
3	EDUCAÇÃO SEXUAL E A LITERATURA INFANTIL: O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL Giulia Pizoni da Silva Andréa Cristina Martelli Luana Pagano Peres Molina	57
4	ENSINO DE CIÊNCIAS, EQUIDADE DE GÊNERO E JUSTIÇA SOCIAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O TEMA “MENSTRUACÃO” Yonier Alexander Orozco Marín Alberto Lopo Montalvão Neto Suzani Cassiani	83
	Parte II GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DISPOSITIVOS SOCIAIS ESTRUTURANTES	
5	O DISCURSO DA EDUCAÇÃO MORAL DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A OPOSIÇÃO ÀS DISCUSSÕES DE GÊNERO/SEXUALIDADES Samuel Barbora Silva Giovana de Araújo Leite	115

6	“VOCÊ ESTAVA QUEIMANDO O FILME DELE, POR ELE SER BRANCO E BONITO E VOCÊ SER NEGRO E FEIO”: A REITERAÇÃO DOS DISCURSOS ETNOCÊNTRICOS, RACISTAS E HOMOFÓBICOS FRENTE ÀS HOMOSSEXUALIDADES NEGRAS Vitor Tadeu Nascimento Santos Marcos Lopes de Souza	133
7	SAÚDE DE MULHERES TRANS: NEGAÇÃO E ENFRENTAMENTOS Felipe Ferraz Fidelis Solange de Fátima Reis Conterno Mariel Ferrando Alessandra Crystian Engles dos Reis Andréa Cristina Martelli	151
8	A PERCEPÇÃO DE MENINAS ESTUDANTES, GESTANTES OU MÃES NA ADOLESCÊNCIA, SOBRE SUA INSERÇÃO SOCIAL Patrícia Gavenda Alessandra Crystian Engles dos Reis Solange de Fátima Reis Conterno Gicelle Galvan Machineski	167
9	#PROJETOBABABABY: EFEITOS SOBRE MATERNIDADE, SEXUALIDADE E BELEZA CORPORAL NO DISCURSO MIDIÁTICO DA CANTORA KELLY KEY Vitória Vianna Figueiró Rodrigo Daniel Sanches	191
10	A CONCESSÃO SIMULTÂNEA E PELO MESMO PERÍODO DE TEMPO DO BENEFÍCIO PREVIDENCIÁRIO DE SALÁRIO-MATERNIDADE E SALÁRIO-PATERNIDADE VISANDO A EQUIPARAÇÃO DE GÊNERO Gabriela Hansen Alves	211
	SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	229
	AUTORA DA CAPA	239
	OUTRAS OBRAS	240

APRESENTAÇÃO

Esta obra objetiva aproximar o(a) leitor(a) de estudos a respeito de temáticas relacionadas a sexualidade e gênero em suas múltiplas expressões, com destaque o aspecto pedagógico. Considerando, a sexualidade enquanto fenômeno fisiológico, intrínseco ao sujeito, mas também social, na relação desse sujeito com sua singularidade, com outras pessoas e com o meio em que se convive, baseado na satisfação da vida e o gênero, a materialização da autopercepção do corpo biológico relacionado a sua subjetividade. Imbricados e complementares, fundamentais para serem trabalhados durante a formação do sujeito, sexualidade e gênero são dispositivos que contribuem para o autoconhecimento e para a construção do respeito às diferenças.

Nesta perspectiva, os estudos reunidos neste livro são do Grupo de Estudos Educação e Sexualidade (GEPEX) e de pesquisadores convidados. Emergem narrativas, discussões e investigações relacionadas à diversidade, direitos, racismo, violências e saúde, compreendidas como determinantes sociais, com enfoque na educação escolar e como dispositivos sociais estruturantes que impactam e subsidiam, de formas distintas, processos de (re)existência.

Contemplando a primeira parte, Gênero e Sexualidade na Educação Escolar, congregam-se quatro textos. No texto “A abordagem da temática sexualidade nos cursos de Pedagogia: uma análise dos instrumentos de enfrentamento ao abuso sexual infantil nas universidades públicas do Paraná” as autoras Melainy Alves Delgado e Andréa Cristina Martelli, e o autor Ricardo Desidério realizam um levantamento nas grades curriculares dos cursos de pedagogia das Universidades Públicas do Paraná, objetivando apresentar e problematizar como a temática sexualidade é trabalhada. Utilizaram da abordagem qualitativa, com a pesquisa bibliográfica e explicativa. Buscaram enfatizar a importância do desenvolvimento dessa temática nos referidos cursos, como forma de contribuir para o enfrentamento ao Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes, pois o campo de atuação da pedagogia é com crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 14 anos, faixa etária de maior

recorrência dos casos dessa modalidade de violência. A estrutura desse estudo consiste em exposição sobre o curso de pedagogia, em seguida apresentam-se as grades curriculares para observar se a temática é ofertada, levando à percepção da relevância do desenvolvimento do tema nos cursos.

Luana Pagano Peres Molina escreve o texto “Diálogos sobre educação sexual na perspectiva da educação escolar indígena”, considerando que a Educação Escolar Indígena é uma modalidade educacional que visa corresponder à necessidade da comunidade dos povos originários brasileiros, a partir de uma legislação que atribui a especificidade dessa escola e de sua população. As escolas para os povos nativos foram as primeiras iniciativas escolares no Brasil, no período colonial, com características missionárias e confessionais. No século XX, esta modalidade saiu da invisibilidade e conquistou novas políticas voltadas a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Esta pesquisa objetiva analisar percepções e atitudes em relação ao entendimento da prática da Educação Sexual Formal e Emancipatória, por meio de um questionário aplicado em docentes de escolas das comunidades indígenas no norte do Paraná. Ao analisar os dados, torna-se evidente a falta de uma Educação Sexual Formal estabelecida entre professores e alunos, devido às dificuldades de entendimento quanto ao conceito de Educação Sexual e dos problemas em trabalhar com temáticas envolvendo a sexualidade humana sem a devida formação (formação inicial e/ou continuada). Confirma-se um paradigma envolvendo a ideia de que a sexualidade condiz aos aspectos biológicos do indivíduo e evidencia-se a necessidade de refletir acerca de questões com enfoque na diversidade sexual, principalmente pela ausência de temas como orientação sexual, identidade de gênero e outras questões referentes à diversidade nesse espaço tão específico, baseado na cultura dessa população.

“Educação sexual e a literatura infantil: o enfrentamento ao abuso sexual” é o texto trabalhado pelas autoras Giulia Pizoni da Silva, Andréa Cristina Martelli e Luana Pagano Peres Molina. Elas abordam que a violência sexual é um crime perverso e desumano que assombra crianças e adolescentes de forma silenciosa, inúmeras vezes devastadora, e quando não enfrentada acarreta consequências permanentes às vítimas. Diante disso, esse estudo objetiva analisar a literatura infantil, como ferramenta no enfrentamento ao abuso

sexual, bem como compreender o tema abuso sexual, enfatizando a importância da Educação Sexual e a Literatura Infantil como ferramenta pedagógica no enfrentamento dessa violência. O estudo foi de cunho explicativo na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica. Para tanto, demonstrou a importância de tratar dessa temática nas escolas com um caráter informativo, explicativo e preventivo e a Literatura Infantil, uma ferramenta que trabalhada de forma lúdica permite tratar de assuntos delicados com as crianças. A Educação Sexual Formal, por meio da literatura, poderá prevenir, informar e ajudar nos casos de violência sexual, inclusive, podendo salvar a vida das crianças.

Yonier Alexander Orozco Marín, Alberto Lopo Montalvão Neto, e Suzani Cassiani são autores e autora do último texto dessa primeira parte, “Ensino de Ciências, equidade de gênero e justiça social: uma proposta de sequência didática sobre o tema ‘menstruação’”. Neste estudo denotam a menstruação como um fenômeno biológico. No entanto, ainda na contemporaneidade, esse fenômeno não é tratado com naturalidade. Tal como ocorre com outras questões relacionadas ao feminino, há uma série de opressões que incidem sobre a menstruação, colocando-a erroneamente como algo ruim, abjeto e, por vezes, como uma condição de inferioridade. Ademais, outros estereótipos de gênero atravessam a temática, como, por exemplo, as relações excludentes colocadas sobre os corpos que menstruam e que fogem às relações de cisgeneridade. Refletem e relatam a respeito de uma proposta didática desenvolvida, no âmbito de uma tese de doutoramento pelo primeiro autor, Yonier Alexander Orozco Marín a respeito do tema menstruação. As atividades foram realizadas com alunas/os do Ensino Fundamental de uma escola colombiana. Tratou-se, então, de um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo, intencionando trabalhar questões biológicas relacionadas à menstruação (à nível celular, dos órgãos e dos sistemas) e combater desigualdades de gênero que incidem sobre o tema, realizaram um trabalho inspirado em pressupostos decoloniais e nos estudos de gênero. Neste manuscrito analisaram especificamente os contos produzidos pelos alunos ao final de uma sequência de atividades acerca do tema de interesse. Nesse contexto, a seguinte questão orientou as/os estudantes na elaboração dos contos: “Como seria o mundo se os homens cisgênero também menstruassem?”.

Interpretando as escritas e os desenhos elaborados pelas/os alunas/os, compreenderam que há algumas reproduções de estereótipos de gênero e a respeito dos corpos que menstruam, o que consideram como algo decorrente das opressões machistas que atravessam a história da sociedade. Observaram que as/os estudantes manifestaram diferentes formas de ressignificação sobre a questão, principalmente por meio de posicionamentos políticos que rompem de algum modo com imaginários sociais de subalternização e estigmatização dos corpos que menstruam. Com isso, concluíram que as atividades realizadas contribuíram para a problematização de práticas machistas, possibilitando assim abrir margens para a equidade de gênero e para práticas que possibilitem justiça social.

A segunda parte é composta de seis textos e tem início com o capítulo “O discurso da educação moral do movimento escola sem partido e a oposição às discussões de gênero/sexualidades”, Samuel Barbosa Silva e Giovana de Araújo Leite compartilham a autoria, reforçando que nos últimos anos, discursos sobre uma suposta “imoralidade” no ambiente escolar intermediada pelos professores aos estudantes têm ganhado notoriedade nas falas de alguns representantes públicos do nosso país e possibilitando a criação de um movimento, no Brasil, intitulado “Escola Sem Partido”. Com o objetivo de investigar a posição ideológica do “Escola Sem Partido”, no que corresponde restritamente ao discurso da “Educação Moral” selecionam como *corpus* discursivo o Artigo 4 (Incisos I, II e V) do anteprojeto de Lei Federal, que corresponde às funções do professor, e a seção “Educação Moral” que consta no sítio do programa. Utilizam o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD), filiada à teoria do discurso de Michel Pêcheux, que tem o discurso como objeto de análise. Para a discussão desse trabalho também utilizam para respaldo os estudos de gênero e sexualidades, ancorados em Scott (1990), Louro (1997), Wolff & Saldanha (2015), bem como resgatam o processo histórico da formação do Movimento “Escola Sem Partido” através de Algebaile (2017) e Silveira (2019).

Vitor Tadeu Nascimento Santos e Marcos Lopes de Souza são autores da pesquisa, “Você estava queimando o filme dele, por ele ser branco e bonito e você ser negro e feio’: a reiteração dos discursos etnocêntricos, racistas e homofóbicos frente às homossexualidades negras”. O texto apresenta algumas narrativas

de homens negros e gays do interior baiano frente ao etnocentrismo, racismo e homofobia que atravessam suas vivências cotidianas. É resultado de uma pesquisa situada, que aborda a vivência e os processos de violência e de resistência de homens negros homossexuais, apoiada em estudos decoloniais, na perspectiva dos grupos subalternizados que vivenciam cotidianamente a violência praticada pelo sistema colonialista, etnocêntrico, racista e lgbttifóbico que insiste em eliminar as vidas consideradas desimportantes.

A “Saúde de mulheres trans: negação e enfrentamentos” é abordada no estudo realizado por Felipe Ferraz Fidelis, Solange de Fátima Reis Conterno, Mariel Ferrando, Alessandra Crystian Engles dos Reis e Andréa Cristina Martelli. Partindo do pressuposto que as pessoas transexuais encontram dificuldades em serem atendidas de forma humanizada nos serviços de saúde, o trabalho objetiva problematizar as dificuldades no atendimento à saúde de mulheres transexuais. Contou com a participação de pessoas que se identificaram como mulher transexual, mulher transgênero ou travesti, tendo iniciado o processo transexualizador a mais de dois anos e evidenciou-se que as pessoas transexuais encontram dificuldades em serem atendidas de forma humanizada nos serviços de saúde, além daquelas encontradas pela população em geral, visto que para a pessoa trans, o usufruto do direito à saúde perpassa por obstáculos sociais, culturais e estruturais. Ao ouvir as mulheres transexuais e travestis que fizeram parte deste trabalho foi percebida uma realidade ainda secundarizada, que apesar de no campo do discurso ter tido certo avanço relacionado as políticas e programas de saúde pública, no cotidiano do cuidado em saúde, ações efetivas para a garantia do acesso e o acolhimento da população LGBT precisam ser implementadas, como por exemplo, o respeito e utilização do nome social.

Outro estudo desenvolvido na perspectiva da saúde é “A percepção de meninas estudantes, gestantes ou mães na adolescência, sobre sua inserção social”, produzido por Patrícia Gavenda, Alessandra Crystian Engles dos Reis, Solange de Fátima Reis Conterno e Gicelle Galvan Machineski. As autoras apontam que a gravidez na adolescência é um período de grandes mudanças na vida das jovens mães, implicando diretamente nas suas relações interpessoais, seus sonhos e projetos de vida. Por ser a gravidez na adolescência

considerada um problema social e afetar diretamente a vida dos jovens, esse estudo buscou compreender como as jovens que passaram pela experiência do engravidar na adolescência, se percebem perante a sociedade que estão inseridas, inclusive a escola, a partir do diagnóstico da gravidez. Para atingir o objetivo utilizou-se da abordagem metodológica qualitativa. A amostra foi composta por cinco mães adolescentes, na ocasião, com idade de 16 a 22 anos, que frequentavam uma escola estadual de um bairro da periferia, na cidade de Cascavel-Pr. Para a coleta dos dados foi utilizada como estratégia de pesquisa, a entrevista. Elas identificaram quatro categorias de análise, segundo Bardin: Relação com a Família, Relação com o Parceiro, Engravidar na Adolescência e Perspectivas de Futuro. Foi concluído que a gravidez na adolescência afeta a vida das jovens em todas as suas dimensões e que essas jovens estão despreparadas e carentes de informação, necessitando de maior atenção e orientação por parte da família, escola e unidade de saúde.

O capítulo #ProjetoBabaBaby: efeitos sobre maternidade, sexualidade e beleza corporal no discurso midiático da cantora Kelly Key, de autoria compartilhada entre Vitória Vianna Figueiró e Rodrigo Daniel Sanches, compreende a função “ser mulher” como a ocorrência de diferentes fases do desenvolvimento como indivíduo, tanto em níveis biológicos, como culturais, sociais e psíquicos. Ao longo da vida, a mulher assume diferentes papéis: filha, adulta, esposa e mãe. O período da gestação é compreendido por uma intensa transformação, afetando de maneira direta a sua identidade como sujeito e o modo como se relaciona com o mundo. Dentre todas as alterações na fase gestacional, a mais evidente é o desenho do contorno corporal assumido. A beleza corporal feminina é algo mutável e dinâmico, que se altera em um ritmo frenético conforme os novos rumos da medicina estética, cosméticos, exercícios, dietas, ciência, mídia e toda uma gama de dispositivos voltados para a formatação da silhueta. Assim, a gravidez se tornou um produto idealizado da(s) sociedade(s), quase impossível de ser notado como fruto da vontade independente do sujeito, mas sim como um modelo a ser seguido. Nesse contexto, o texto tem como objetivo compreender a influência do estilo de vida da “nova mamãe” disseminado pelas celebridades e influenciadoras digitais. Se é do corpo que nascem as significações que fundamentam as existências individual e coletiva, quais os significados sobre o corpo grávido na

atualidade? Quais os sentidos produzidos pelas influenciadoras digitais que propagam discursos sobre a gravidez? Para tanto, para a produção desse estudo a autora e o autor partem do #ProjetoBabaBaby, como um esquema de divulgação de imagens e vídeos capitaneados pela cantora Kelly Key. Os referenciais teóricos-metodológicos foram mobilizados de pesquisadores das áreas da saúde e das ciências sociais na tentativa de elucidar aspectos e cenários do discurso midiático sobre o corpo grávido na atualidade. Longe de esgotar a temática da gestação como bem de consumo idealizado, e o amplo cenário da sexualidade, esse estudo visa trazer à tona possíveis questionamentos sobre o papel do corpo feminino como objeto erotizado e comercializável. Ao longo do tempo, a gravidez apresentou desgaste de seu conceito primordial de gerar uma vida para algo mercantilizado e normatizado socialmente.

Gabriela Hansen Alves faz abordagem “A concessão simultânea e pelo mesmo período de tempo do benefício previdenciário de salário-maternidade e salário-paternidade visando a equiparação de gênero”. A autora buscou nesse estudo trazer à tona a discussão da possibilidade do afastamento da figura paterna quando do nascimento/chegada de um filho a seu grupo familiar pelo mesmo período de tempo de afastamento da figura materna. Para tanto, analisou-se a legislação vigente, bem como seu caráter evolutivo desde a criação deste benefício. Analisou-se, também, questões relativas ao mercado de trabalho relativamente ao público feminino. Por meio da evolução histórica da legislação, a pesquisadora verificou que o benefício ora em comento passou, ao longo dos anos, por diversas mudanças e adaptações de acordo com os novos conceitos de família que foram surgindo na sociedade, assim como alterações para atender as expectativas da figura da mulher no mercado de trabalho. Considerando que houve muitas mudanças em observância ao superior interesse da criança, é plausível observar a necessidade de afastamento paterno quando da chegada/nascimento da criança visando a equidade de gênero.

PARTE I

GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A ABORDAGEM DA TEMÁTICA SEXUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL INFANTIL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

Melainy Alves Delgado
Andréa Cristina Martelli
Ricardo Desidério

Introdução

Este texto inicialmente parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e reflete sobre a temática sexualidade no curso de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná. A partir das grades curriculares das universidades são apresentadas a existência ou não desta temática na formação dos pedagogos e das pedagogas. O interesse pela temática da primeira autora, iniciou-se no Estágio Supervisionado, na forma de Prática de Ensino I, sob orientação da professora Andréa Cristina Martelli e que, neste texto apresenta contribuições do professor Ricardo Desidério. Logo, partindo desse contexto inicial, descobriu-se essa temática e sua relação com a prevenção ao Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes, bem como a importância dessa formação para o campo de atuação do pedagogo e da pedagoga.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivos apresentar a existência ou não da temática sexualidade nas grades curriculares dos cursos de pedagogia, problematizar como essa temática pode ter importância para a formação dos(as) futuros(as) profissionais e enfatizar a discussão dela nos cursos de pedagogia para contribuir com o enfrentamento ao abuso sexual de crianças e adolescentes.

Como metodologia optamos pela abordagem qualitativa “referência a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2007, p. 118). Esta abordagem é a qualitativa, pois buscou “registrar” e analisar os fenômenos estudados através da interpretação que foi possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2007, p. 123).

Já em relação às fontes, a pesquisa é bibliográfica, pois foi realizada “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p. 122). Serão utilizados “[...] dados ou [...] categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas” (SEVERINO, 2007, p. 122). Sendo assim, este trabalho é pelo viés explicativo, pois foi analisado “através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p. 123).

No primeiro momento, pesquisamos as grades curriculares do curso de Pedagogia nos sites das Universidades Estaduais do Paraná. Depois buscamos os termos sexualidade e/ou educação sexual nos títulos e nas ementas das disciplinas para proceder as análises e problematizações.

Para fins didáticos o trabalho será estruturado em seções que se relacionam e se influenciam para a compreensão da discussão. Iniciamos com uma breve exposição sobre o curso de pedagogia, o perfil, o campo de atuação e a faixa etária de exercício da profissão. Diante desses apontamentos iniciais e, por meio de alguns dados expostos no decorrer do trabalho, percebemos que a faixa etária na qual ocorre o abuso sexual contra crianças e adolescentes corresponde à mesma faixa de idade do campo de atuação dos futuros(as) pedagogos(as).

Em seguida, serão analisadas as grades curriculares das universidades estaduais do Paraná. Serão mencionadas as universidades que não possuem nenhuma abordagem sobre a temática sexualidade; as que a abordam por meio de menções em outras disciplinas; e as que possuem uma disciplina específica com o nome da temática aqui desenvolvida.

Após as discussões, o foco é demonstrar a importância da inclusão científica dessa temática nas grades curriculares para a formação dos(as) pedagogos(as) como forma de enfrentamento ao abuso sexual, tendo em vista que a faixa etária da maioria das vítimas de abuso sexual coincide com a das pessoas que constituem o campo de atuação desse(a) profissional.

Considerações sobre o curso de pedagogia e as possíveis relações com a temática sexualidade

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado na década de 1930, no século XX, como resultado da luta de alguns movimentos que buscavam a implementação de uma Universidade e a profissionalização da educação. Desse modo, através do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a educação e a formação dos(as) professores(as) foi profissionalizada. Houve a orientação para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que compreendia a faculdade em quatro seções fundamentais. O Art. 7º regulamenta e cria o curso de pedagogia: "A seção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia" (BRASIL, 1939, cap. 2).

A primeira organização do curso ocorreu conforme o padrão federal universitário, que seguia o modelo do sistema "3+1", o qual separava o bacharelado e a licenciatura. Esse sistema era composto por três anos de bacharelado, que consistia na formação de técnicos(as) de educação para atuarem em funções burocráticas no sistema e, mais um ano na formação, habilitaria para atuação no magistério. Essa forma de organização do curso fragmentou a formação, tendo em vista que separou bacharelado e licenciatura, ou seja, o trabalho docente do não docente (administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar).

Na tentativa de organização curricular e de delinear o perfil do profissional, o conselheiro Valnir Chagas¹ criou o Parecer CFE 251/62 que fixou um currículo mínimo e definiu o curso de Pedagogia como "formador do(a) técnico(a) em Educação" – através do bacharelado – e do(a) professor(a) de "disciplinas pedagógicas" – na licenciatura – para o Curso Normal" (MICHALOVICZ, 2015, p. 13990).

¹Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) é autor da Didática Especial de Línguas Modernas (1957), obra pioneira de fundo histórico no cenário de publicações sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Além do importante legado de suas publicações, Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976, com a idealização da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/1971 em favor da reforma do ensino de primeiro e segundo grau. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UnB) tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação.

Mesmo com esse parecer, a imprecisão no campo de atuação e da identidade do(a) pedagogo(a) permanecia. Tentando responder as dúvidas, o mesmo conselheiro criou outro parecer, o CFE 252/69, orientando quem poderia atuar no magistério. Esse parecer também instituiu as habilitações em “Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar” (MICHALOVICZ, 2015, p. 13991). O curso de Pedagogia “passou a formar, além do docente, o chamado “especialista em educação” (MICHALOVICZ, 2015, p. 13991).

Deste modo, houve ainda mais uma fragmentação no curso, pois criou-se profissionais específicos para cada conjunto das atividades pedagógicas. Os egressos não teriam formação para atuarem em todas as funções inerentes à escola e à educação, surgindo mais dúvidas e reafirmando as que já existiam a respeito do campo de atuação e do papel do(a) pedagogo(a).

A partir dessa breve exposição sobre a história do curso de pedagogia percebemos que ela é repleta de avanços, mudanças e, até os dias atuais, o curso vem buscando e aprimorando sua identidade e a dos(das) seus(suas) profissionais. A história com suas mudanças e transformações conduziram ao que hoje compreendemos sobre o curso e como a sua estrutura foi e é formada, conforme consta no Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à **formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1, grifos nossos).

Os(as) pedagogos(as) atuarão no âmbito escolar com crianças e adolescentes, por isso, os cursos de pedagogia devem oferecer uma formação teórico-metodológica que possibilite o trabalho seja na docência, no apoio escolar e nas áreas que exijam conhecimentos pedagógicos com esses sujeitos em desenvolvimento com peculiaridades e características próprias.

Atentaremos às grades curriculares dos cursos ofertados nas sete Universidades Estaduais Públicas do Paraná, sendo: Universidade

Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

No curso de pedagogia dessas universidades, o campo de atuação é a docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental das instituições escolares, na gestão da educação básica, como também nas matérias pedagógicas do ensino médio na modalidade normal e na educação de jovens e adultos. Esse(a) profissional será habilitado(a) para atuar na organização e orientação do trabalho pedagógico, administração escolar, supervisão e coordenação pedagógica, na gestão de sistemas, bem como na gestão escolar e não escolar, nas áreas que seja previsto conhecimento pedagógico.

Em relação ao perfil desse(a) profissional é pautado na atuação ética, comprometida com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, atuando na base da educação, nos anos iniciais e na educação infantil, na docência, na gestão escolar, nas matérias pedagógicas do ensino médio e na gestão pedagógica priorizando a educação escolar, também abrangendo a educação em espaços não escolares.

A formação desse(a) profissional e o perfil atribuído destina-se aos cuidados, compreensão e educação de crianças de zero a cinco anos contribuindo para o seu desenvolvimento total em todas as áreas, como também na aprendizagem das crianças do ensino fundamental.(UENP- Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2020.²UEM- Universidade Estadual de Maringá, 2020.³ UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná, Apucarana, Paranaguá, Paranavaí.⁴SILVA, Célia Regina de Souza; HOPPE, Soeli Teresinha; SILVA, Rosiane Machado, 2013.)

Assim como apresenta a Resolução CNE/CP N^o 1, de 15 de maio de 2006, esses(as) profissionais deverão priorizar a educação, o

² Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-cj> Acesso em: 08 nov. 2020.

³ Disponível em: <http://www.cpr.uem.br/mostra/cursos-uem.php> Acesso em: 08 nov. 2020.

⁴ Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranavaí/apresentacaopedagogia.pdf> Acesso em: 08 nov. 2020.

desenvolvimento físico, psicológico, social e cognitivo das crianças e adolescentes, como também identificar os problemas socioculturais e de desenvolvimento que conseqüentemente influenciam nos processos de ensino e aprendizagem, de construção de conhecimentos e saberes. Segundo a Resolução supracitada, esse(a) profissional deverá conhecer o contexto de seus alunos e suas alunas e, a partir disso, poderá fazer as mediações possíveis e necessárias entre as questões educativas e sociais necessárias ao processo de construção dos conhecimentos.

A mesma Resolução afirma que a formação dos e das pedagogas(os) está relacionada diretamente ao âmbito educacional, onde poderão atuar na docência da educação infantil; dos anos iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógica. Esses profissionais estarão em contato direto com as crianças e adolescentes em toda vida escolar (BRASIL, 2006).

O trabalho de “ensinar crianças é uma atividade tão complexa quanto o cuidado da saúde da criança pelo pediatra, formado em nível superior” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 83-84). Ou seja, é necessário conhecimento científico e metodologias apropriadas, oriundas de estudo aprofundado para a ampliação dos conhecimentos pertinentes à docência e a organização do trabalho pedagógico.

Compreendemos a complexidade da atividade de ensinar, uma vez que consiste na mediação de conhecimentos científicos para compreender e agir na sociedade. No entanto, a função da escola ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem, ela contribui na reprodução das relações sociais, nos modelos de homens e mulheres, dentre outros aspectos. Deste modo, enfatizamos que o trabalho teórico-metodológico na formação inicial docente de diferentes conhecimentos e temáticas poderá ampliar a compreensão do desenvolvimento das crianças.

Dos temas que atravessam o cotidiano escolar e as relações humanas, destacamos a sexualidade, tendo em vista que o trabalho com esse aspecto contribuirá de forma significativa para a humanização e o desenvolvimento integral e saudável de crianças e adolescentes, como também no enfrentamento à violência sexual.

Assim, o desenvolvimento da temática da sexualidade nos cursos de pedagogia possibilitaria o conhecimento científico para a intervenção pedagógica no enfrentamento ao abuso sexual contra

crianças e adolescentes, haja vista que os casos registrados dessa modalidade de violência são alarmantes e a escola e seus(as) profissionais podem contribuir no enfrentamento desse ciclo de violência, especialmente, do abuso sexual.

Ressaltamos que o abuso sexual está presente em todas as classes sociais, ocorre entre todos os sexos e raças, porém, há maior recorrência em crianças negras, meninas e entre a faixa etária de 1 a 9 anos. Os dados apresentados pelo Ministério Público do Paraná, 2020, estão em consonância com os dados apresentados por Garcia (2019):

Entre 2011 e 2017, foram notificados 184.524 casos de violência sexual no Brasil, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes. Entre as crianças do sexo feminino com notificação de violência sexual, destaca-se que 51,9% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, e 42,9% estavam na faixa etária entre 6 e 9 anos. Além disso, 46,0% eram da raça/cor da pele negra, e as notificações se concentraram nas regiões Sudeste (39,9%), Sul (20,7%) e Norte (16,7%). Entre as crianças do sexo masculino com notificação de violência sexual, destaca-se que 48,9% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos e 48,3% entre 6 e 9 anos, 44,2% eram da raça/cor da pele negra, e as notificações se concentraram nas regiões Sudeste (41,8%), Sul (24,6%) e Norte (12,7%) (GARCIA, 2019).

Nos dados apresentados, verificamos que a faixa etária da maioria das vítimas de abuso sexual corresponde ao campo de atuação dos(as) pedagogos(as) e professores (as), conforme mostra a Resolução CNE/CEB nº 3/2005:

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral **da criança até 5 (cinco) anos de idade**, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, **com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.** (BRASIL, 2013, p. 37, grifos nossos).

Deste modo, constatamos que a atuação do(a) professor(a) ou pedagogo(a) é de 0 a 14 anos (Educação Infantil e Ensino Fundamental), dado que ratifica a necessidade da discussão sobre sexualidade e educação sexual na formação desse profissional, já que

a faixa etária das vítimas de abuso sexual corresponde a mesma faixa de atuação do(a) professor(a) ou pedagogo(a).

Outro dado muito importante é que a maioria dos casos ocorre intrafamiliar, como mostram os números do Ministério da Saúde: "dois terços dos episódios de abuso registrados em 2018 ocorreram dentro de casa. Em 25% dos casos, os abusadores eram amigos ou conhecidos da vítima, em 23%, o pai ou padrasto" (MPPR, 2020).

Corroborando com os dados, o levantamento da ONDH identifica "que a violência sexual acontece, em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias" (BRASIL, 2020).

No início de 2019 foram registradas 4,7 mil novas denúncias e entre essas os "números mostram que mais de 70% dos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes são praticados por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas" (VILELA, 2019). Deste modo, o lugar de refúgio e proteção dessas crianças, em muitos casos, torna-se a sala de aula e a escola e o adulto de confiança um(a) professor(a) ou profissional da escola.

O Governo Federal (2020) informou que dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018.

Diante da exposição desses dados, verificamos que o número de abuso sexual contra crianças e adolescentes aumenta anualmente e o local de maior ocorrência é intrafamiliar. Sendo assim, quando a criança ou adolescente não pode contar com a família para romper essa violência, poderá procurar indivíduos de sua confiança na escola, como professores, professoras, zeladores, zeladoras, cozinheiras, cozinheiros, bibliotecárias, bibliotecários e colegas de turma entre outros(as) funcionários(as) da escola. Nesse sentido, defendemos a importância da apropriação de conhecimento sobre essa temática para reconhecer os sinais que muitas vezes podem ser apresentados na escola e as formas que contribuem para combater essa violência.

"A formação de professores e alunos sobre a temática, propiciando um ambiente seguro para denúncia, é considerada estratégia fundamental para romper a barreira de silêncio e interromper ciclos de violência" (MPPR, 2020).

Salientamos, portanto, a importância da discussão sobre a temática “sexualidade” nos cursos de pedagogia para que esses(as) profissionais fundamentados(as) em conhecimentos científicos e com metodologias apropriadas a cada faixa etária possam contribuir com o enfrentamento dessa violência. Normalmente, o que acontece é a negação por parte da sociedade, e, por não saber como lidar, dos professores e profissionais de saúde” (RIBEIRO; REIS, p. 377). Para Jean Von Hohendorff, antes de uma intervenção preventiva é importante que os professores e as professoras tenham clareza sobre os tipos de violência contra a criança.

A melhor ferramenta de prevenção, inicialmente, é a informação dos professores. Em um segundo momento, trabalhar com os alunos os seus direitos, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente. As crianças precisam saber que têm direitos e o que fazer quando esses direitos são ameaçados (FERNANDES, 2019.).

Em vista disso, compreendemos o conhecimento como ferramenta para romper com o senso comum e proporcionar novas práticas pedagógicas, uma vez que “a sexualidade está presente em todas as faixas etárias. Normalmente, o que acontece é a negação por parte da sociedade, e, por não saber como lidar, dos professores e profissionais de saúde” (RIBEIRO; REIS, p. 377).

Para irromper com essa negação e avançar educacionalmente, o conhecimento dessa temática possibilitará uma ação transformadora na forma das escolas lidarem e abordarem com a sexualidade. Por isso, como já afirmado no decorrer do texto, defendemos a inserção da sexualidade nos currículos de pedagogia, já que o acesso a ela ampliará o conhecimento em relação ao abuso sexual e o seu enfrentamento.

A temática da sexualidade pode ser abordada seja com uma disciplina, como uma unidade de cada disciplina, ou em atividades de extensão. Não defendemos, nesse trabalho, uma forma exclusiva na formação. Posto isto, é importante, a partir de discussões coletivas entre docentes e discentes, que essa temática seja inserida em suas grades curriculares e, conseqüentemente, em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Grades curriculares do curso de Pedagogia

O acesso às grades curriculares aqui apresentadas ocorreu por meio de uma pesquisa feita em sites das universidades, por meio dos catálogos de cursos de graduação, das matrizes curriculares e das ementas ofertadas pelos sites.

Foi verificado que as universidades que não possuem uma disciplina específica, mas, ofertam a temática inserida em outras disciplinas, são: a Unicentro - Campus de Irati, UENP - Campus de Jacarezinho, Unespar - Campus União da Vitória e Campo Mourão e Unioeste- Campus de Foz do Iguaçu.

Entre as Universidades e seus campus pesquisados, apenas quatro possuem uma disciplina específica com a temática Sexualidade, conforme apresentado nas grades curriculares da UEPG, com a disciplina nomeada como Sexualidade Humana e Educação; na Unespar - Campus Apucarana , com a disciplina Educação Sexual na Escola; na UENP - Campus Cornélio Procópio, com a disciplina Gênero, Sexualidade e Educação; na Unicentro - Campus de Guarapuava com uma disciplina nomeada Educação Emancipatória da Sexualidade.

Como mencionado, ao pesquisar a matriz curricular da UEM, Unespar-Campus de Paranavaí e Paranaguá, UEL e Unioeste - Campus Cascavel e Francisco Beltrão, não há menção da temática sexualidade dentro de outras disciplinas, nem de uma disciplina específica. Nas ementas de todas as disciplinas não há nada relacionado à temática sexualidade, no entanto, em relação a Unicentro - Campus de Irati, UENP - Campus de Jacarezinho, Unespar - Campus União da Vitória e Campo Mourão e na Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu, apesar de não possuírem uma disciplina específica, ofertam a temática inserida em outras disciplinas. A Unicentro - Campus de Irati oferta a disciplina “cultura e diversidade”; a UENP - Campus de Jacarezinho a disciplina “educação e diversidade na contemporaneidade”; a Unespar – Campus de União da Vitória a disciplina “educação e diversidade”; no campus de Campo Mourão é a disciplina “sociologia e antropologia da educação” e na Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu a disciplina “organização do trabalho pedagógico IIII”. Como foram apresentadas nas ementas dessas disciplinas, fazem uma menção sobre a temática sexualidade e é desenvolvida juntamente com outras.

É importante salientar que não se pode descartar a possibilidade de que na UEM, Unespar - Campus Paranavaí e Paranaguá, UEL e Unioeste - Campus Cascavel e Francisco Beltrão essa temática pode ser trabalhada por meio de palestras, seminários, atividades de extensão, grupos de pesquisas, entre outros.

Das sete Universidades, apenas a UPEG, Unespar - Campus Apucarana, UENP - Campus de Cornélio Procopio e Unicentro - Campus de Guarapuava apresentam uma disciplina sobre essa temática. Na UEPG, com o título “Sexualidade humana e educação”, porém é uma disciplina de diversificação ou aprofundamento, ou seja, é opcional, existindo mais outras nove opções para escolha de disciplina, das quais o(a) acadêmico(a) escolherá, no mínimo duas. Na Unespar - Campus Apucarana, há a disciplina “Educação sexual na escola” e na Unicentro - Guarapuava a disciplina “Educação emancipatória da sexualidade”, no entanto, ambas também são disciplinas optativas. Já na UENP - Campus de Cornélio Procopio, há a oferta da disciplina “Gênero, sexualidade e educação” de forma semestral.

A oferta da temática sexualidade nas universidades UEPG, Unespar- Campus Apucarana e União da Vitória e na Unicentro - Campus Guarapuava é de forma optativa, porém, é possível reconhecer a luta e conquista dessas universidades por conseguirem incluir essa temática nas grades curriculares.

A abordagem dessa temática deveria ser defendida como uma disciplina obrigatória, para que todos os acadêmicos e as acadêmicas do curso de Pedagogia possam cursá-la. Acredita-se que a sexualidade esteja presente na escola e que o desenvolvimento dessa temática é de máxima importância para a formação desses(as) profissionais, possibilitando a ação pedagógica fundamentada em discussões teóricas para a prevenção do abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Em relação à sexualidade, Braga (2004) considera que ela se faz presente no currículo oculto, enquanto seus conteúdos se escondem frequentemente na linguagem naturalizada que produzem reproduzindo classificações e estereótipos. De fato, a sexualidade embora não esteja integrada aos componentes do currículo formal, está presente nos ditos e interditos escolares, na maneira de agir, articular e falar da comunidade escolar. Enfim, se manifesta e se expressa por meio do currículo oculto. (LEÃO; RIBEIRO, 2014, p. 280).

Seja nas conversas dos alunos e alunas pelos corredores, nas ações e nas falas docentes, nos comportamentos aceitos e não aceitos, a sexualidade está presente em todas as áreas, por meio desse currículo oculto, apenas tenta-se negar a sua existência, porém, no momento em que se reconhece a existência da sexualidade dentro das escolas e o fato dos cursos de pedagogia não trabalharem essa temática na formação dos(as) futuros(as) professores(as) e pedagogos(as), compreendemos, então, que esse fato coloca os(as) futuros(as) profissionais em uma área do conhecimento em que eles(as) não estarão preparados(as) para atuar.

Deparamo-nos com o questionamento do papel da formação acadêmica de profissionais da educação que irão lidar com as diversidades das pessoas em seu trabalho e não se permitem pensar sobre essas diversidades, ou não lhes é proporcionado esse espaço[...] Todavia, percebemos que as disciplinas que apresentam propostas de discussão sobre as relações de gênero e sexualidades não são obrigatórias, o que inviabiliza uma formação mais abrangente, como se tais conhecimentos fossem menos importantes que outros colocados como obrigatórios[...] Mais do que aparecer, ou não, como fato ou tema de discussão, as relações de gênero e sexualidades constituem currículos, conhecimentos, saberes, sujeitos (CASTRO; FERRARI, 2021, p. 13-14).

Deste modo, destacamos a importância da formação científica sobre essa temática, para que futuramente, no âmbito escolar, não negligenciem a vulnerabilidade de crianças e adolescentes por falta de conhecimento e medo de agir por ignorância.

Compreendemos, então, a necessidade dessa temática ser trabalhada com um caráter científico para romper com os paradigmas e tabus criados em torno dela, como por exemplo, que a educação sexual nas escolas é para ensinar sobre “sexo”, como muitos acreditam que seja, ou que falar sobre sexualidade erotiza a criança e aguça sua curiosidade. Com conhecimento científico é o inverso, em outras palavras, conhecimento é proteção e prevenção. Conforme Maia; Ribeiro:

Uma educação sexual adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-

social em que a sexualidade se desenvolve...Acreditamos que essa postura crítica é fundamental para a formação de atitudes preventivas e saudáveis sobre a sexualidade (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 79).

A inserção da temática sexualidade nas grades curriculares para a formação dos(as) profissionais da educação pode garantir o acesso de informações e conhecimentos adequados que serão transmitidos às crianças e adolescentes. Com o tema sexualidade tendo esse espaço para reflexão e informações conseguiremos olhar para as crianças e adolescentes mais atentamente, compreendendo que são seres vulneráveis.

Vale ressaltar que o desenvolvimento dessa temática nas universidades e na formação desses(as) futuros(as) profissionais poderiam ser de forma obrigatória, como mostra Castro e Ferrari (2021):

Perguntar sobre a existência dessas discussões na formação e trazer esse debate para este artigo é uma forma de defender a urgente necessidade dessa discussão, se quisermos construir uma sociedade mais democrática e uma escola voltada para o trabalho com a problematização das nossas formas de ver e saber. Reiteramos nosso argumento de que essa abordagem não precisa ser, necessariamente, realizada em disciplinas específicas que se destinam a tais campos de conhecimento, já que relações de gênero e sexualidades atravessam os conteúdos discutidos em muitas das disciplinas curriculares, como estágios, metodologias do ensino, psicologia, filosofia, sociologia e história da educação. Assim, reconhecemos que a articulação com gênero e com sexualidade parte de docentes que se dedicam a essas temáticas ou que, de algum modo, sentem-se ligadas/os a elas, seja por entenderem sua relevância, seja por terem tido um contato com pesquisas ou estudos específicos (CASTRO; FERRARI, 2021, p. 15).

Consideramos, portanto, que essa temática pode ser trabalhada como uma unidade, curso ou seminário. O modelo da oferta deverá ser escolhido coletivamente pelos sujeitos que constituem os cursos de Pedagogia, no entanto, deveria ser direcionada para todos(as) os(as) acadêmicos(as), já que o desenvolvimento desses estudos contribuirá de forma significativa para o enfrentamento do abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Considerações finais

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível constatar que o estudo dessa temática contribui de forma significativa na formação e atuação dos(as) professores(as) e pedagogos(as), pois, como apresentado, a faixa etária do campo de atuação é correspondente a da maioria dos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes, sendo que esse ou essa profissional tem contato com esses sujeitos em diferentes níveis e modalidades da educação.

Foi evidenciado ainda, como a discussão sobre a temática da sexualidade pode contribuir para o enfrentamento do Abuso Sexual contra Crianças e Adolescentes, visto que quando se tem conhecimento, é possível reconhecer o abuso sexual, seus sinais, suas características e agir de forma pedagógica no enfrentamento a essa modalidade de violência.

Ao serem apresentadas as grades curriculares, verificou-se que há diferentes situações. Nas universidades UEM, Unespar -Campus Paranavaí e Paranaguá, UEL e Unioeste - Campus Cascavel e Francisco Beltrão não há a temática sexualidade nas grades curriculares e nem nas ementas. Na Unicentro - Campus Irati, UENP -Campus Jacarezinho, Unespar - Campus União da Vitória e Campo Mourão e na Unioeste-Campus Foz do Iguaçu, a temática encontra-se inserida em alguma unidade de outra disciplina e na UEPG e Unespar - Campus Apucarana, UENP- Campus Cornélio Procópio e Unicentro - Campus Guarapuava, a temática está em forma de disciplina, porém dessas quatro universidades, três ofertam a temática sexualidade de forma optativa. No entanto, por reconhecerem a importância dessa discussão no curso de Pedagogia, há a defesa de que a oferta seja de forma obrigatória, conforme as discussões coletivas do corpo docente e discente de cada curso em suas especificidades e particularidades.

Consideramos que o campo educacional e as escolas só terão a ganhar quando os(as) futuros(as) profissionais tiverem a formação adequada dessa temática para que tenham domínio e segurança e, dessa forma, possam orientar seus alunos e alunas tanto para romper essa violência, como para prevenir futuros casos.

Esperamos que a pesquisa seja mais uma possibilidade de contribuição no avanço da discussão sobre essa temática e que sua importância na formação dos(as) futuros(as) professores(as) e

pedagogos(as) seja reconhecida como mais um instrumento no enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

CASTRO, R. P.; FERRARI, A. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?. **Revista Brasileira de Educação**, Juiz De Fora MG, v. 26, e260040, 2021.

FERNANDES, F. O papel da escola no combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes. **MultiRio**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14963-o-papel-da-escola-no-combate-ao-abuso-sexual-de-crian%C3%A7as-e-adolescentes>. Acesso em: 09 out. 2020.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-93 Jan./Abr, 2007.

GARCIA, M. F. **51% das crianças abusadas sexualmente no Brasil têm de 1 a 5 anos**. Observatório do 3º Setor, 2019. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/51-das-criancas-abusadas-sexualmente-no-brasil-tem-de-1-a-5-anos/>. Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Governo Federal. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 07 out. 2020.

HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil. **Professor Valnir Chagas**. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:professor%3E. Acesso em: 09 ago. 2021.

LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. A (in) existência da sexualidade no curso de pedagogia: o currículo oculto em evidência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 275–290, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i1.6530. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6530>. Acesso em: 03 maio 2021.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: Princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341262997_EDUCACAO_SEXUAL_PRINCIIOS_PARA_A_ACAO_Doxa_v15_n1/links/5eb60a43299bf1287f77decf/EDUCACAO-SEXUAL-PRINCIIOS-PARA-A-ACAO-Doxa-v15-n1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **CFE E AS HABILITAÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA: A DIVISÃO DO TRABALHO NA ESCOLA**. XII Congresso Nacional de Educação Edurece, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf. Acesso em: 13/05/2021.

MPPR, Ministério Público do Paraná. **Estatísticas - Três crianças ou adolescentes são abusadas sexualmente no Brasil a cada hora**.

Curitiba, 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>. Acesso em: 06 dez. 2020.

UNESPAR, Universidade Estadual do Paraná. PROGRAD, Pró-Reitora de Ensino e Graduação. **Apresentação Pedagogia**. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranavai/apresentacao/pedagogia.pdf>. Acesso em: 08/11/2020.

RIBEIRO, M.; REIS, W. Educação sexual: o trabalho com crianças e adolescentes. **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**. [S. l.], v. 18, n. 2, 2020. DOI: 10.35919/rbsh.v18i2.389. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/389/362. Acesso em: 25 fev. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007. 23. ed. rev. e atual.

UEM, Universidade Estadual de Maringá. **Mostra Virtual de Profissões da UEM**. 2020. Disponível em: <http://www.cpr.uem.br/mostra/cursos-uem.php>. Acesso em: 08 nov. 2020.

UENP, Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Graduação em Pedagogia – Licenciatura – Perfil do Profissional a ser formado**. 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-cj>. Acesso em: 08 nov. 2020.

VILELA, P. R. **Mais de 70% da violência sexual contra crianças ocorre dentro de casa**. Agência Brasil: Brasília, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>. Acesso em: 04 out. 2020.

DIALOGOS SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Luana Pagano Peres Molina

Ainda hoje, muitos índios plantam mudas de pequizeiros ao nascimento de cada bebê; e fazem também grande festa na época da colheita dos frutos – Mapulawache, a Festa do Pequi, cheia de brincadeiras provocativas e que despertam a sexualidade entre jovens indígenas, homens e mulheres.

Marieta Teles Machado

Introdução

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade educacional que visa responder à necessidade dos povos originários, cujas características perpassam a interculturalidade, o uso bilíngue/multilíngue e o aspecto comunitário, conforme define a legislação nacional que fundamenta essa modalidade. De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as características dessa modalidade estão de acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Outro apontamento diz respeito à compreensão de que a coordenação nacional das políticas da Educação Escolar Indígena é competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo a estados e municípios a execução e a garantia desse direito da população originária.

Refletir a respeito dessa temática nos possibilita analisar a trajetória da própria história da educação brasileira, que está intrinsecamente ligada a essa população devido às iniciativas escolares, missionárias e colonizadoras que ocorreram no período colonial para os povos nativos. Para as teóricas Bergamaschi e Silva (2007), ao tomarem posse das terras indígenas, os europeus passaram a organizar e impor seu sistema educativo, de acordo com seu padrão de civilidade, eurocêntrico, com ênfase principalmente na catequese. Dessa forma,

A ação dos missionários católicos foi a iniciativa mais contundente para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a

europização e a cristianização da América, inaugurou a escola para os povos indígenas (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 127).

Nesse estudo é importante ter a percepção de que, antes das escolas impostas pelos europeus, os povos nativos possuíam sua própria forma de educação, de ensinar e de aprender, a partir dos seus valores culturais. Encontravam-se valores como “a economia da reciprocidade; a casa como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 56). Esses valores foram retomados posteriormente para a construção curricular e a efetivação da Educação Escolar Indígena presente atualmente.

Mas foi a partir da colonização que tanto a cultura quanto a escola de tradição indígena foram invisibilizadas e seus saberes esvaziados e silenciados, para dar lugar a uma concepção de educação europeia, cristã e civilizadora:

[...] gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 56).

Ao longo do século XX, especificamente na sua segunda metade, os movimentos sociais de afirmação étnica reivindicaram um novo modelo educacional para essa população: a escola dos povos indígenas. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação escolar com um currículo diferenciado. Segundo seu artigo 210, vemos que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Inclusive na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (LDB), temos, no Artigo 78:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996, art. 78).

As Diretrizes estabeleceram normas para todo o sistema educacional brasileiro, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Este documento deixa claro que a Educação Escolar Indígena é uma modalidade e deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas, dando a cada escola indígena a possibilidade de definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico.

Ressalta-se que, em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC, que buscou contemplar a heterogeneidade dos povos nativos:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 34).

A Educação Escolar Indígena, que até 1991 era tutelada pela Funai, passa então a ser responsabilidade do Ministério da Educação através de Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), especificamente a Resolução 3, de 1999, com 15 artigos que regulamentam e conceituam a Educação Escolar Indígena. Dessa forma, atenta-se:

Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas: I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade (BRASIL, 1999, p. 1-2).

No MEC existe uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que busca valorizar as diferenças culturais, de maneira a utilizá-las em prol do desenvolvimento dos povos indígenas. A Comissão é composta por representantes indígenas, governamentais e de organizações da sociedade civil com a função de assessorar o MEC na formulação de políticas educacionais voltadas ao público nativo.

Em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena. Neste documento podemos observar que:

Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. [...] o Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e

outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação (SILVA; GRUPIONI, 1995, p. 319).

Vemos, portanto, que a Constituição Federal foi o primeiro documento produzido, com amplo respaldo na legislação, que assegurava aos povos originários o direito de permanecerem com suas línguas, culturas e tradições. Desde as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, nota-se que as políticas públicas e os avanços acerca da Educação Escolar Indígena entendem que o processo de afirmação étnica e cultural desses povos está na escola, vista como um dos principais veículos de assimilação e integração.

Outros documentos importantes são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007.

O conceito de Educação Escolar Indígena como um direito fundamental, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação entre escola, sociedade e identidade, é originário do Movimento Indígena, que tem como objetivos as reflexões sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, garantindo que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

Vamos falar sobre a Educação Sexual?

A escola, como instituição social que, em seu cotidiano, recebe crianças e adolescentes, deve possuir entre suas políticas públicas o acolhimento, o reconhecimento do outro, apoiando a diversidade e as diferenças. Isso porque entende-se que é um espaço que deve garantir a inclusão e o acompanhamento da trajetória de todos os estudantes até finalizarem o processo educativo. Nesse contexto, cabe a reflexão acerca da Educação Sexual Formal e Emancipatória dentro desse processo.

Naumi de Vasconcelos (1985) aponta que uma das principais tarefas da Educação Sexual é substituir a atitude de curiosidade por

uma atitude nova a respeito da sexualidade. Dessa forma, pode-se entender que o estudo da Educação Sexual consiste em trabalhar com os estudantes, a fim de proporcionar maior entendimento sobre a sexualidade e os papéis de gênero, fornecendo informações, desconstruindo estereótipos – principalmente sobre a orientação sexual, a identidade de gênero, o corpo – e trabalhando com os preconceitos existentes, como a LGBTfobia, a masturbação, o machismo, entre tantos outros que permeiam nossa sociedade, além dos conflitos que nos fazem seres humanos, ou seja, angústias, confusões, dúvidas, medos etc.

Segundo Figueiró, define-se a Educação Sexual como:

[...] sendo toda a ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual (FIGUEIRÓ, 2001, p. 17).

Já a autora Guacira Lopes Louro (2003) aborda um dos principais motivos pelos quais a Educação Sexual deveria ser tratada como um direito a todos:

Isso implica, portanto, analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimizar, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos (LOURO, 2003, p. 19).

Werebe (1998) explica que, a respeito da terminologia Educação Sexual, há duas vertentes para a sua prática: a Educação Sexual Informal e a Formal. A Educação Sexual Informal seria aquela em que todos nós, indireta e às vezes inconscientemente, de maneira não intencional, lidamos com os temas e as situações cotidianas referentes à sexualidade. Criam-se, a partir daí, conceitos de sexualidade envoltos em tabus, revelando sempre o medo de perguntar, de questionar ou de ter um diálogo aberto na escola ou em casa, porque, automaticamente, as crianças e os jovens já entenderam a sexualidade como algo ruim e vergonhoso. Como consequência, deixa-se de aproveitar esses momentos como

oportunidades para conversar, explicar e ensinar sobre esse mundo que a criança e o jovem estão conhecendo.

Já a Educação Sexual Formal seria aquela em que o educador, em suas aulas, de maneira planejada e objetiva, se dispõe a explicar sobre a sexualidade à criança e/ou ao adolescente. Como Werebe (1998) nos aponta, sobre as duas vertentes da prática da Educação Sexual:

A educação sexual informal, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual; a Educação Formal, deliberada, institucionalizada, feito dentro ou fora da escola (WEREBE, 1998, p. 106).

A sexualidade gera, entre os discentes, grandes variedades de sentimentos, sensações e dúvidas. Suas manifestações são espontâneas, acontecem inevitavelmente, e os professores precisam estar preparados para lidar com elas. Por isso, é relevante “[...] desenvolver no educador um olhar para a sala de aula, de modo a perceber nela o que ocorre de forma clara e o de forma não clara, porque a sexualidade está presente em nossas vidas, muitas vezes, de forma tão explícita [...]” (SILVA, 2002, p. 34).

As ações educativas continuadas oferecem possibilidades de elaborações das informações recebidas e de discussões dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas, autônomas e reflexivas.

O ambiente escolar deve ser caracterizado por subsidiar a construção de autonomia e criticidade não somente de seus alunos, mas, principalmente, de todas as pessoas que compõem seu cenário, para que dessa maneira se possa promover a equidade de gênero e combate ao preconceito e/ou *bullying* no espaço escolar. Portanto, é possível perceber a escola como um lugar que deve privilegiar e potencializar a formação cidadã e a transformação social.

E para a Educação Escolar Indígena? Como a Educação Sexual Formal ocorre nesse ambiente tão específico? Se ocorre, quais são as principais percepções que os professores possuem sobre a temática? Dessa forma, sobre esses questionamentos encontra-se o principal objetivo desta pesquisa, que é compreender, através do olhar dos docentes de escolas indígenas, ideias e práticas acerca do tema da sexualidade humana.

Metodologia

A instituição escolar, em seu cotidiano, compartilha possibilidades para desenvolver nos alunos um processo dinâmico, cheio de transformação, em que o eu e o outro mantêm uma interação dialética de construções e reconstruções de conceitos e experiências pessoais na sua identidade e cultura.

O recurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, a qual possibilitou à pesquisadora estabelecer a interação com o sujeito pesquisado e com o contexto sociocultural em que está inserido. A partir disso, pode-se conhecer as experiências de professores e professoras através de suas narrativas, por meio de entrevistas semiestruturadas que ocorreram entre fevereiro e junho de 2018.

Totalizando cinco docentes, de diferentes escolas indígenas do norte do Paraná, as entrevistas semiestruturadas versam sobre aspectos de levantamento de perfil, como nome, idade, cidade/país e formação profissional, posteriormente relacionadas aos aspectos de vivências educacionais ligadas à Educação Sexual, como: se obteve alguma formação em Educação Sexual, se realizou alguma atividade dessa temática em sua escola, se compreendem conceitos como gênero e sexualidade e como os docentes trabalham a Educação Sexual na Educação Escolar Indígena.

Essas questões propostas aos professores têm o intuito de averiguar o que o grupo pensa a respeito do tema e como eles lidam com o assunto no seu dia a dia, dentro das salas de aula, diante das inúmeras curiosidades e dúvidas das crianças e dos adolescentes.

Como alicerce metodológico e de segurança para os entrevistados, a pesquisadora utilizou Termo de Consentimento e Esclarecimento para as entrevistas. Portanto, para proteção e anonimato dos entrevistados, não empregaremos os nomes, substituindo-os por docente A, docente B, docente C, e assim por diante.

Por fim, os depoimentos coletados para o desenvolvimento deste trabalho nos possibilitaram compreender o dinamismo existente neste espaço escolar tão específico e a forma como são estruturadas as ações ligadas à Educação Sexual.

Os professores da Educação Escolar Indígena e as práticas pedagógicas envolvendo a Educação Sexual

O trabalho de pesquisa para o presente artigo foi desenvolvido entre fevereiro e junho de 2018, com professores que ministram disciplinas em escolas indígenas no norte do Paraná. Os docentes entrevistados possuem entre 29 e 50 anos, todos com Ensino Superior completo, cursando pós-graduação. A respeito das suas formações profissionais observamos no quadro a seguir:

Quadro 1. Formação Docente

Docentes	Graduação/Licenciatura	Disciplinas que ministram
Docente A	Ciências Sociais	História
Docente B	Geografia	Geografia
Docente C	Letras	Alfabetização na Educação Infantil e Séries Iniciais
Docente D	Ciências Sociais	Sociologia e Filosofia
Docente E	História	História

Fonte: Produzido pelo autor (2018).

A respeito de sua etnia, somente o docente C diz possuir descendência direta indígena *Guarani*; portanto, seu trabalho está ligado à alfabetização bilíngue e às práticas sociais e culturais dessa etnia em sua aldeia, com o intuito de manter as tradições. O restante dos profissionais respondeu que, atualmente, atendem majoritariamente às comunidades indígenas de etnias *Kanhgág*, *Guarani* e *Xokleng*. Ainda a respeito das suas atuações na Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), trabalham nos seguintes níveis:

Quadro 2. Atuação na Educação Básica dos Docentes

Docentes	Educação Básica /Turmas
Docente A	Ensino Fundamental II / Ensino Médio
Docente B	Ensino Fundamental II / Ensino Médio
Docente C	Educação Infantil e Séries Iniciais
Docente D	Ensino Médio
Docente E	Ensino Fundamental II

Fonte: Produzido pelo autor (2018).

Quando questionados a respeito dos motivos que os levaram a trabalharem como educadores em comunidades indígenas, a maioria desses docentes respondeu que já pesquisava e/ou trabalhava com questões ligadas à população nativa, seja por militância (através de organizações não governamentais) ou durante sua formação profissional – no caso, a graduação:

Iniciei no ano de 2013, assim que a escola foi inaugurada. Eu continuei, pois já trabalhava com a questão indígena. Durante a graduação, este foi meu tema de interesse, além de um compromisso político e pessoal que assumi com a causa indígena (DOCENTE A).

Outros docentes ressaltaram a importância da questão cultural dos estudantes indígenas como motivo que os levaram a exercerem sua docência nesse ambiente:

O meu contato com alunos indígenas se deu no ano de 2012, quando os alunos da comunidade ainda estudavam no colégio estadual fora da terra indígena, no caso, em Lerroville, distrito de Londrina. O trabalho dentro da terra indígena teve início em 2013, e o que mais me motivou a trabalhar com a educação indígena foi o fato de perceber nos alunos indígenas um comportamento diferenciado em relação ao respeito e à forma de convivência. Os alunos nos fazem sentir parte da família (DOCENTE B).

Iniciei no ano de 2014 para cobrir a licença-maternidade de minha companheira que já ministrava aulas de História [...]. Ser educador nesta escola se mostrou muito satisfatório para mim, porque foi muito desafiador no começo, já que durante a graduação eu não tinha interesse em atuar com a docência, tampouco pela educação indígena. Portanto, durante o tempo em que comecei a dar aulas neste local, precisei buscar formação complementar em livros, artigos científicos, monografias... E nesse processo acabei encontrando o sentimento de plenitude dentro de sala de aula, no meio dos Kanhgág, e me apaixonei pela educação indígena (DOCENTE D).

É importante compreender e reconhecer que os povos indígenas possuem formas próprias de educação, de acordo com sua etnia, e que elas contribuem na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender a anseios, interesses e necessidades da realidade dessas populações. Segundo as teóricas

Bergamaschi e Silva (2007, p. 131), são povos que constroem e reconstróem de maneiras distintas suas próprias culturas, suas formas de viver e de educar as novas gerações. Essas múltiplas maneiras de pensar, de relacionar-se com a natureza e com a ciência, são inspiradoras para a superação de alguns dos grandes desafios da prática educativa.

Dos participantes, quando perguntados se já realizaram alguma formação complementar/pedagógica sobre Educação Sexual, aponta-se que nenhum professor ou professora fez ou teve alguma formação - inicial ou continuada - dentro da temática da Educação Sexual. Porém, em uma das respostas, o docente A fez uma ressalva:

Eu disse que não, mas gostaria de explicar. Eu fiz um curso de formação para doulas e nesse curso discutimos bastante sobre questões referentes à sexualidade feminina, pois dentro de algumas concepções psicológicas a gestação e o parto fazem parte da sexualidade feminina. Ou seja, nunca fiz nada dentro da academia, mas tive aulas com médicos, enfermeiras e psicólogas sobre aspectos da nossa sexualidade (DOCENTE A).

Interessante esta fala, pois aponta que, durante sua formação como docente, não encontrou espaços que trouxessem a temática da Educação Sexual para o âmbito educacional; porém esse profissional encontrou em um curso médico/biológico discussões que deram aportes sobre a sexualidade humana. Ressalta-se que pensar a sexualidade, e conseqüentemente a Educação Sexual, é estar para além dos aspectos biológicos.

Trazendo a discussão para o dia a dia nas escolas onde atuam, somente três docentes afirmaram que as escolas oportunizam espaços, momentos ou situações para debates ou conversas sobre a sexualidade:

Desde que trabalho na escola, presenciei apenas uma palestra sobre sexualidade e DSTs promovida pela equipe de saúde da UBS. A palestra assumiu o caráter biomédico tradicional para abordar o assunto, mostrando fotos de estágios avançados das doenças, comentando os sintomas de cada uma e tratamento. Falou-se também dos métodos contraceptivos, focando bastante no uso de camisinha (DOCENTE C).

Nesta fala, fica nítido que a ideia de Educação Sexual está focada somente na prevenção de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) e gravidez na adolescência, remetendo novamente à ideia de uma Educação Sexual de aspecto biológico, do sexo e suas consequências, sem avançar para outras questões envolvendo a diversidade, por exemplo, as diversas orientações sexuais e identidades de gênero.

No Brasil, a Educação Sexual teve início nos anos finais do século XIX, com a vinda de médicos europeus para o controle sexual, com apoio científico, visando principalmente a prevenção de doenças venéreas, o controle da natalidade, o combate à masturbação e a preparação da mulher para o exercício do papel de esposa e mãe. Mas foi somente na segunda metade do século XX, com a ascensão da Aids/HIV e da gravidez na adolescência que realmente o Estado passou a traçar estratégias educacionais para uma Educação Sexual Formal. Como vemos:

Em 1974, o Parecer 2.264 do Conselho Federal de Educação recomenda que os Programas de Saúde sejam planejados de acordo com as necessidades do meio e do/a aluno/a, devendo ser estabelecidos em conjunto por representantes dos órgãos de saúde, docentes e universidades locais. Em 1992, com o incontrolável avanço da AIDS pelo Brasil, a Portaria Interministerial número 796 propõe que as escolas oficiais e privadas de todos os níveis de ensino implante, nos seus currículos, projetos educativos de prevenção à AIDS. Em 1997 o governo brasileiro apresenta políticas voltadas para a área (SOUZA, 2011, p. 191).

Com princípios definidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, através da Lei 9.394/96 para o Ensino Fundamental e Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passam a ter como objetivo oferecer um apontamento/direcionamento na execução do trabalho docente por meio dos temas transversais (Saúde, Direitos Humanos e Socioassistenciais, Trabalho, Cultura, Meio Ambiente e Esporte/Lazer), como apontou o ex-ministro Paulo Renato Souza na apresentação do documento:

Só se exerce a cidadania plena tendo acesso aos recursos culturais relevantes, tanto aos domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar, quanto às preocupações contemporâneas com o

Meio Ambiente, com a Saúde, com a Sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade [...] (BRASIL, 2016, p. 197).

Dentro dos PCNs (1997), a temática da sexualidade encontra-se presente no volume 10 “Orientação Sexual”, que considera a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se inicia no nascimento do indivíduo, passando ao longo de sua vida até a sua morte. Englobam-se as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e a diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista.

Novamente é importante ressaltar, então, que a Educação Sexual Formal e Emancipatória, vai além dos aspectos ligados à saúde biológica, como vimos na fala de alguns docentes. Faz-se necessária a compreensão de que:

Na área da saúde, tanto na prática quanto no ensino, em que constantemente interagem corpos sexuados (os das enfermeiras e os dos alunos ou paciente), inúmeras vezes é negada a existência da sexualidade, que se expressa a todo momento através de gestos, olhares, sentimentos, silêncios, posturas, concepções e traz significações que são insinuadas muito mais do que são externadas (RESSEL; GUALDA, 2003, p. 82).

Também é preciso perceber que a sexualidade é um sentimento inerente ao ser humano, universal a todos indivíduos. Sexo e sexualidade são palavras diferentes e com significados diferentes. Sexualidade é uma dimensão inerente da pessoa e que está presente em todos os atos de sua vida. É um elemento básico da personalidade que determina no indivíduo um modo particular e individual de ser, de se manifestar, de se comunicar, de sentir, de expressar e de viver o amor. Sexualidade é também identidade.

Ainda sobre a discussão da Educação Sexual no espaço escolar, segue a fala de um docente:

Oficialmente nunca existiu. Essa conversa já existiu entre nós professores, mas a pessoa que queria organizar a discussão com os jovens estava mal preparada do ponto de vista antropológico e queria promover uma espécie de educação sexual nos moldes que nós “brancos” acreditamos ser correta. O tema do encontro seria sobre gravidez na adolescência. Mas esse não é um problema pra eles, afinal,

adolescência é uma categoria que não existe na cultura kanhgág. Existe criança e adulto, e após a infância, assim que a menina menstrua, ela já não é mais vista como menina. Pode parecer um relativismo exacerbado da minha parte, mas as gestações ali são muito comemoradas, independentemente da idade da gestante; se o pai é um parceiro fixo ou não; etc. Não sei se fui clara, mas a gestação na adolescência é um problema pra nós e não pra eles. Inclusive as mulheres kanhgág presentes se incomodaram com essas falas e se posicionaram [...] (DOCENTE A).

O que chama a atenção nesta fala é justamente a construção sociocultural do que é sexualidade para a população indígena em suas diversas etnias, mostrando o quanto a sexualidade humana é uma construção cultural e histórica, que foi e continua a ser construída ao longo do tempo, inserida em um contexto social específico, regido por normas e regras comportamentais.

Louro (1999) aponta que:

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentidos socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – no corpo é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade [...]

(LOURO, 1999, p. 11-12).

A sexualidade, assim como a concepção de adolescência, possui seus traços culturais que divergem em diferentes culturas, possuem suas próprias normas e valores, e vão compondo a dimensão humana. O conceito de adolescência é extremamente novo e moderno, e para alguns povos nativos não há uma concepção para esse período da vida, como observamos nas falas dos docentes.

Para as tribos indígenas *Tembé* e os *Kaxuyana*, os ritos de passagem, principalmente quando a menina passa a menstruar, não delimitam a inserção da criança no mundo adolescente, mas servem de ponte para a vida adulta:

A Festa da moça ou Festa do moqueado (quando os Tembê moqueiam caças para servir aos convidados) é um rito de passagem da menina para a puberdade, quando fica menstruada pela primeira vez. A festa é realizada uma vez por ano, dura uma semana e dela participam os rapazes, a partir da qual se tornam guerreiros. Os casais dançam o Kae Kae e, no final da dança, se houver interesse de um jovem pelo outro, podem se casar, a moça vai para a casa do rapaz, formando um novo casal na aldeia, sem mais formalidades (TRAVASSOS; CECCARELLI, 2016, p. 101).

O conceito de adolescência, tão moderno em nossa sociedade, surge com a Revolução Francesa, durante o fortalecimento dos Estados Nacionais e a ascensão da burguesia, que imprimiram mudanças políticas e sociais, determinantes para o reconhecimento da infância. Assim como, segundo o teórico Ariès (1981), também surgiram noções a respeito da família nuclear burguesa, que passa a instituir a infância nos moldes vigentes da época; é só no século XX que a adolescência adquire representações próprias. Para esse teórico, antes da concepção de adolescência, as crianças já eram tratadas como adultos em miniatura. Os cuidados especiais que elas recebiam eram reservados apenas aos primeiros anos de vida. A partir de 3 ou 4 anos, as crianças já participavam das mesmas atividades dos adultos. Como vemos:

[...] a longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência. Só se saía da infância ao sair da dependência (ARIÈS, 1981, p. 46).

Por isso a construção histórico-cultural a respeito da adolescência varia conforme a cultura da população e a época. O que nos leva a pensar: o que é a adolescência indígena, seus ritos de passagem e como abranger questões da sexualidade humana para essa população? E essa dificuldade em categorizar a “adolescência” deve ser entendida enquanto expressão do próprio movimento e cultura indígena, que possui diferentes etnias que assumem suas identidades em diálogo com os diversos contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

A partir dessa discussão, em outro momento, ao serem questionados se, durante suas aulas, a temática a respeito da sexualidade já foram abordadas, quatro docentes disseram que sim, e somente um disse que nunca abordou esses temas:

No 3º ano do Ensino Médio, deixo que os jovens escolham tópicos dentro das Ciências Sociais que eles vão trabalhar durante o ano letivo. Numa dessas oportunidades, os estudantes escolheram a temática de Gênero e Sexualidade. Nesse momento pude trabalhar com eles a diferença entre sexo biológico, gênero e sexualidade e pudemos refletir sobre a desigualdade e a violência de gênero existentes no Brasil. Foi uma aula expositiva em que usei basicamente a lousa. Depois passei uma atividade para estimular a reflexão e verificar a aprendizagem (DOCENTE D).

Dentro da disciplina de Geografia, vários conteúdos dão a oportunidade de trabalhar questões da sexualidade. O foco sempre foi o respeito ao outro, independentemente da posição política, religiosa, sexual, frisando sempre o direito do cidadão em respeitar e ser respeitado (DOCENTE B).

Eu estava dando aula sobre o Iluminismo, se não me engano, falava sobre o surgimento das vacinas, quando os alunos me perguntaram se existia vacina para Aids, e outros perguntaram o que era Aids. Quando comecei a explicar, eles ficaram muito interessados. Então pedi para que eles fizessem perguntas sobre questões relacionadas ao sexo e DSTs que eles tinham curiosidade. Eles fizeram anonimamente e respondi cada uma delas em voz alta. Perguntaram sobre como as crianças eram feitas, por que as mulheres menstruavam, se existia câncer no pênis, e outras que não me recordo mais. Na explicação, deixei claro que aquele era o ponto de vista da ciência e que eles podiam me contar sobre as suas concepções culturais a respeito dessas coisas. Foi bem frutífero o debate, e apesar da timidez, bem característica deles, houve uma boa participação (DOCENTE A).

Os docentes relataram que procuraram sanar as dúvidas dos estudantes na medida do possível. Sabe-se que a sexualidade é um tema muito difícil de ser trabalhado nas escolas, pois está diretamente ligado aos campos emocional, religioso, político, ideológico e ético, entre outros. Além disso, nas aldeias *Guaraní*, por exemplo, os professores estão hierarquicamente submetidos ao *karaí* ou *Kunhã karaí* e ao cacique. Tanto que a formação – inicial e

continuada – dos docentes são realizadas em uma estrutura conjunta entre anciões e as lideranças políticas das aldeias (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 136). Portanto, essas temáticas, para esses grupos, são ainda de difícil abertura de espaços para discussões.

Grande parte dos professores sentem-se despreparados para falar abertamente sobre o assunto; contudo, acabam se deparando com situações em que não há como fugir da questão e trabalham, a partir dos instrumentos que possuem, com os temas da sexualidade, mesmo encontrando dificuldades, porque entendem sua importância para a construção da cidadania de seus estudantes.

Por fim, esta pesquisa traz reflexões acerca da necessidade de trazer informações, debates, encontros e discussões durante a formação, seja inicial ou continuada, dos docentes sobre a Educação Sexual e suas práticas metodológicas no âmbito escolar. Para além disso, coloca-se a importância de compreender aspectos culturais da Educação Escolar Indígena para que se torne possível a inclusão da Educação Sexual, como previsto nos documentos norteadores; para, assim, construir e (re)construir, cada vez mais, uma escola democrática e inclusiva frente às vivências ali experimentadas.

Considerações finais

Como desafio, é preciso ter nova ótica sobre o fenômeno humano, cheio de possibilidades e diversidades, contemplando as mais variadas culturas, formas de estar no mundo e expressando suas diferenças. Neste caso, aponta-se para a importância do processo de formação dos docentes para as diversidades culturais, tanto no que se refere à Educação Escolar Indígena e suas práticas pedagógicas quanto à própria Educação Sexual Formal e Emancipatória.

Conforme observado na apresentação e na discussão dos resultados, a prática da Educação Sexual Formal, que exige um planejamento prévio e atividades contínuas, é percebida nas falas dos docentes como uma necessidade existente no espaço escolar indígena, porém não formalizada e não desenvolvida efetivamente. Ressalta-se assim que, mesmo os alunos tendo dúvidas e buscando professores e professoras em suas aulas para conversar sobre o assunto, ainda faltam informação, formação e meios de oportunizar didaticamente esses espaços.

Embora a maioria das práticas desenvolvidas descritas pelos participantes da pesquisa permaneça restrita às questões biológicas da sexualidade, entende-se que seja fundamental a compreensão mais ampla da sexualidade por parte dos professores participantes da pesquisa e a inclusão de questões diferenciadas a serem abordadas nas práticas de Educação Sexual, como a diversidade sexual, por exemplo.

Ainda que se reconheçam os limites desta pesquisa, no que se refere ao número dos participantes, compreende-se que esses resultados podem fornecer elementos relevantes para a reflexão da temática em pauta. E, por fim, compreender que, assim como as etnias nativas constroem as identidades dos povos indígenas, sua sexualidade tão diversa e inerente ao ser humano também o faz.

Referências

AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BERGAMASCHI, M. A.; SILVA, R. H. D. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para os índios às escolas indígenas. **Ágora** (Unisc), Santa Cruz do Sul, v. 13, p. 124-150, 2007.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Escolar Indígena**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Instruções para Apresentação e Seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resumo.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. Londrina: Eduel, 2001.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, M. T. **Os frutos dourados do Pequizeiro**. Editora UCG, 1986.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, Mar. 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf Acesso em: 22 abr. 2022.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R. A sexualidade como uma construção cultural: reflexões sobre preconceitos e mitos inerentes a um grupo de mulheres rurais. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 82-87, 2003.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1o. e 2o. graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, R. A. Educação sexual na visão dos professores indígenas do ensino fundamental em uma escola de Dourados. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 181-206, jul./dez. 2011.

TRAVASSOS, M. R.; CECCARELLI, P. R. Ritos de passagem: o lugar da adolescência nas sociedades indígenas Tembé Tenetehara e Kaxuyana. **Reverso**, Belo Horizonte, a. 38, n. 71, p. 99-106, jun. 2016.

VASCONCELOS, N. **Amor e sexo na adolescência**. 12. ed. São Paulo: Polêmica, 1985.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

EDUCAÇÃO SEXUAL E A LITERATURA INFANTIL: O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL

Giulia Pizoni da Silva
Andréa Cristina Martelli
Luana Pagano Peres Molina

Introdução

O presente trabalho versa sobre a violência sexual, especialmente, o abuso sexual contra crianças e adolescentes. O enfoque da discussão ocorre a partir do uso da literatura infantil como instrumento pedagógico para prevenção e combate à essa violência. O objetivo consiste em analisar a literatura infantil, a partir da obra “Não me toque seu boboca!”, da autora Andrea Viviana Taubman, de 2020, relacionando-o ao enfrentamento e prevenção ao abuso sexual, bem como compreender a conceitualização e as características desta modalidade de violência. Buscou-se também reforçar a importância da Educação Sexual Formal e Emancipatória e sua prática no ambiente escolar, assim como seus possíveis desdobramentos pedagógicos.

Para alcançar nossos objetivos optamos pela abordagem qualitativa que “[...] refere-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas.” (SEVERINO, 2007, p. 118). E ainda segundo o mesmo autor (2007), essa abordagem fundamenta-se em um conjunto de metodologias envolvendo diversos referenciais epistemológicos, sendo de cunho explicativo a fim de registrar e analisar os fenômenos estudados, buscando identificar suas causas, através da interpretação por meio de métodos qualitativos.

Para o levantamento das fontes, utilizamos a pesquisa bibliográfica que

[...] se caracteriza que, a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricos já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O

pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Partindo das opções metodológicas e para fins didáticos, o presente trabalho compõe-se de três seções. Na primeira seção a fim de situar o assunto abuso sexual, realizamos um mapeamento geral sobre o tema, apresentando o conceito de violência sexual, discutindo sobre sexualidade e relatando a importância da Educação Sexual. Em seguida, focamos na importância da literatura para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que a consideramos uma ferramenta pedagógica para tratar de assuntos delicados e difíceis como é a questão do abuso sexual. Na terceira seção, aprofundamos a discussão associando a fundamentação teórica com excertos do livro infantil “Não me toca seu boboca!” da autora Andrea Viviana Taubman publicado no ano de 2020 e ilustrado por Thais Linhares.

Violência sexual: situando o assunto

A violência sexual é um ato perverso que ocasiona graves consequências na vida das vítimas, portanto, é de fundamental importância discutirmos de forma abrangente e científica essa temática tanto na escola, como nas demais instituições sociais. No mês de abril do ano de 2020, segundo dados divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos¹, o governo recebeu 19.663 denúncias de violência sexual contra menores, por meio do Disque 100, o que representa um aumento de 47% em relação ao mesmo período no ano de 2019 que foi de 13.404 denúncias.

Diante desses dados e segundo nossas proposições teórico-metodológicas, abordaremos a Educação Sexual como uma das formas de enfrentamento ao abuso sexual, nessa perspectiva, consideramos ser necessário pontuar alguns conceitos essenciais para o entendimento da temática. Podemos afirmar que segundo Alves *et al.* (2016, p. 2)

¹ Reportagem da CNN Brasil disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/18/disque-100-registra-aumento-de-47-em-denuncias-de-violencia-sexual-a-menores> Acesso em: 20 jan. 2022.

A Sexualidade está presente em todos os seres humanos, entretanto, ainda hoje é possível perceber que existem resistências e inúmeros tabus no que se refere ao tema, principalmente, quando os questionamentos são feitos por crianças. Ao se falar sobre sexualidade, não se leva em consideração apenas o ato e aos órgãos sexuais, mas também à desmistificação de conceitos, carinho, afeto, questões referentes ao gênero, o combate ao preconceito, a formação da autoconsciência do indivíduo, questões referentes à gravidez, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, luta por direitos iguais, aceitação da diversidade e respeito ao outro.

Reconhece-se que a sexualidade se desenvolve durante todas as fases da vida, tanto as crianças como os adolescentes constroem pensamentos, modelos e percepções sobre a sexualidade, independente de que essa temática seja discutida com eles (MEYER, 2017). Nosso referencial teórico-metodológico fundamenta-se na abordagem de Educação Sexual emancipatória, que busca segundo Nunes *et al.* (2003, p. 35) uma produção de autonomia e crítica, baseada em esclarecimentos científicos e desprendida de quaisquer formas de alienação.

Afirmamos, assim, que o ser humano não tem sexualidade, ele é sexualidade (CABRAL, 1995). A sexualidade “é uma dimensão indissociável do fato de sermos humanos” (MELO *et al.*, 2011, p. 23), em qualquer momento de nossas vidas e em qualquer instituição social.

Todavia, na prática educacional, pesquisas têm registrado compreensões distintas desta que optamos em nosso trabalho. São abordagens ancoradas especialmente em aspectos biológicos, higienistas, repressores, que promovem o controle, a domesticação e o entendimento dessa dimensão da vida como expropriada do humano (SILVA, 1998; FIGUEIRÓ, 2006; CARVALHO *et al.*, 2012, YARED, 2011). São paradigmas denominados por Nunes (2003) como vertentes pedagógicas de Educação Sexual repressoras, e, neste caso, voltados especialmente à vertente médico-biologista.

Desse modo, enfatizamos que a Educação Sexual no ambiente escolar contribui para que as crianças compreendam a sexualidade de uma maneira emancipatória, que seja afetiva, reconhecendo a si próprio e a diversidade das outras pessoas do seu convívio. Em vista disso, a Educação Sexual pretende que as crianças sejam ouvidas por meio das problematizações, discutindo as relações de poder entre os

gêneros e buscando sanar suas dúvidas em torno do tema da sexualidade. (AQUINO; MARTELLI, 2012; MAIA; RIBEIRO, 2011; SPAZIANI; MAIA, 2015).

Devemos tratar as discussões sobre Educação Sexual com naturalidade e no intuito de desconstruir tabus relacionados à mesma, ao mesmo tempo, ensinar a autoproteção, o consentimento, os sentimentos bons e ruins, as diferenças entre conversas desconfortáveis e toques abusivos de afeto. O diálogo sobre os temas que envolvem a sexualidade, respeitando as fases do desenvolvimento humano e suas formas específicas de expressão traz benefícios tanto para saúde física, quanto emocional do ser e é fundamental para a proteção das crianças e adolescentes contra o abuso sexual.

Sobre a necessidade da Educação Sexual, mencionamos uma reportagem realizada pelo Jornal G1², no ano de 2018 duas crianças de 10 anos, após assistirem a uma palestra que abordou o tema do abuso sexual associam os atos sofridos com os narrados e denunciaram à professora terem sido vítimas de estupro.

Diante desse panorama, enfatizamos que o abuso sexual é uma violência silenciosa e perversa que afeta nossas crianças e adolescentes que, muitas vezes, sofrem caladas, sufocadas e com medo de exporem as situações por não entenderem a gravidade do que ocorre consigo mesmas. Em face disso, compreendemos a Educação Sexual como um instrumento de enfrentamento às violências, pois, ao contrário do que paira no senso comum, essa educação não erotiza as crianças e muito menos ensina a fazer sexo, mas, sim, objetiva informar e proteger crianças e adolescentes, ensinando sobre seu corpo, suas emoções e seus comportamentos, de forma segura, prazerosa e responsável.

Prevenir sob orientação é a melhor forma de combater o abuso sexual e falar sobre o assunto é algo urgente e necessário (CHILDHOOD, 2019), uma vez que o conhecimento protege, como apresentado por Spaziani e Maia (2015, p. 62-63).

Estudos demonstram que a compreensão sobre a sexualidade infantil e o conhecimento sobre a violência sexual contra a criança pelos/ as

² Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/criancas-denunciam-estupro-apos-assistirem-palestra-sobre-abuso-sexual-e-suspeito-em-presos-em-mt.html> Acesso em: 20 jan. 2022.

professores/as são fortes indicadores de proteção e cuidado em favor da criança. Da mesma maneira, existem estudos que revelam que crianças bem informadas sobre tais temas são menos vulneráveis do que as crianças desinformadas, na medida em que estas podem ser mais facilmente coagidas a manter o segredo sobre a violência.

Somos educados sexualmente em vários aspectos distintos, como salienta Garcia (2005, p. 25). De maneira informal, somos sempre educados sexualmente na família, na rua, nos bares, nos cinemas, nos shoppings, nas igrejas, nas escolas, enfim, em todos os lugares onde existe vida existem experiências sexuais para serem apreendidas, trocadas, usufruídas ou ignoradas.

Nesse sentido, a família é o primeiro grupo social responsável por mediar a relação entre a criança e o mundo adulto, neste meio é onde se têm e se constroem os primeiros modelos de homens e mulheres, que chamaremos de papéis de gênero. No entanto, precisamos considerar que existem diferentes modelos de famílias, as quais constroem sistemas de costumes, crenças e comportamentos, onde a maneira como a sexualidade é vista e tratada se manifesta com diversas ramificações pelo mundo. A sexualidade e suas vivências são construídas nas relações familiares, contudo, outras instituições sociais fazem parte do desenvolvimento humano, dentre elas, a escola. Dessa forma,

a convivência entre as crianças possibilita diferentes aprendizagens, as quais favorecem a socialização e internalização de novas crenças, novos comportamentos, novas formas de relacionamentos, como também a vivência com outras culturas e experiências em torno de diferentes aspectos, dentre eles, a sexualidade (AQUINO; MARTELLI, 2012, p. 06).

Partindo dessas proposições, enfatizamos que a sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento humano, o que torna fundamental a sua discussão nas diferentes instâncias sociais e, especialmente, na escola. Como já mencionado, nosso trabalho fundamenta-se na Educação Sexual formal e emancipatória, que, segundo Melo (2020, p. 4-5) esta forma de educação sexual se direciona para uma abordagem crítica e democrática, baseada nos Direitos Humanos, onde o processo em questão está sempre em desenvolvimento. A autora ainda ressalta que, esta Educação Sexual

emancipatória faz parte de um processo educacional direcionado a responsabilidade afetiva e social. Corroborando com essa perspectiva, Decker *et al.* (2010, p. 37) que:

Uma educação emancipatória almeja que os sujeitos sejam capazes de “pensar nos seus próprios atos, a ter uma postura decisiva e autodeterminada, (...) direcionada à formação de juízo, formação das ideias próprias, da autoconsciência e de um processo auto-reflexivo.

Realizada pela escola com ferramentas pedagógicas que auxiliem nesse processo, aqui o foco será a literatura infantil. Partindo deste pressuposto, se faz necessário analisar como ela pode contribuir no enfrentamento do abuso sexual.

A literatura infantil e o abuso sexual: o enfrentamento

Nessa seção, analisaremos a literatura infantil como uma das ferramentas pedagógicas da Educação Sexual direcionada para o enfrentamento ao abuso sexual infantil. Segundo Williams (2014, p. 355) a literatura inspira, encoraja, informa e resulta em mudanças para os indivíduos, dessa maneira pode auxiliar as crianças a compreenderem muitas situações que vivem, dentre elas, as que envolvem violência. Nascimento (2006, p. 23) apresenta a literatura infantil como uma maneira de compreender o mundo, segundo ele

[...] sua função é exatamente fazer com que a criança tenha uma visão mais ampla de tudo que a rodeia, tornando-a mais reflexiva e crítica, frente à realidade social em que vive e atua, desenvolvendo seu pensamento organizado. A literatura infantil tem o poder de suscitar o imaginário, de responder as dúvidas em relação a tantas perguntas, de encontrar novas ideias para solucionar questões e instigar a curiosidade do pequeno leitor.

Nesse sentido, Pereira (2007) afirma que o livro em sala de aula forma cidadãos críticos e mais reflexivos, ressalta ainda que, a escola passa a ser um espaço privilegiado onde trabalhando a formação baseada na literatura, estimula o exercício da mente. Em suas palavras,

A percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e,

principalmente, dinamização do estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente (PEREIRA, 2007, p. 2).

Perante o exposto, podemos destacar a literatura como indispensável para o desenvolvimento humano, sendo necessária para a percepção de mundo construída ao longo dos anos escolares e firmada primeiramente na educação infantil. Por meio da literatura infantil a criança passa a estimular sua criatividade, seu desenvolvimento cognitivo e também seu senso crítico, amplia suas relações sociais, se expressa de várias formas utilizando inúmeras linguagens (CAMARA, RODRIGUES, 2013).

As crianças possuem a capacidade de imaginar de forma mais intensa, por isso, a leitura de histórias tem grande influência no desenvolvimento, Pereira (2007, p. 6) expõe que, por meio das histórias as crianças se envolvem e se emocionam com os temas tratados, pois, através delas podemos trabalhar conflitos, realizar comparações, apresentar novas formas de convivência, entre outros.

Inegavelmente, falar sobre o abuso sexual não é tarefa fácil, nesse sentido, a literatura infantil consegue fazer com que as crianças possam identificar e muitas vezes reconhecer casos de abuso. Visto que a literatura é de extrema importância no desenvolvimento emocional e intelectual de crianças, os livros infantis que abordam o tema podem fazer com que as mesmas reconheçam e saibam diferenciar carinho e afeto de toques abusivos e violentos e outras situações que possam vivenciar.

Ressalta-se que neste artigo, particularmente será analisado somente o livro “Não me toca seu boboca!”. No entanto, podemos citar outras obras com a temática da Educação Sexual e o intuito de enfrentamento ao abuso, como por exemplo, “Pipo e Fifi. Ensinando proteção contra a violência sexual” da autora Caroline Arcari (2018), “Do meu corpo eu cuido e protejo” da autora Tina Xavier (2014), “Sem mais Segredo: Juju, uma menina muito corajosa” (2015) escrito pelas autoras Ana Cláudia Bortolozzi Maia, Dárcia Amaro Ávila, Juliana Lapa Rizzi e Raquel Baptista Spaziani, podemos destacar também a obra “O Segredo de Tartanina” (2006) das autoras Cristina Fukumori, Alessandra Rocha Santos Silva e Sheila Maria Prado Soma e “A Mão Boa e a Mão Boba” (2016) Escrito por Renata Emrich.

Posto isto, podemos concluir que o livro infantil é um dos materiais pedagógicos fundamentais no enfrentamento ao abuso,

auxiliando em conversas difíceis de uma forma mais dinâmica e lúdica. Abordando questões de gêneros, sexualidade, respeito, convivência, construindo um olhar investigativo, pontuando situações relacionadas a prevenção, e sobre como as crianças precisam estar em um estado de alerta em relação ao próprio corpo. (NASCIMENTO, 2006).

Entrecruzamento da teoria com a literatura infantil: “não me toca seu boboca”.

Ao destacarmos a literatura infantil como uma ferramenta fundamental no processo de enfrentamento ao abuso sexual, nessa seção, por meio de enxertos do livro infantil, “Não me toca seu boboca!” de Andrea Viviana Taubman, publicado no ano de 2020, realizaremos o entrecruzamento sobre conceitos e situações fundamentais para combater essa modalidade de violência.

Para Ippolito e Santos (2020, p. 34), a violência sexual refere-se à violação da liberdade sexual e também da violação aos direitos humanos da criança e do adolescente. Como expresso pela personagem Ritoca: “Vamos combater o abuso com valentia! Toda criança tem o direito de ser protegida e viver feliz!” (TAUBMAN, 2020, p. 35).

De acordo com as leis brasileiras, presume-se ocorrência de violência em qualquer ato sexual praticado por pessoas maiores de idade com pessoas de idade inferior a 14 anos (GUIA, 2020). A violência se expressa em diferentes formas: “[...] cujas espécies são o abuso sexual, nas modalidades intra e extrafamiliar, e a exploração sexual; dividida em quatro modalidades: a prostituição, o tráfico para fins sexuais, o turismo sexual e a pornografia” (JUNIOR, 2014, p. 146).

No entanto, neste trabalho, nos centramos em abuso sexual contra crianças e adolescentes. Segundo uma pesquisa³ realizada no ano de 2018, pelo Ministério Público do Paraná (MPPR), três crianças ou adolescentes são abusados sexualmente por hora no Brasil. Bem como apresentado pela personagem Ritoca, no início da história infantil (TAUBMAN, 2020, p. 26).

³ Pesquisa realizada pelo Ministério Público do Paraná e divulgada em 2020. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/2020/03/231/ESTATISTICAS-Tres-criancas-ou-adolescentes-sao-abusadas-sexualmente-no-Brasil-a-cada-hora.html>
Acesso em: 20 jan. 2021.

Figura 1. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



"Essa é minha história. Conto para todo mundo conhecer afinal, com qualquer criança isso pode acontecer".(TAUBMAN, 2020, p.26)

Nesse contexto, esclarecemos que o abuso sexual é “[...] toda prática sexual realizada de forma “forçada”, ou seja, com emprego de violência, grave ameaça ou fraude. São considerados crime e ato violento, seja contra crianças, adolescentes ou adultos” (GUIA, 2011, p. 64).

O abuso sexual se distingue em dois tipos: o abuso sem e com contato físico. Sobre o primeiro, Abrapia (2002, p. 09) descreve suas características: abuso sexual verbal, onde ocorrem conversas relacionadas a atividades sexuais, telefones obscenos que se referem a uma modalidade do abuso sexual verbal e na maioria dos casos são realizados por adultos.

Figura 2. Livro "Não me Toque seu Boboca!"

Quando estávamos sozinhos, ele disse que com tom de voz diferente: “você é bem bonita...” Mexeu na minha orelha para ver o brinco que eu tinha. Quis olhar a minha boca “pra ver se faltava dente”, foi pegando no meu pescoço e pedindo que eu não fizesse alvoroço: “É só para ver pingente pendurado na corrente”. (TAUBMAN, 2002, p. 18)



Como visto no enxerto acima, o relato da personagem da coelhinha Ritoca (TAUBMAN, 2002, p. 18), nos apresenta uma das formas que o abusador pode agir com a vítima. No entanto, existem

outras como o exibicionismo, que consiste na demonstração de órgão genital e masturbação por parte do agressor e o voyeurismo, onde o abusador observa fixamente órgãos sexuais da vítima. Dentre os tipos de abuso sem contato a pornografia se enquadra nesta modalidade, tanto como forma de exploração sexual no âmbito comercial, como de abuso sexual, quando a criança ou adolescente são obrigados a assistir conteúdos pornográficos.

Em relação ao abuso sexual com contato físico, Abrapia (2003, p. 10) descreve como sendo “Atos físico-genitais, incluem relações sexuais com penetração vaginal, tentativa de relações sexuais, carícias nos órgãos genitais, masturbação, sexo oral e penetração anal”. Nessa forma de abuso também se enquadram a pornografia e a exploração sexual de crianças e adolescentes com objetivo de fins econômicos.

A obra alerta que abusadores podem ser de ambos os sexos, no entanto, no ano de 2020 uma reportagem realizada pela web site “Dourados Agora”⁴ afirmou que, segundo o Ministério da Justiça 95,7% dos abusadores são homens e FUKUMOTO (2011 p. 7-8) traça o perfil de abusadores que, na maioria dos casos estudados os agressores faziam parte do convívio social da vítima, totalizando 93,51% dos casos, apontando como principais agressores os vizinhos com 16,71%, padrastos com um total de 14,73% e os pais das vítimas abusadas apresentaram 12,75%.

Segundo pesquisa realizada pela ChildhoodBrasil, Fundação Internacional de Proteção a Criança, no ano de 2019, dados do Disque 100 apontam que 63 % dos abusadores são homens e, segundo o Ministério da Saúde, os homens representam 88% dos agressores. Assim, ambas as pesquisas indicam que o percentual maior é de agressores, no entanto, mulheres também podem ser agressoras sexuais.

O abusador não tem uma característica específica, o que torna esta modalidade de violência complexa e aterrorizante.

O abusador sexual, na maioria das vezes, é uma pessoa aparentemente normal, querida pelas crianças e pelos adolescentes. Geralmente é uma pessoa que as crianças e os adolescentes conhecem (pai, padrasto, tio, irmão(ã) mais velho(a), mãe, madrastra, tia,

⁴ Reportagem “Abusados podem se tornar abusadores?”, disponível em: <https://www.douradosagora.com.br/noticias/brasil/abusados-podem-se-tornar-abusadores> Acesso em: 20 jan. 2022.

primo(a), avô(ó), vizinho, amigo da família, babá, professor(a), médico(a), policial, entre outros (OAB, 2020, p. 07).

Em umas das obras, a personagem Ritoca ilustra esta questão (TAUBMAN, 2020, p. 06).

Figura 3. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



Alguns meses atrás, mudou-se para casa ao lado um cara engraçado. Sempre muito gentil e sorridente como ator de comercial de pasta de dente. Parecia um tio bonzinho, vivia rondando o parquinho querend se aproximar da gente. (TAUBMAN, 2020, p. 06)

Segundo Ipolito e Santos (2020), “o autor do abuso sexual é, na maioria dos casos uma pessoa conhecida da criança ou adolescente, que possui algum grau de parentesco, que confia e ama”.

No ano de 2019, o site de notícias Agência Brasil⁵ publicou dados referentes ao abuso sexual intrafamiliar, apontando que mais de 70% dos casos são praticados por parentes da vítima, como pais, mães, padrastos, tios e outros familiares. A pesquisa ainda expõe que os registros se referem a violência realizada na casa do abusador ou da vítima, no entanto a violência pode ser cometida por pessoas que não fazem parte da família. Na obra “Não me toca seu boboca!”, Ritoca e seus colegas têm o primeiro contato com o abusador (TAUBMAN, 2020, p. 09).

⁵ Reportagem Agência Brasil. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/08/18/estupro-de-vulneravel.htm?cmpid=copiaecola>
Acesso em: 20 jan. 2022.

Figura 4. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



Depois de algumas semanas, esse TIO veio falar comigo e também com meu amigo. Ele nos deu umas figurinhas bacanas. É claro que ficamos encantados. Eu disse: "Prazer, sou Ritoca" Ele se apresentou: "Pode me chamar de Tio Pipoca". (TAUBMAN,2020, p. 09)

Como exposto no enxerto do livro infantil, o abusador pode fazer parte do convívio social da vítima, de forma direta como pais e responsáveis legais ou indiretas como amigos da família e vizinhos. Bem como apresentado pela ChildhoodBrasil no ano de 2018, somente 16% dos casos de abuso sexual foram cometidos por desconhecidos.

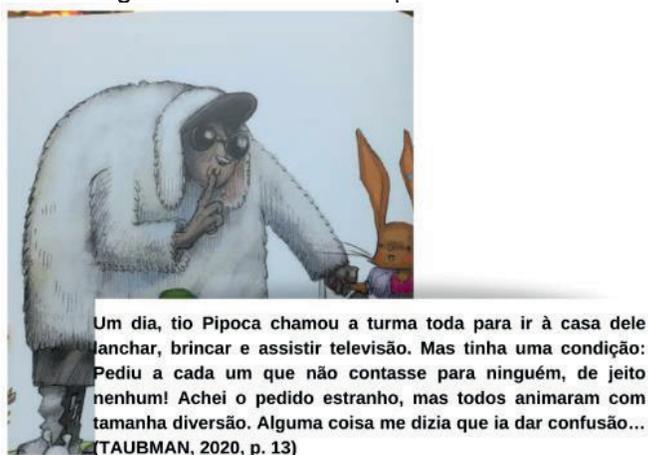
A partir desse panorama, esclarecemos que o abuso sexual possui modalidades específicas, sendo: Abuso Intrafamiliar e extrafamiliar. Sobre o primeiro refere-se ao abuso cometido por pais, mães, familiares ou por indivíduos que são responsáveis legalmente pela criança. Esta modalidade ocorre quando há qualquer tipo de interação sexual entre um adulto e uma criança pertencentes da mesma família. Geralmente o abusador é alguém em que a criança confia e ama. A pessoa que deveria proteger e cuidar da criança torna-se um "monstro", por este motivo a modalidade em questão choca e possui um grande impacto, bem como exposto por MARTELLI (2013, p. 08):

[...] esse fenômeno envolve e movimenta valores arraigados em nossos trajetos antropológicos. Um pai que abusa de uma filha ou de um filho, ou ainda, uma mãe que abusa do filho ou da filha, nos espanta porque temos as imagens da proteção e da inocência, do cuidado e da necessidade desfiguradas nessas relações. "Naturalmente", no sentido construído em nossas culturas, os pais devem cuidar, proteger, prover o sustento e promover a saúde dos filhos e, qualquer atitude contrária a esse paradigma nos assusta, nos desestabiliza e, muitas vezes, nos paralisa e nos calamos diante dessa violência.

O abuso sexual intrafamiliar causa mais impacto para a vida da vítima, que além de ter seu corpo violado por um ente querido passa a lidar com consequências biológicas e psicológicas não somente na infância, mas também na vida adulta. Drezett (2012) nos apresenta que o ciclo de violência em que as vítimas estão inseridas, geralmente é prolongado, o que acarreta uma necessidade de atendimento psicológico durante anos. De acordo com Forentino (2015, p. 140) as consequências do abuso intrafamiliar podem ter variações de acordo com cada indivíduo, sendo questões de idade da criança ou adolescente violentado, a duração do abuso, bem como a ocorrência do mesmo.

O abuso sexual intrafamiliar pode ser caracterizado como a pior forma de violência, como apontado por Ribeiro (2005, p. 21) “[...] é uma forma de violência que envolve poder, coação e/ou sedução”. Isso é ratificado na obra “Não me Toca seu Boboca!” pela fala da coelhinha Ritoca (TAUBMAN, 2020, p. 29).

Figura 5. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



No excerto da obra, Tio Pipoca usa de algumas maneiras para atrair as crianças até a sua casa, como o convite para assistir televisão e brincar, pedindo para que elas mantenham segredo, sem fazer nenhum tipo de ameaça. Entretanto, na maioria dos casos, essa relação pode envolver ameaças, chantagens emocionais, como por exemplo, o agressor passa a “comprar” o silêncio da vítima, por

meio de presentes, como brinquedos, eletrônicos, passeios, tudo que de algum modo possa fazer com que a vítima não exponha a violência nem o agressor, reforçando assim a relação de dependência.

O abuso sexual intrafamiliar fundamenta-se numa relação de poder e obediência. Esta modalidade de abuso ocorre no lugar em que as crianças deveriam estar seguras, por isso também se associa a uma relação de afeto e de obediência, pois as crianças não imaginam que a intenção pode ser de uma conotação sexual, onde o agressor erotiza a vítima de forma precoce.

O abusador exige da vítima o silêncio e a cumplicidade. A criança passa a sentir culpa, sentimento este que é construído para a manutenção do silêncio e continuidade dos abusos.

Fatores externos, assim como fatores psicológicos, contribuem para a manutenção do segredo no abuso sexual intrafamiliar. Entre os fatores externos, podemos citar a inexistência de evidências médicas, o que leva a família a não ter como comprovar o fato; ameaças contra a criança vítima e suborno; falta de credibilidade na palavra da criança leva-a, muitas vezes, a não revelar o abuso com medo de ser castigada pela “mentira”; temor pelas consequências da revelação, com a concretização das ameaças que recebeu (AZAMBUJA, 2006, p. 14)

Assim como apresentado por Azambuja (2006), expõe que informações referentes ao abuso são ocultadas, por se tratar de sentimentos difíceis para entender e também de lidar emocionalmente, além do medo da exposição e a repercussão que a violência pode causar na família e no meio social que estão inseridas são fatores que dificultam a revelação da violência.

Outra modalidade do abuso sexual é a extrafamiliar que ocorre fora do contexto familiar. Descreve-se como sendo abuso cometido por pessoas do convívio da criança, em espaços de socialização ou em ambientes desconhecidos da vítima, podendo ser “[...] vizinhos ou amigos da família, educadores, responsáveis por atividades de lazer, médicos, psicólogos e psicanalistas, líderes religiosos” (GUIA, 2020, p. 36). Na obra, a coelhinha Ritoca fala sobre esta questão no seguinte excerto.

Figura 6. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



Nesta modalidade de abuso, o abusador pode ter acesso à vítima, em certas ocasiões como em visitas, sendo um conhecido da família, tendo a confiança por parte dos responsáveis da criança. Ainda na modalidade de abuso extrafamiliar, o crime pode ocorrer em locais desconhecidos, fora do ambiente de convívio da vítima.

É de fundamental importância ressaltar que crianças e adolescentes abusados sexualmente apresentam sinais, mesmo que não se expressem verbalmente. De acordo com Ipolito e Santos (2020, p. 52), as vítimas de abuso sexual reagem ou vivenciam esta violência de várias maneiras. Algumas tentam fugir da situação, tendo um olhar de distanciamento sobre o abuso, podem também pensar que o abuso foi um sonho, tentando alterar seu estado de consciência, e em alguns casos, a criança passa a negar a existência da parte inferior do corpo, dissociando o corpo dos sentimentos.

Com efeito, crianças e adolescentes podem apresentar diferentes sinais, dentre eles, físicos, comportamentais, psicológicos e sociais. Destacamos alguns: uma mudança repentina e radical de humor e comportamento, comportamento agressivo ou isolamento, baixo rendimento escolar, sonolência diurna, medo e choro frequente, medo e pânico de um determinado lugar ou pessoa, ansiedade. A vítima pode apresentar um estado de constante alerta, seguido de um comportamento tenso, tíques. A criança ou adolescente abusados passam a ter um sentimento de desconfiança por todas as pessoas com quem convivem, ocorrendo também o sentimento de medo, culpa, baixa autoestima e depressão de relações afetivas. Os excertos da fala de Ritoca ilustram esses

sentimentos, quando ela expressa a seguinte fala “Fiquei envergonhada...tive medo que achassem que eu era culpada por ter entrado nessa tremenda enrascada” (TAUBMAN, 2020, p.25) e no excerto seguinte (TAUBMAN, 2020, p. 21, grifos do autor).

Figura 7. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



Foi aí que percebi: eu estava sendo imprudente! Meu corpo é um tesouro que trato cuidadosamente. Se for de um jeito suspeito ninguém deve tocar na gente! Então comecei a gritar, para a turma toda se ligar: não me toca eu boboca! (TAUBMAN, 2020, p.21, grifos do autor)

Essa violência desequilibra o desenvolvimento da personalidade, fato que compromete funções de níveis afetivos, comportamentais e as relações com pessoas do mesmo sexo do abusador podem ser afetadas. A vítima passa a ter dificuldade de estabelecer qualquer tipo de relação, pois convive com insegurança e o medo de que outras pessoas possam ter as mesmas atitudes violentas (LIMA, 2013; CARTILHA ABUSO, 2000; PFEIFFER E SALVAGNI, 2005; IPOLITO; SANTOS 2020).

Quanto a sinais físicos podemos destacar lesões na região genital, coceira, infecções urinárias, cólicas, sangramento na vagina ou no ânus, que podem decorrer em dificuldades de sentar a até mesmo de caminhar, edemas e excreções na região íntima, hematomas pelo corpo, gravidez precoce. A vítima pode contrair infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), sinais estes que podem vir acompanhados de dor, marcas de mordida ou também lacerações em várias regiões do corpo. As vítimas podem apresentar também dificuldade de engolir e inflamações na garganta e vômitos decorrentes do sexo oral. Crianças e adolescentes podem sofrer com baixo controle dos esfíncteres, incontinência fecal, e de modo mais explícito, apresentar sêmen na região do rosto, genitais e nas roupas

(PFEIFFER; SALVAGNI, 2005; 2013; IPOLITO; SANTOS, 2020; SAYÃO, 2006)

Dos sinais descritos, destacamos que muitos podem tornar-se consequências, ou seja, mesmo depois que o ciclo de violência seja rompido, a vítima convive em algum grau e momento com as consequências. Situação ratificada no excerto de uma das obras analisadas (TAUBMAN, 2020, p. 34).

Figura 8. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



No que diz respeito às consequências físicas são apresentadas como lesões, hematomas, a vítima pode contrair infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), que a longo prazo podem interferir na capacidade reprodutiva da vítima, desenvolvendo uma gestação problemática, acompanhada de uma alta morbidade materna e fetal. Das consequências emocionais ressaltamos o sentimento de culpa, rejeição do próprio corpo, medo generalizado, isolamento social, baixa autoestima, podendo desenvolver doenças graves como a depressão, ter sentimentos de inferioridade, angústia, dificuldade de lidar com o próprio corpo. Em níveis sociais podem ocorrer dificuldade nas relações interpessoais e comportamentos de isolamento, bem como comportamentos autodestrutivos (ABC MED, 2015; PFEIFFER; SALVAGNI 2005; LIMA, 2013)

Já em relação às consequências sexuais a criança ou adolescente abusado pode apresentar o conhecimento sexual não condizente à sua faixa etária, desenvolver fobias sexuais, a questão sexual passa a ser vista como punitiva, com sentimento de culpa, tendo dificuldade de estabelecer relações sexuais com outras pessoas e a falta de prazer

no ato sexual, sendo uma relação traumática (IPOLITO; SANTOS 2020; PFEIFFER; SALVAGNI 2005; QUEIROZ,2017).

Sendo assim, ressaltamos que, diante da gravidade do abuso sexual e de suas consequências, o seu enfrentamento deve ocorrer também no ambiente escolar. Segundo uma reportagem feita pelo Jornal G1⁶, no ano de 2019 uma criança de 8 anos revelou ser vítima de abuso sexual após assistir uma palestra de educação sexual na escola onde estudava.

Sem dúvida, a escola é de fundamental importância no enfrentamento ao abuso sexual, uma vez que crianças e adolescentes passam uma quantidade significativa de tempo no ambiente escolar e, em situações em que o abusador pertence à família, são os profissionais educacionais os principais adultos que têm o papel de proteger e acolher as vítimas de abuso (MARTELLI, 2013; SAYÃO, 2006). Bem como alertado pela coelhinha quando diz:

Figura 9. Livro "Não me Toque seu Boboca!"



“Se te acontecer alguma coisa parecida como o que eu vivi, saia berrando e contando, pedindo ajuda: Faça o que eu fiz!”(TAUBAMAN, 2020, p. 33).

Mediante ao exposto, a luta contra o abuso sexual deve ser constante. Martelli (2013, p.11) destaca que: “[...]cabe à escola assumir sua participação no pacto do silêncio ou assumir sua função de identificar, denunciar, prevenir e acompanhar as crianças e adolescentes, vítimas de abuso sexual.”

⁶ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/11/04/apos-palestra-de-educacao-sexual-na-escola-crianca-revela-abuso-e-homem-e-condenado-a-prisao-na-pb.ghtml> Acesso em: 20 jan. 2022.

Uma criança vítima de abuso sexual “carrega consigo consequências tanto orgânicas quanto psicológicas e dentre as mais comuns, apresenta quadros de dificuldades de aprendizagem na escola” (AZEVEDO; GUERRA, 1995, p. 13).

Se a criança não aprende, cabe à escola investigar os motivos e construir alternativas de ensino. No caso específico do abuso sexual, citamos a educação sexual como uma das formas de enfrentamento, destacando a literatura infantil como ferramenta pedagógica neste processo.

Sendo assim, ressaltamos que a escola não exerce somente sua função educacional, na mediação de conhecimentos, mas sim, no enfrentamento a qualquer violação de direitos que crianças e adolescentes possam estar sofrendo. A discussão sobre o tema da violência sexual no ambiente escolar atua na sua prevenção e cria espaços onde as vítimas podem se sentir seguras para falar sobre temas como a sexualidade, sem nenhum preconceito, sentindo-se acolhidas e confiantes de que podem ser ouvidas, ampliando os laços entre escola e crianças e adolescentes, tornando-se um local de suporte e acolhimento (SANTOS, 2018).

Considerações finais

Ao término desse trabalho consideramos que o trabalho pedagógico com a literatura infantil voltada ao enfrentamento do abuso sexual se faz necessário, assim como discutir e aprofundar sobre os conceitos, formas e consequências desta violência, além de pontuar a Educação Sexual Formal e Emancipatória como uma das formas de enfrentamento ao abuso.

Enfatizamos a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento humano destacando sua influência nos aspectos educacionais, bem como no enfrentamento ao abuso sexual, haja vista que a criança violentada tem sua vida e, conseqüentemente, seu desenvolvimento escolar comprometido, devido a experiência traumática desta modalidade de violência.

Uma vez que crianças e adolescentes não têm todos os acessos ao conhecimento sobre sexualidade e as formas de enfrentar o abuso sexual, caberá a escola cumprir com o seu papel social, por meio da Educação Sexual, ou seja, informar, auxiliar, problematizar e enfrentar essa modalidade de violência por meio de conhecimentos

científicos e que através de encaminhamentos pedagógicos, para que as vítimas possam identificar e se proteger de tais violências, conseqüente a esses trabalhos pedagógicos possam saber a quem recorrer quando precisarem de ajuda.

Referências

ABCMED, 2015. **Abuso sexual de crianças: sinais de abuso, conseqüências para a criança, perfil psicológico de um abusador sexual**. Disponível em: <https://www.abc.med.br/p/psicologia-e-psiquiatria/808489/abuso-sexual-de-criancas-sinais-de-abuso-consequencias-para-a-crianca-perfil-psicologico-de-um-abusador-sexual.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ALVES, L. C. dos S.; LIMA, B. C. M.; MASCHETTI, M. P.; RODRIGUES, C. F.; SILVA, A. P. R.; SILVA, N. F. Educação sexual infantil: a importância de se abordar o tema no âmbito familiar e escolar. **Anais X Forum multidisciplinar**. Apucarana, PR, 2006. Disponível em: http://www.fap.com.br/anais/congresso-multidisciplinar-2016/psicologia/educacao_sexual_infantil_a_importancia_de_se_abordar_o_tema_no_ambito_familiar_e_escolar.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

AQUINO, C.; MARTELLI, A. C. **Escola e Educação Sexual: Uma relação necessária**. IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, **Anais [...]**Caxias do Sul -RS 2012.

ARCARI, C. **Pipo e Fifi: Ensinando proteção contra violência sexual**. 5 ed. Curitiba: Ed. Caqui, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DA INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA –ABRAPIA. Relatório de notificações sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil de 2000 a 2003, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.observatorioda infancia.com.br/IMG/pdf/doc-94.pdf>. Acesso em: 10 de mai. de 2022.

AZAMBUJA, M. R. F. **Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança.** Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/51.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. **A violência doméstica na infância e na adolescência.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

CABRAL, J.T. **A sexualidade no mundo Ocidental.** Campinas: Papirus, 1995.

CAMARA, I. T. da; RODRIGUES, A. P. S. **A Literatura Infantil e o desenvolvimento cognitivo na Infância.** Trabalho apresentado para Conclusão de Curso do Programa do Curso de Graduação em Pedagogia das Faculdades Integradas PROMOVE de Brasília e do Instituto Superior de Educação do ICESP. Brasília, DF, 2013.

CARVALHO, G. M. D.; *et al*/ **Educação sexual: interfaces curriculares: caderno pedagógico.** Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

CHILDHOOD BRASIL, 2019. **A violência sexual infantil no brasil.** Disponível em: <https://childhood.org.br/a-violencia-sexual-infantil-no-brasil> Acesso em: 05 out. 2020.

COSTA, P. C. A. **Sexualidade na Primeira Infância: um percurso que se inicia na família.** Contexto e Educação: Editora Unijuí. Ano. 27. n. 88. Jul/Dez 2012.

DECKER, I. C. U. **A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória.** 2010. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2010.

Disque 100 registra aumento de 47% em denúncias de violência sexual a menores. Disponivelem:<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/18/disqu-e-100-registra-aumento-de-47-em-denuncias-de-violencia-sexual-a-menores>. Acesso em: 20.fev. 2021.

DREZETT, J.; PEDROSO, D. Aborto e violência sexual. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 64, n. 2, p. 35-38, abr./jun. 2012.
EMRICH, R. **A Mão Boa e a Mão Boba**. Belo Horizonte: Editora Ramalhete, 2016.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: Eduel, 2006.

FLORENTINO, B. R. B. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Revista de Psicologia**, São João del-Rei- MG, 2015.

FUKUMORI, C.; SILVA, A. R. S.; SOMA, S. M. P. **O Segredo de Tartanina**. São Paulo, Editora UDF, 2011.

FUKUMOTO, A. E. C. G.; CORVINO, J. M.; NETO, J. O. Perfil dos agressores e das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Rev. Ciênc. Ext.** v. 7, n. 2, p. 71, 2011.

FUKUMOTO, A. E. C. G.; CORVINO, J. M.; NETO, J. O. Perfil dos agressores e das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. **Rev. Ciênc. Ext.** v. 7, n. 2, p. 71, 2011.

G1. Crianças denunciam estupro após assistirem palestra sobre abuso sexual suspeito é preso em MT. Disponível em: <http://www.cedeca.org.br/conteudo/noticia/arquivo/384BB619-A5776B4455158CB799D9AB10.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

GARCIA, L. J. **O Processo de Educação Sexual na Escola**: Um Estudo de Caso sobre a conceituação, significação e representação compreensiva de Professores da Rede Municipal de Ensino de Camboriú-SC sobre Educação Sexual. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2005.

IPPOLITO, R.; SANTOS, B. R. **Guia escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2020.

LIMA, I. V. B. **Consequências Psicológicas do abuso Sexual na Infância e Adolescência: Uma Ferida Invisível.** AJES, 2013.

MAIA, A. C. B.; ÁVILA, D. A.; RIZZI, J. L.; SPAZIANI, R. B. **Sem mais Segredo:** Juju, uma menina muito corajosa. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. **Educação Sexual: Princípios para Ação.** Doxa, v. 15, n. 1, 2011.

MARTELLI, A. C. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: o que a escola tem a ver com isso?** Simpósio Nacional de Educação Sexual (SIES). Maringá – PR, 2013.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção Dimensões da Sexualidade)

MELO, Sonia Maria Martins de; et al. **Educação e sexualidade.** 2. ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MEYER, C. A. **Livro “o que é privacidade?”: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças.** Araraquara – SP. 2017.

NASCIMENTO, Z. V. **A Importância da Literatura no Desenvolvimento Infantil.** Universidade Estadual de Campinas. Americana-SP, 2006.

NUNES, C. A. **Educar para a emancipação.** Florianópolis: Sophos, 2003.

OAB. Comissão de Direitos da Pessoa com Deficiência da 16ª subseção da OAB de Bragança Paulista - SP. **Cartilha Educativa para prevenção da violência sexual infantil de crianças com deficiência.** 2020. Disponível em: <http://oabbraganca.com.br/wp-content/uploads/2020/07/cartilha-cdpdcd-prev-abuso-sexual-infantil-e-pessoa-com-deficiencia.pdf-vf.pdf> Acesso em: 19 maio de 2022.

PEREIRA, M. S. **A importância da literatura infantil nas séries iniciais.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/283/189>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PFEIFFER, L.; SALVAGNI, E. P. **Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência.** Jornal de Pediatria. v. 81, n. 5, p. 197 – 204, 2005.

PROTEÇÃO A INFANCIA E A ADOLESCÊNCIA. Maus tratos contra crianças e adolescentes. **Proteção e Prevenção: Guia de Orientação a educadores.** Petrópolis: Autores e Agentes Associados, 1997.

RIBEIRO, P. W. **O abuso sexual e a criança: o caso João e Maria.** Boletim de Iniciação Científica em Psicologia. São Paulo-SP, 2005.

RODRIGUES, A. P. S.; CAMARA, I. T. **A literatura infantil e o desenvolvimento cognitivo na infância.** Faculdades Integradas. PROMOVE de Brasília e do Instituto Superior de Educação do ICESP. Brasília – DF, junho – 2013.

SANTANA, M. F. S. **Educação sexual para crianças: O papel da escola.** Faculdade São Luís de França. 2016.

SANTOS, B. R.; NEUMANN, M.; IPPOLITO, R. Guia Escolar: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministérios da Educação, 2020.

SANTOS, W. R. C.; SANTOS, R. A. *et al.* O papel da escola para enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes nos discursos de professores do Ensino Fundamental em Augusto Correia – PA. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, 2018.

SANTOS, W. R. C.; SANTOS, R. A. *et al.* O papel da escola para enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes nos discursos de professores do Ensino Fundamental em Augusto

Correia – PA. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 14, 2018.

SAYÃO, Y. **Refazendo laços de proteção: Ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: manual de orientação para educadores**. São Paulo: CENPEC: CHILDHOOD – Instituto WCF-Brasil, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.e. rev. e atual. – São Paulo. 2007.

SILVA JUNIOR, A. S. A. H.; ROSAS JUNIOR, J. R. **Violência sexual contra crianças e adolescentes: Conceitos- chave**. Revista do Laboratório de Estudos da Violência, Marília, edição 14 – nov./2014.

SILVA, E. A escola, a clínica e a sexualidade humana. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 115-142, jul./dez. 1998.

SOMA, S. M. P.; WILLIAMS, L. C. A. **Livros Infantis para Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Uma Revisão de Estudos**. Temas em Psicologia, vol. 22, nº 2, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v22n2/v22n2a08.pdf> Acesso em: 19 maio 2022.

SOMA, S. M. P.; WILLIAMS, L. C. de A. **Livros Infantis para Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Uma Revisão de Estudos**. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. 2014.

SOUTO, L. Universa Uol. **Em 76% dos casos, abuso de vulnerável é cometido por parente ou conhecido**. 18 ago. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/08/18/estupro-de-vulneravel.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 20 jan. 2022.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. **Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras**. Rev. Psicopedagogia, Piracicaba, SP, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015

TAUBMAN, A. V. **Não me toca seu boboca!** 3 ed. Belo Horizonte. 2020.

XAVIER, T. **Do meu corpo eu cuido e protejo.** Ilustradora Lorena Martins. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014.

YARED, Y. B. **A educação sexual na escola:** Tensões e prazeres na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011

ENSINO DE CIÊNCIAS, EQUIDADE DE GÊNERO E JUSTIÇA SOCIAL: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O TEMA “MENSTRUAÇÃO”¹

Yonier Alexander Orozco Marín
Alberto Lopo Montalvão Neto
Suzani Cassiani

Introdução

Ao longo dos anos, diversas concepções distorcidas sobre o feminino consolidaram-se e circularam socialmente em diferentes âmbitos. Carregadas de preconceitos que estigmatizam o corpo, o comportamento e os modos de ser/existir das mulheres, essas concepções vêm sendo construídas desde a antiguidade e apenas muito recentemente, mais precisamente no século passado, começaram de fato a ser questionadas. É possível observar preconceitos de cunho científico, religioso, ético, médico, social, entre outros que interpretam equivocadamente as questões biológicas e sociais relativas às mulheres. Ademais, tais equívocos não emergem ao acaso, sendo produto de uma sociedade que busca hierarquizar, subalternizar e sobrepor uma cultura machista, sob múltiplas formas de dominação e controle que se manifestam por meio da categoria/dispositivo “sexo” e que incidem sobre vidas e corpos (FOUCAULT, 1988, BUTLER, 2000). Tais relações de poder predominam desde a mais antiga concepção religiosa de que as mulheres vieram ao mundo apenas para servir aos propósitos masculinos.

Ao olharmos para a filosofia de Aristóteles, que, posteriormente, atravessa os tempos ao ser difundida por outros filósofos na Antiguidade, Idade Média e Idade Modernidade, é possível compreender que há uma concepção errônea sobre a mulher, que a coloca como geradora passiva no processo de gestação (VIDAL, 2005). Além disso, Vidal (2005, p. 28) afirma que “[...] a compreensão da biologia feminina funcionou como um erro

¹ O presente capítulo deriva do estudo realizado por Marín e Cassiani (2021).

‘verdadeiro’”. Segundo o autor, ainda que se buscasse fundamentos na biologia e em áreas da saúde que deveriam estar à disposição da mulher, como é o caso da ginecologia, muitas vezes contribuiu-se para processos de estigmatização do feminino, sob a pretensão de colocar como conhecimento científico. Isto é, muitas vezes profissionais da área médica atribuíram à mulher características como instabilidade de humor e personalidade², numa conotação estereotipada ao caracterizá-la como intuitiva e sensível.

Essas conotações também desnaturalizam questões biológicas, como, por exemplo, a menstruação, visto que, como mencionamos, associados a ela estão representações errôneas sobre o feminino. Vista com maus olhos, a menstruação, que deveria ser humanizada e considerada como algo natural, é colocada como abjeta. Destarte, há um enraizamento histórico de preconceitos, principalmente de cunho religioso, que coloca o feminino sob moldes de impureza, numa visão que se filia a aspectos morais (VIDAL, 2005). Trata-se, então, de uma milenar leitura estereotipada da biologia feminina. Essa leitura, carregada de estigmas, é simbolizada por uma concepção machista ainda mais profunda se pensarmos em uma das questões simbólicas mais frequentes na história científica, fortemente marcada até o período freudiano: foi atribuída à mulher a imagem distorcida de “um homem imperfeito” devido à ausência de um pênis (VIDAL, 2005). Impregnada de preconceitos estruturais, essa visão coloca a mulher numa posição de passividade, não só no que concerne à reprodução, como também nos papéis que exerce na sociedade.

Ao pensarmos nas questões históricas que atravessam a constituição do feminino, se fazem necessários olhares para a historiografia dos países sul-americanos. Sobre esse aspecto, Carneiro (2019, p. 1) aponta que:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas conseqüências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes

² Como aponta Foucault (1988), historicamente há práticas discursivas que atribuem à mulher determinadas posições (mãe, nervosa, histérica etc.), condicionando-a e confere responsabilidades mediante uma questão biológica: o sexo.

em nossas sociedades configurando aquilo que Ângela Gilliam define como “a grande teoria do esperma em nossa formação nacional [...]”.

Com base no trecho supracitado, consideramos que os aspectos sócio-históricos colonizadores fazem parte da imposição de uma cultura machista e patriarcal que silencia o feminino e enaltece a figura masculina. Trata-se de uma cultura cisgênera, heteronormativa e branca. Nesse contexto, é fato que os efeitos do colonialismo foram perversos, desvalorizando vidas (negras) e causando epistemicídio de culturas/conhecimentos. Assim, refletir sobre questões como raça, classe e gênero permite-nos entender as opressões e refletir sobre possibilidades de equidade social (DAVIS, 2016, CARNEIRO, 2019). A indissociabilidade desta tríade torna-se necessária dada a condição histórica da mulher negra, que sofre violências cotidianamente em meio a uma cultura racista imposta, muitas vezes, de forma estrutural (ALMEIDA, 2018).

De modo a ir contra às formas de opressão impostas sobre as mulheres, as lutas feministas ganharam força, principalmente no século passado. Rosa e Silva (2015) apontam que o movimento feminista foi marcado por três principais momentos: a) o início, entre o final do século XIX e o começo do século XX, quando começaram as primeiras lutas pelos direitos das mulheres. UM exemplo é a sua participação no processo eleitoral; b) a posterior reafirmação de identidade da mulher, em um período em que “[...] a maioria dos movimentos e teorias feministas teve como líderes mulheres brancas, de classe média, intelectualizadas” (ROSA; SILVA, 2015, p. 87); e c) um terceiro momento que teve início nos 1990 e permanece na contemporaneidade, surgindo “[...] como um questionamento dentro do próprio feminismo sobre quais mulheres eram essas que estavam representando o feminismo e sobre quem eram as representadas” (ROSA; SILVA, 2015, p. 87-88). Nesse terceiro momento, busca-se, então:

[...] um feminismo que levasse em consideração as desigualdades resultantes das intersecções entre geração, raça, orientação sexual, situação econômica, escolaridade etc. Nesse sentido, pensar-se feminista é mais do que pensar em direitos para mulheres – ou para mulheres brancas e de classe média (ROSA; SILVA, 2015, p. 88).

Ao pensarmos na relação dessas questões com a Ciência, compreendemos esta também é atravessado historicamente por concepções machistas (CHASSOT, 2004), que silenciam de diferentes modos o feminino. Outrossim, Cassiani, Giraldi e von Linsingen (2012), ao abordarem diferentes aspectos sobre a transparência da linguagem no Ensino de Ciências Naturais, utilizam-se de exemplos de outros autores para referirem-se às representações equivocadas sobre o feminino. Entre os exemplos, os autores mencionam um trabalho que relata a representação de livros didáticos de biologia do óvulo feminino como algo inerte e passivo, enquanto o espermatozoide é uma figura ativa, protagonista do processo de fecundação. Isso dá margens a interpretações dos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher no ensino (de ciências) escolar. Os autores apontam uma ideia similar em relação às questões que atravessam a História da Ciência, ao dizerem que:

Também da história da ciência podemos citar o exemplo do homúnculo pré-formado no espermatozóiide [...]. A idéia de que os espermatozóiides já traziam no seu interior um “animáculo” pré-formado, pode nos dar indícios de como esse discurso está impregnado de sentidos, valores, sentimentos e ideias pré-concebidas sobre o poder do masculino que, nesse contexto, era a semente, e o feminino apenas o terreno de plantação (CASSIANI; GIRALDI; VON LINSINGEN, 2012, p. 48).

Com base no exposto, compreendemos que, assim como outros âmbitos sociais, o Ensino de Ciências é atravessado por representações distorcidas do feminino. Por isso, torna-se importante a assunção de perspectivas que vão de encontro ao hegemonicamente imposto. Partindo da concepção de que “Alcançar a igualdade de direitos é converter-se em um ser humano pleno e cheio de possibilidades e oportunidades para além de sua condição de raça e de gênero” (CARNEIRO, 2019, p. 5), no presente estudo objetivamos analisar as compreensões de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola situada na cidade de Bogotá (Colômbia) sobre o tema “menstruação”. A partir de um questionário inicial, utilizado como forma de avaliação diagnóstica para estruturar uma sequência didática, buscamos compreender as interpretações dos educandos num embricamento entre questões sociais e científicas.

Assumimos uma perspectiva de Ensino de Ciências que vai de encontro às formas dominantes de poder, considerando-as como um ato de resistência. Isso porque, “[...] Pensar novas epistemologias, discutir lugares sociais e romper com uma visão única não é imposição - é buscar por coexistência” (RIBEIRO, 2018, p. 26). Ademais, conforme aponta Pinheiro (2019), a própria noção de ciência e cientista foram historicamente determinadas por homens brancos, sendo necessário superar a colonialidade epistêmica, apresentando assim outras narrativas. Desse modo, além das questões de gênero, trabalhar numa perspectiva de ensino que olhe para aspectos étnico-raciais³ torna-se importante na medida em que “[...] a presença de racismo e de discriminação racial em várias instituições socializadoras, como a escola, os meios de comunicação, a religião, o trabalho e, até mesmo, a família” (BENTO, 2006, p. 82). Essas relações embasam um imaginário social racista e cabe pontuar que a produção histórica do conceito de raça não é uma concepção científica, mas de origem social (SANTOS *et al.*, 2010). Todavia, essa concepção comumente é utilizada como meio de fomentar opressões, inclusive dentro do próprio meio científico.

Pautados nos estudos de gênero e inspirados nos estudos decoloniais, neste trabalho buscamos desconstruir e problematizar desigualdades de gênero e outros aspectos opressores por meio de perspectivas outras no Ensino de Ciências. Desse modo, temos dois objetivos centrais: a) relatar a respeito do desenvolvimento de uma proposta de ensino sobre a temática “menstruação”, pautada em pressupostos de justiça social e equidade de gênero, no âmbito do Ensino de Ciências; b) analisar os possíveis sentidos⁴ produzidos pelos discentes a respeito da temática com base na interpretação das atividades escritas e imagéticas produzidas ao longo do processo, entendendo, assim, se e em que medida tais proposições direcionaram os gestos de interpretação.

³ Discussões a respeito de uma educação anti-racista na Educação em Ciências são realizadas em Marín e Martínez (2021). O referido trabalho integra um âmbito maior, referente ao projeto de pesquisa em desenvolvimento pelo primeiro autor deste estudo, à nível de doutoramento.

⁴ Neste trabalho utilizamos o termo “sentido(s)” de forma literal, análogo ao significado da palavra “interpretação”.

A menstruação na escola e o Ensino de Ciências

A menstruação é um processo vivenciado pela metade da população mundial. De acordo com o contexto histórico e cultural ela é percebida de diferentes maneiras. Todavia, Zallocco (2019) destaca que a menstruação é regulada, sendo familiar e educativamente silenciada e até socialmente castigada ao longo da história. Isso ocorre principalmente nas sociedades ocidentais. A autora ainda menciona que na atualidade a influência do saber biomédico na educação, os materiais pedagógicos para falar sobre o ciclo menstrual e a indústria publicitária tem contribuído para associar a menstruação a uma alta carga simbólica negativa, sendo associada socialmente ao medo, à vergonha e à opressão das mulheres cisgênero, ou seja, dos corpos que menstruam. Sobre a questão, Ruiz (2010) destaca que:

La menstruación ha tenido que ver con múltiples formas de relaciones de poder. Desde su historia, hemos podido ver como las formas en que se ha construido no son inocentes, de modo que apuntan a marcar diferencias y reafirmar relaciones asimétricas de poder. Los discursos asociados a la menstruación también tienen que ver con las dimensiones políticas, económicas, religiosas y culturales de las sociedades (RUIZ, 2010, p. 26).

Considerando que na escola a abordagem do ciclo menstrual e, de forma geral, dos temas relacionados à sexualidade e à corporalidade são delegados ao Ensino de Biologia em uma perspectiva higienizante, heteronormativa e que naturaliza a cisgêneridade como única possibilidade de ser/existir no mundo, podemos levantar diversos problemas sobre o ensino da menstruação no Ensino de Ciências. Destacamos a seguir alguns deles. Tais questões são colocadas por Marín e Cassiani (2021) e evidenciam a necessidade de pensarmos em novos caminhos para inserir a menstruação em contextos escolares numa perspectiva de justiça social.

Em primeiro lugar, é comum a associação dos temas relacionados à sexualidade e a corporalidade tal como se fossem um risco eminente. Em outras palavras, essas questões estão relacionadas ao medo, ao silêncio, a vergonha, a piada e ao ocultamento (ZALLOCCO, 2019). Não obstante, é preciso reconhecer que um ensino num modelo exclusivamente (bio)médico não inclui a

diversidade de significações corporais. Essa diversidade, inclusive, se relaciona com as desigualdades sociais (KOHEN; MEINARDI, 2016). Todavia, pouco tais relações de desigualdade pouco são abordadas na sociedade, incluindo no que toca ao ensino.

Além das desigualdades sociais, é preciso reconhecer que há uma limitada problematização acerca das relações de poder e da violência que atravessa secularmente a ciência na sua relação com os corpos que menstruam. Como exemplo dessas relações de subalternização de corpos podemos mencionar algumas denominações científicas utilizadas para referir-se a partes do corpo feminino enquanto propriedade masculina. Entre essas terminologias podemos mencionar as “Trompas de Falópio” e as “Glândulas de Bartholin”. Muitos desses nomes são de cientistas homens, que realizaram “descobertas” violentando mulheres racializadas, ou seja, escravizadas durante a experimentação (ZALLOCCO, 2019). Além disso, quando a menstruação é abordada em várias esferas sociais, inclusive no âmbito científico, ela é vista como uma “coisa de mulheres”. Trata-se de uma forma de disciplinar a corporalidade. Com essa disciplinarização, vê-se, então, a necessidade de ocultar qualquer vestígio de sangramento, ou seja, ao menstruar, ninguém deve ver/saber (ZALLOCCO, 2019).

Cabe pontuar ainda que há uma hierarquização de saberes no ensino da menstruação e, em geral, da sexualidade. Isso porque os saberes biomédicos sobre a menstruação comumente são colocados como algo mais importante do que as vivências dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, retira-se dos sujeitos a possibilidade de considerar os próprios saberes sobre os seus corpos, e isso é superposto pela linguagem dos especialistas da medicina e das Ciências Biológicas (KOHEN; MEINARDI, 2016). Em outras palavras, apaga-se o sujeito no ensino da menstruação, sendo este sujeito visto como máquinas, como um conjunto de órgãos interconectados a serem disciplinadas. Nesse contexto, podemos dizer ainda que o ensino da menstruação não está livre dos interesses econômicos e das relações coloniais. Isso porque, ao impor um saber sobre o corpo, também se naturaliza a necessidade de venda e compra de produtos e coloca-se o corpo como uma mercadoria (KOHEN; MEINARDI, 2016). O silenciamento de outros saberes sobre a menstruação também se relaciona com saberes que podem

criar obstáculos, levando, por exemplo, a compra massiva de absorventes não-reutilizáveis como única alternativa.

Por fim, é importante salientar que o silenciamento mencionado impede que sejam discutidos diversos mitos que circulam na sociedade sobre a menstruação. E, quando ocorre essa discussão, ela acontece sem priorizar a saúde da mulher e o corpo que menstrua. Ao invés disso, coloca-se a relação com o parceiro como um marco heteronormativo. Por exemplo, por vezes, ensina-se que não se deve ter relações sexuais durante a menstruação. Isso ocorre não pela saúde do corpo que menstrua, mas pelo conforto de seu parceiro (RUIZ, 2010).

Concordamos com Zaccollo (2019) quando menciona que esse lugar do “raro”, “escondido”, “silenciado”, que tem sido atribuído à menstruação no âmbito escolar, pode ser aproveitado como potência. Segundo a autora, para além de colocar a menstruação como algo “normal” na escola, devemos aproveitar o seu “potencial de raridade” para promover discussões e diálogos profundos sobre questões como corpo, sexualidade, opressões históricas, diálogos de saberes e novas possibilidades de sociedade. No Ensino de Ciências, acreditamos que uma abordagem crítica e política da menstruação pode fortalecer a educação científica voltada para a justiça social. Por isso, a seguir destacamos algumas potencialidades que poderiam ser aproveitadas no fomento a outras abordagens sobre a menstruação.

Primeiramente, é relevante apontar que a abordagem mencionada permite o diálogo com saberes decoloniais e relacionados ao(s) feminismo(s). Entre esses saberes podemos destacar: a) as relações de autoconhecimento; b) a coletividade; c) a relação com a natureza e com o ciclo lunar; d) a relação com os usos do sangue que algumas mulheres e corpos que menstruam estabelecem⁵. Nesse sentido, para algumas culturas, a menstruação é atribuída ao sagrado. Além disso, o debate a respeito das relações de poder estabelecidas no âmbito da ciência e as suas articulações com os interesses das burguesias também são pontos fundamentais a serem debatidos. Nessa perspectiva, consideramos relevante problematizar como surgiu o saber biomédico sobre a menstruação,

⁵ Por exemplo, em algumas culturas as mulheres utilizam o seu sangue para regar plantas.

contextualizando que este relaciona-se principalmente ao aumento de práticas de mercado e à acumulação de capital.

Uma abordagem crítica a respeito da menstruação pode ajudar a conscientizar população a respeito das desigualdades de gênero. Por exemplo, se uma pessoa que menstrua ganhasse o mesmo salário de um homem cisgênero, o que sabemos que muitas vezes não ocorre, parte dele iria para a compra de produtos considerados indispensáveis para viver na sociedade ocidental, como é o caso dos absorventes. Isso gera, então, uma desvantagem econômica aos que menstruam e, portanto, torna-se necessário um viés de ensino que busque essa conscientização.

Além das questões expostas, compreendemos que a divisão social entre o “espaço público” e “espaço privado”, em que o primeiro é visto como um privilégio masculino e o segundo é destinado ao feminino, também caracteriza-se como um problema que deve ser abordado numa vertente crítica de ensino. Isso porque, a vergonha construída socialmente em torno da menstruação impede que os corpos que menstruam possam desfrutar plenamente de espaços públicos. Entre as possíveis formas de desconstrução dessas relações de poder está a necessidade de assimilar novas masculinidades, ou seja, exercer formas de trabalho no âmbito do ensino que permitam aos meninos e jovens aprender sobre a menstruação e questionar o porquê de ocorrer com frequência afirmações de que a menstruação é “coisa de mulher”.

Além das questões expostas, consideramos que é igualmente importante abordar questões ambientais, principalmente ao analisar outras alternativas aos absorventes não-reutilizáveis, explorando assim outras opções como, por exemplo, o coletor e os panos ecológicos. Essas abordagens também permitem diálogos interseccionais com as categorias de raça e classe, pois a acessibilidade a esses produtos está condicionada por esses aspectos. Por fim, consideramos que é fundamental discutir em aulas de Ciências conceitos como identidade de gênero, colocando, entre outras questões, a seguinte interrogativa: *“Apenas as mulheres menstruam?”*. Ao questionar isso podemos estabelecer relações, por exemplo, com a menstruação de homens trans.

Contexto de pesquisa e descrição do *corpus* de análise

Este estudo foi desenvolvido pelo primeiro autor deste manuscrito (pesquisador professor) em uma escola particular da cidade de Bogotá, capital da Colômbia. A experiência se deu com duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, num total de 50 alunos na faixa etária de 13 a 15 anos. A escola em que se realizou a pesquisa está localizada em uma região periférica da cidade, na qual moram pessoas desfavorecidas socioeconomicamente. Porém, as/os alunas/os participantes da pesquisa pertencem a famílias de classe média que vivem naquela região.

É importante mencionar que, anteriormente à realização deste trabalho, o primeiro autor deste manuscrito desenvolveu outras experiências de ensino e aprendizagem com as duas turmas mencionadas. Essas experiências envolveram assuntos e discussões que podem ter relação com as perguntas do questionário inicial, destinado à compreensão das ideias prévias dos discentes sobre o tema “menstruação”. A seguir, destacamos resumidamente duas delas:

a) Foi realizado um projeto de pesquisa, com duração de um mês, que tinha como base duas questões: a) “*Pode a jogadora trans Tiffany Abreu participar no time feminino profissional de vôlei no Brasil?*”; b) “*Quais são os argumentos a favor e contra a sua participação no que toca ao nível biológico, fisiológico, social e político?*”. Durante o projeto, realizou-se atividades de diversos tipos, intencionando responder a essas questões. Destarte, foram abordados temas associados à desigualdade e identidade de gênero, sexo biológico, sistema endócrino, hormônios, glândulas, entre outros. A abordagem desses conceitos pode ter influenciado nas respostas das/os estudantes ao instrumento de coleta das ideias prévias aqui analisado (questionário inicial).

b) Outro projeto de pesquisa realizado, também com duração de um mês, procurou responder às seguintes questões: a) “*Quais são os efeitos de drogas legais (como o álcool e o cigarro) e ilegais (como a Cocaína e o LSD) sobre o sistema nervoso?*”; b) “*Como as questões de classe, raça e gênero estão relacionadas com as práticas de desigualdade no narcotráfico e ao porte e consumo de drogas ilegais?*”. Nesse projeto foram tratadas temáticas relacionadas ao sistema nervoso, à transmissão de informações pelo corpo humano e à desigualdade social e de gênero. A abordagem desses conceitos

também pode ter influenciado as/os estudantes a assumirem uma postura mais crítica nas respostas ao questionário inicial.

Em relação aos elementos que levaram o docente a planejar e implementar uma sequência didática abordando a temática “menstruação” com as/os alunas/os e, conseqüentemente, a iniciar este projeto de pesquisa, podemos destacar:

1. Na proposta curricular da escola aparece a necessidade de abordar a interligação entre o sistema endócrino e o sistema nervoso no corpo humano. Dessa maneira, a menstruação aparece como um processo importante para tratar a interligação entre esses sistemas e, conjuntamente, abordar aspectos sociais da luta feminista, as desigualdades de gênero e as subjetividades das/os alunas/os;

2. No começo do ano letivo escolar, em uma jornada pedagógica de formação das/os professoras/es da escola, houve uma discussão sobre a menstruação. Essa discussão começou com o posicionamento de um professor, que questionava como poderíamos “evitar” que as meninas recorrentemente saíssem da sala de aula. Segundo ele, as saídas eram acompanhadas da “desculpa” delas terem muitas dores devido à menstruação. Houve uma discussão entre as/os professoras/es. Entre os argumentos estava o fator econômico, destacando-se, na perspectiva ali exposta, que não era obrigação da escola dar absorventes às estudantes, e que nós, enquanto professores, deveríamos procurar uma maneira de resolver esses problemas dentro de sala de aula, de modo que as alunas trouxessem os seus próprios absorventes. Diante disso, considerou-se pertinente abordar esta temática numa perspectiva de justiça social e equidade de gênero na sequência didática;

3. Um terceiro fator foi decorrente de uma situação que ocorreu em sala de aula, na qual algumas meninas manifestaram-se ao se sentirem envergonhadas quando estavam “nos seus dias”. Isso porque elas sentiam que os meninos da sala tratavam a situação com muita imaturidade e até com risadas. Elas mencionaram que se sentiam muito “vigiadas” nesses momentos, pois tinham a preocupação de omitirem os dias que estavam menstruando. Quando o professor problematizou esse aspecto, alguns alunos manifestaram que eles, enquanto meninos, não deveriam saber a respeito da menstruação, pois afinal não era uma situação que passavam.

Considerando o contexto exposto, deu-se início a um novo projeto de pesquisa com as alunas e alunos em busca de responder

as seguintes questões: a) “*Quais são os processos, à nível celular, dos órgãos e dos sistemas (principalmente endócrino e nervoso), que ocorrem durante a menstruação?*”; b) “*Quais ações podemos empreender para combater a desigualdade de gênero em práticas sociais associadas à menstruação?*”.

Para dar início ao projeto, propôs-se que os alunos respondessem a um questionário inicial intencionando compreender as suas ideias prévias em relação ao tema abordado. A seguir destacamos as questões propostas na língua original (espanhol):

1. ¿Cuáles son los procesos a nivel celular, de órganos y de sistemas (principalmente endocrino y nervioso) que se presentan en la menstruación?

2. Mencione por los tres mitos o informaciones que usted ha escuchado sobre la menstruación.

3. ¿Cuáles son las características que hacen que una toalla higiénica sea mejor que otra?

4. Además de la toalla higiénica, ¿Qué otros elementos ha escuchado que utilicen las personas que menstrúan durante su ciclo menstrual?

5. ¿Qué cosas has escuchado sobre el feminismo? ¿Qué crees que es?

6. ¿Qué acciones podemos emprender para combatir la desigualdad de género en prácticas sociales donde la menstruación está involucrada?

Após aplicar o questionário inicial, foram realizadas atividades que versaram sobre distintos aspectos relacionados à temática menstruação. Tais atividades são descritas pormenorizadamente em Marín e Cassiani (2021), estudo do qual deriva o presente capítulo. Neste manuscrito nos detemos a aprofundar as reflexões realizadas pelos autores e que são relativas aos contos produzidos pelos alunos ao final da sequência de atividades mencionadas.

Analizando o imaginário social de estudantes sobre o tema “menstruação”

Os gestos de interpretação dos estudantes sobre o tema “menstruação” são apresentados em dois momentos: a) em um primeiro momento, expomos os desenhos desenvolvidos pelos discentes na primeira sessão da sequência de atividades

supramencionada; b) num segundo momento expomos e discutimos a respeito dos contos que elas/es construíram na última sessão. Cabe pontuar que as análises são qualitativas. Dessa forma, em gestos interpretativos-descritivos, buscamos compreender os possíveis sentidos produzidos pelos alunos sobre o tema em questão a partir de seus desenhos e escritas. Isso ocorre por meio do diálogo com teóricos que balizaram discussões anteriores e que compõem o nosso aporte teórico. Com isso, não pretendemos apontar para uma noção de progresso linear nos resultados obtidos. Intencionamos apontar apenas para alguns sentidos que mudaram e/ou permaneceram no transcurso desta proposta.

Como seria o mundo se os homens cisgênero também menstruassem?

Quando solicitamos que às/aos estudantes desenhassem como imaginam o mundo caso homens cisgênero também menstruassem, observamos que eles reconheceram diversas relações de poder em torno da menstruação. A exposição desta visão nos faz acreditar que há ao longo do trabalho houve uma certa formação política, que fez com que os estudantes manifestassem sentidos considerados por nós como mais críticos em seus desenhos. Por exemplo, na figura 1 uma estudante expressou que, caso homens cisgênero também menstruassem, o privilégio masculino não desapareceria. Isso porque, na visão dela, as práticas da masculinidade de “proteção entre homens” se manteriam, já que visam a manutenção das mulheres em posições subalternizadas.

Esse aspecto pode estar relacionado com o fato de que as novas gerações têm discutido mais a esse respeito, especialmente em espaços promovidos pelos meios de comunicação. Segundo Ruiz (2010), as novas gerações estão falando com mais facilidade sobre a menstruação do que pessoas de gerações anteriores. Assim, consideramos que a visibilidade das lutas feministas pode ser um fator que, ao longo dos últimos anos, tem levado os mais jovens a reconhecer as relações de poder e o machismo, inclusive em sua forma estrutural (ALMEIDA, 2018), algo antes pouco discutido.

Figura 1. Desenho de uma estudante: “Como seria o mundo se homens cisgênero também menstruassem?” (Estudante 001). Tradução “- *Homem de camisa laranja*: Chefe, pode me dar essa semana de folga? É que estou com a menstruação; *Chefe*: Claro, mas não fale nada para nenhuma mulher, não posso permitir que mais ninguém falte no trabalho essa semana”.



Fonte: autores.

Os sentidos inicialmente produzidos pelas/os estudantes também mostraram um senso crítico em relação às práticas mais estruturais, tais como, por exemplo, o crescimento do mercado voltado à venda de produtos higiênicos. Parece evidente pensar que, ao ter mais pessoas menstruando, aumentaria também o mercado dos produtos higiênicos para atender a demanda a esse “processo” (Figura 2). Porém, na atualidade, em algumas regiões do mundo, por motivos culturais e/ou econômicos, muitas mulheres cisgênero ainda não têm acesso a esses produtos. Inclusive, muitas delas não têm se quer uma “educação menstrual”.

Figura 2. Desenho de um estudante com base na questão: “*Como seria o mundo se homens cisgênero também menstruassem?*” (Estudante 02).

Tradução: “Lojas para casos de menstruação e laboratórios para isto [...]”

Como mostra no desenho, se todos menstruassem, haveria muitos negócios para os casos de menstruação (os pontos vermelhos). Também haveria mais estudos sobre esse tema. Por outro lado, já não haveria desigualdades sociais em relação ao tema, já que a pessoa estaria rindo de algo que também acontece com ele”



Fonte: autores.

Na colocação do estudante 02, apresentada junto ao desenho, é apontado que “já não haveria desigualdades sociais em relação ao tema, já que a pessoa estaria rindo de algo que também acontece com ele”. Ao olharmos para este enunciado, compreendemos que se faz implícito o reconhecimento de que, atualmente, existe uma forte desigualdade social em relação à menstruação. Na concepção do discente, essa desigualdade parece estar relacionada à ideia de

“piada” ou “vergonha”, apontando indícios de como este processo é tratado em nossa sociedade. O estudante destaca que os homens cisgênero, talvez, já não fariam mais piadas sobre a menstruação caso menstruassem. Parafraseando Foucault (2014 [1975]), isso indica que o discente percebe que, em seu cotidiano, os homens cisgênero utilizam a menstruação como uma forma de vigiar e punir o corpo feminino, subalternizando-o por métodos coercitivos manifestos sob a égide sócio-histórica da categoria “sexo” (BUTLER, 2000). Como consequência, isso causa um sentimento de vergonha por um processo que, a princípio, deveria ser tratado com naturalidade.

Segundo Zallocco (2019), quando a menstruação é abordada na escola ou mesmo em outros espaços sociais, as emoções geradas são de vergonha, nojo, desconforto, piada e, em menores proporções, de interesse e curiosidade. Da mesma maneira, Amat e Torres (2019) encontraram em sua pesquisa que os homens cisgênero são as pessoas que possuem uma visão mais estereotipada sobre a menstruação. Portanto, são eles os que mais reforçam os estereótipos em diversas práticas discursivas manifestas na escola. Vale lembrar que não apenas o “gênero” opera em meio às relações de poder, como também o fazem as categorias “classe” e “raça” (CARNEIRO, 2019).

O sentido de vergonha e o mito do excessivo sangramento – em conversas durante as aulas alguns meninos chegaram a manifestar que o sangue menstrual descia por litros – se fez presente em alguns desenhos (Figura 3). A abundância do sangramento menstrual, especialmente na primeira menstruação, é algo que faz parte do imaginário das/os jovens, sendo uma questão também relatada na pesquisa realizada por Rendón (2014). Segundo a autora, além do referido mito, existem outros que reforçam estereótipos sobre as pessoas que menstruam, tais como a instabilidade emocional causada pela menstruação e a visão de que a menina passa a ser “mulher” quando menstrua ou mesmo que está pronta para ter um namorado.

Figura 3. Desenho de um estudante: “Como seria o mundo se homens cisgênero também menstruassem?” (Estudante 03). Tradução: “No banheiro... Por que chegou hoje, não posso com a dor. Além disso, esqueci o meu absorvente”.



Fonte: autores.

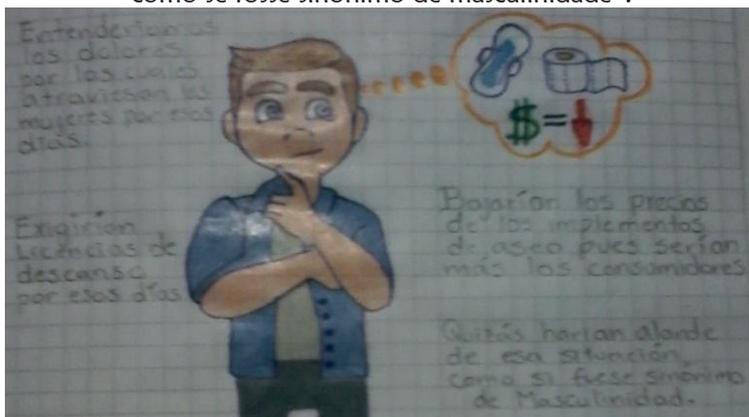
A limitação em relação à possibilidade de homens cisgênero usufruírem de espaços públicos caso menstruassem foi destacado por uma estudante (Figura 4). Indiretamente, a estudante reconhece que, na atualidade, pelo estereótipo social, desfrutar do espaço público não é um privilégio para as mulheres cisgênero e dos homens trans, aspectos que podem ser reforçados quando esses sujeitos vivenciam o período de menstruação. Isso se relaciona ao imaginário de vergonha sobre a menstruação, que, como mencionamos, circula na sociedade, e que Amat e Torres (2019) destacam que é reproduzido, inclusive, por meninas e meninos muito antes da adolescência.

Figura 4. Desenho de um estudante: “Como seria o mundo se homens cisgênero também menstruassem?” (Estudante 04). Descrição: No desenho, a estudante menciona que, na atualidade, um homem cisgênero pode beber umas cervejas tranquilamente com seus amigos, mas, se ele menstruasse, talvez não compareceria a esses encontros.



Nos desenhos das/os alunas/os também é possível observar o sentido de privilégio masculino que mencionamos anteriormente. Na sociedade atual, são várias as coisas que homens e mulheres poderiam fazer de forma equânime. Por exemplo, ambos poderiam ter várias/os parceiras/os sexuais. Porém, quando isso acontece, no caso dos homens é visto como um símbolo de masculinidade, enquanto que no caso das mulheres isso ainda é compreendido de forma pejorativa. Outrossim, uma estudante (Figura 5) destaca que, se os homens cisgênero menstruassem, provavelmente a menstruação seria considerada um símbolo de masculinidade e não de vergonha, como acontece em nossa sociedade com as mulheres cisgênero e homens trans.

Figura 5. Desenho de uma estudante: “Como seria o mundo se homens cisgênero também menstruassem?” (Estudante 05). Tradução parágrafo da parte inferior direita da imagem: “Talvez, fariam alarde de essa situação como se fosse sinônimo de masculinidade”.



Fonte: os autores.

Em relação às questões mercadológicas supramencionadas, é importante destacar que nessas interpretações iniciais não apareceram outras alternativas que fossem além dos absorventes mais comuns oferecidos no mercado. Zallocco (2019) destaca que as abordagens higienistas da menstruação no âmbito escolar reforçam os absorventes (em espanhol: *toallas higiénicas*) e, em alguns casos, os absorventes internos (em espanhol: *tampones*) são colocados como as únicas alternativas viáveis para o uso nesses momentos, especialmente por sua relação com uma higiene adequada, visando não causar desconforto aos outros. Nota-se, portanto, que não se trata de um pensamento a respeito da saúde e/ou do conforto da própria pessoa que menstrua. Vale dar ênfase ao fato de que as pessoas trans também não são mencionadas nos desenhos das/os estudantes.

Diante do exposto, apesar de reconhecermos que os desenhos das/os estudantes evidenciam certo conhecimento sobre as desigualdades de gênero, principalmente em relação à menstruação e/ou à reprodução de certos estereótipos, também reconhecemos que esses mesmos desenhos apontam para uma potência marcada por uma opinião crítico-reflexiva e por uma formação política que vai de encontro às opressões sociais. Acreditamos que tais vieses são fundamentais para nutrir outras formas de olhar para a Educação em Ciências e Biologia.

Considerando a relevância de uma temática relacionada a um fenômeno do corpo da mulher cisgênero e dos homens trans, tão corriqueira e silenciada, questionamos o quanto perdemos quando abordamos a menstruação em sala unicamente a partir de uma perspectiva biomédica, higienizada e sem mobilizar as discussões que aqueles que menstruam podem nos trazer. Diante disso, defendemos que os saberes dos sujeitos envolvidos no processo escolar podem contribuir para a realização de abordagens mais alinhadas com temas voltados à justiça social, indo além da mera repetição de conceitos e promovendo reflexões significativas para a vida dessas pessoas.

Sentidos outros construídos

Os sentidos expressos pelas/os estudantes na primeira sessão de atividades realizadas durante a proposta didática serviram como fonte de ricas e potentes discussões. Mais do que uma sobreposição de visões de mundo, a proposta didática foi pensada como uma possibilidade de diálogo e troca entre professor, estudantes, famílias e movimentos sociais, abrindo margens para a construção de outros sentidos sobre a menstruação. Sentidos estes que exploram outras possibilidades e que não conduzem a um único sentido.

A nosso ver, numa perspectiva polissêmica, não cabe o controle de corpos que menstruam e de suas vivências em sociedade, nem a repetição de conceitos da biologia. Trata-se de discutir o tema “menstruação”, considerando perspectivas científicas e sociais para pensar em um mundo mais justo. Essas discussões e trocas com os discentes permitiram-nos problematizar temas relacionados à justiça social e que não perpassam apenas questões econômicas, mas também a relação com o próprio corpo. Isso porque, a estrutura social e as práticas culturais nas quais estamos imersos determinam a menstruação de modo que a deslocam de ser vista como um processo natural. Em outras palavras, determina-se o lugar e as possibilidades de existência dos corpos na sociedade.

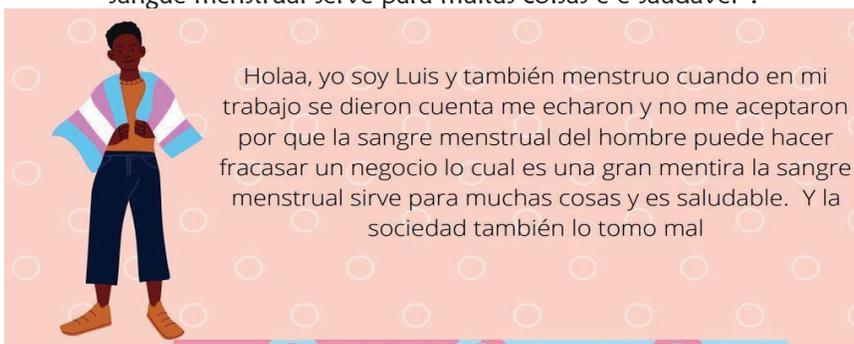
A seguir, ressaltamos alguns sentidos outros que apareceram na atividade final. A atividade versou na produção de contos pelas/os estudantes sobre a menstruação. Com a proposição, buscamos abrir brechas em meio a um Ensino de Ciências e Biologia que se pauta normativamente na cisgeneridade, legitimando-a cientificamente como a única possibilidade natural dos corpos (MARÍN; NUNES;

CASSIANI, 2020). Isso porque, consideramos fundamental abrir fissuras em relação a modelos de ensino que apontam para qualquer outra vivência de gênero, que não seja a cisgênero, como um desvio cultural. Uma dessas brechas é a possibilidade de problematizar os próprios conceitos de identidade de gênero. Nesse cenário, inicialmente a discussão sobre menstruação emergiu de maneira binária, pautada em corpos pré-estabelecidos pela natureza ou em discursos que remete a menstruação a uma “coisa das mulheres”, em oposição aos homens que não vivenciam o processo. Porém, é importante reconhecer que a identidade de gênero cis também é uma construção carregada de subjetividades e relações de poder (VERGUEIRO, 2015). Os estereótipos sobre a menstruação constituem, assim, relações de poder que condicionam a construção de identidades, ou seja, do “ser mulher” na sociedade.

Sobre a questão, Vergueiro (2015) destaca três traços interdependentes da cisgeneridade como normatividade social: a) pré-discursividade, como o entendimento construído, histórico, social e culturalmente, a partir do qual é possível definir-se sexos-gêneros por critérios objetivos e características corporais independentemente de autopercepções e contextos; b) binariedade, como a ideia de que os corpos “normais” estão definidos a partir de duas, e somente duas alternativas, análogas a caixinhas (macho/homem, fêmea/mulher); c) permanência, como a premissa de que os corpos apresentam coerência binária, fisiológica e psicológica ao longo da vida das pessoas.

Considerando o exposto, compreendemos que ensinar ciências e biologia numa perspectiva de justiça social permite a problematização das relações de poder naturalizadas na sociedade. O conto de uma estudante (Figura 6) é um exemplo, no âmbito do Ensino de Ciências, da possibilidade de emergência de outras narrativas a partir de uma proposta didática relacionada às questões étnico-raciais (PINHEIRO, 2019). A história teve como protagonista um homem trans preto (Figura 6) e girou em torno da discussão de que nem todas as mulheres menstruam.

Figura 6. Parte do conto de uma estudante (06). Tradução: “Olá, sou o Luís, e também menstruo. Quando no meu trabalho perceberam fui demitido e não me aceitaram porque o sangue menstrual do homem pode fazer fracassar um negócio, mas isso é uma grande mentira, o sangue menstrual serve para muitas coisas e é saudável”.



Fonte: autores.

Ao olharmos para o conto da estudante, nota-se que ela, de forma subversiva, aponta a menstruação como algo que não é regra para definir o “ser-mulher”. Como dissemos, para compreender as opressões sociais, é necessário compreender como indissociáveis as categorias raça, classe e gênero (DAVIS, 2016, CARNEIRO, 2019). Assim, ao considerar como protagonista um homem trans negro proletário e que perdeu seu emprego devido à sua identidade de gênero, poderíamos que a aluna rompe com visões unívocas e coloca em discussão o lugar social ocupado por esse sujeito (RIBEIRO, 2018). Mais do que isso, em seu texto ela traça meios de conscientizar a respeito das questões, numa busca pela coexistência, rompendo com o racismo que perpassa vários espaços, inclusive, o escolar (BENTO, 2006). Entre outras questões, poderíamos dizer que implicitamente o argumento da aluna se sustenta no fato de que a menstruação não é exclusiva de mulheres cis já que mulheres trans não menstruam. Outrossim, alguns homens trans menstruam, embora essa seja uma realidade invisibilizada no Ensino de Ciências. Além das questões de identidade de gênero, por diversos motivos emocionais, ambientais e biológicos, algumas mulheres cisgênero podem também não menstruar. Dessa forma, a aluna se desvencilha da matriz hierárquica binária de gênero, historicamente construída, indo além de normatividades e da binaridade que atravessa a sociedade (ARÁN; PEIXOTO JÚNIOR, 2007), e, a nosso ver, essa

interpretação se deve ao trabalho de conscientização política, científica e social realizado pelo professor da turma.

Outro sentido construído nos parece ir de encontro à ideia de que os absorventes são a melhor/única alternativa no cuidado menstrual. Essa visão parece interessante não apenas pelo impacto ambiental que o descarte de produtos como este ocasiona, como também pela própria saúde das pessoas que menstruam. Consideramos que os absorventes externos ou internos podem ser os produtos mais confortáveis para as pessoas que menstruam, porém, isso não isenta a necessidade de conhecermos outros produtos para que sejam tomadas decisões conscientes. Nessa relação, a nosso ver, problematizar questões como essa permite-nos tecer discussões sobre aspectos econômicos, ambientais e relativos às subjetividades do corpo. Podemos ver a mobilização deste sentido outro no conto de um estudante (Figura 7). Neste conto o coletor (em espanhol: copa menstrual) aparece como uma possibilidade colocada por um pai que o recomenda para a sua filha destacando algumas potencialidades do produto.

Figura 7. Parte do conto de uma estudante (07). Tradução: “Pega esse dinheiro e sai para comprar um coletor. Geralmente são muito confortáveis, não te produzem doenças e têm uma duração entre cinco anos, sempre e quando tiver um bom uso higiênico dele”.

-Ten dinero y sal a comprar en la droguería una “Copa menstrual”, por lo



general son muy cómodas, no te producen ningún tipo de enfermedad y te dura entre 5 años, siempre y cuando le tengas un muy buen uso higiénico.

Fonte: autores.

No trecho do conto apresentado na Figura 7, evidencia-se a importância de mobilizarmos a discussão do uso de produtos higiênicos, seja qual for, visando o conforto e a saúde da pessoa que menstrua (RUIZ, 2010). Ao contrário de visões errôneas comumente difundidas em nossa sociedade, acreditamos que isso não deve ser feito em prol do conforto de pessoas que eventualmente interajam com a pessoa que menstrua. Ou seja, este cuidado conforto não deve referir-se à/ao parceira/o sexual da pessoa que menstrua.

Outro sentido que queremos destacar é que a proposta didática possibilitou reflexões sobre o machismo como prática de violência social que privilegia, simbólica e materialmente, a masculinidade hegemônica, ao passo que vulnerabiliza direitos e limita os espaços de expressão das feminidades. Em outras palavras, problematizar a menstruação com um olhar de justiça social permite construir discussões sobre o papel de meninos e meninas na reprodução de práticas machistas em sala de aula e como a própria instituição escolar pode reforçar essas relações de poder. Como destaca Zallocco (2019), podemos evidenciar o reforço dessas relações no âmbito escolar quando observamos meninos que destacam com naturalidade frases como *“Ainda bem que eu não sou mulher”* e *“A menstruação é positiva porque mostra que a mulher não está grávida”*, sem ocorrer uma discussão das bases machistas que estruturam essas expressões.

Relacionada as questões mencionadas, apontamos o conto de uma estudante (Figura 8), que destaca a importância do envolvimento de homens cisgênero na “não reprodução” de práticas machistas em torno da menstruação.

Figura 8. Parte do conto de uma estudante (08). Tradução de um trecho:

“É muito importante que tanto homens como mulheres conheçamos sobre isto, pois ajudaria a que homens estejam informados sobre todos esses processos, e vai permitir que eles sejam mais compreensivos e se tenha uma maior igualdade entre os gêneros. É importante que o homem esteja na disposição de aprender e que tenha suficiente maturidade e seriedade para que as mulheres tenham a confiança de explicar sem receber críticas ou comentários ruins”.



El machismo

Este es uno de los temas más importantes ya que hay un tipo de discriminación hacia las mujeres cuando están en su ciclo, esto pasa en diferentes países y culturas.

En china la mujer no puede hacer sushi, a veces en otros países se cree que esto es falta de higiene, hasta puede llegar a ser considerado como algo malo, aquí voy a dar algunos consejos para combatir este problema social.

Primero que todo tenemos que saber que este no es un tema de vergüenza y es muy importante que tanto hombres como mujeres sepamos acerca de esto, esto ayudara a que los hombres estén informados acerca de todos estos procesos, esto va a permitir que los hombres sean más comprensibles y haya una mayor igualdad entre los dos géneros, es muy importante que el hombre este en la disposición de aprender de esto y que tenga la suficiente madurez y seriedad para que las mujeres tengan la confianza de poder explicar sin tener críticas o malos comentarios, estos serian unos buenos pasos para poco a poco ir transformando la sociedad y que el mundo este lleno de igualdad ya que yo diría que en pleno siglo XXI todos deberíamos ser maduros ya que hay bastante tecnología e igual los hombres ya tienen cierto conocimiento de esto y no debería existir ningún tipo de burla o comentario que haga que las mujeres se sientan mal o incomodas.

Fonte: autores.

Consideramos o posicionamento apresentado acima como fundamental, pois, numa perspectiva de educação voltada à equidade de gênero e justiça social, defendemos que a educação menstrual também deve ser dirigida aos homens cisgênero. Isso torna-se relevante para que eles reflitam sobre as suas práticas de masculinidade, que, muitas vezes, lhes levam a pensar que possuem o poder de fiscalizar, vigiar e controlar os corpos das pessoas que menstruam. Isso vai ao encontro do que é colocado por Chassot (2004), que aponta para o fato de que o machismo está no cerne da própria construção do mundo ocidental, sendo a ciência, a arte, a filosofia, a religião e o esporte alguns dos meios pelos quais o machismo manifesta-se.

A problematização do machismo perpassa também a definição do tipo de ciência que ensinamos. No caso do ensino da menstruação, é possível tecer questionamentos sobre ginecologia e outras áreas da medicina que, historicamente, foram dominadas por homens cisgênero e brancos. Sobre a questão, é importante pontuar que, em distintos momentos da história, os corpos de mulheres cisgênero

racializadas foram utilizados como cobaias em estudos científicos. Na história, o interesse pelo controle dos corpos femininos propiciou, inclusive, a consolidação de afirmações científicas sobre a menstruação inverídicas e que não se alicerçam em evidências. Como exemplo, Ruiz (2010, p. 24) destaca que, na Colômbia, mais especificamente no século XIX, os médicos consideravam que as mulheres possuíam “atividades fisiológicas especiais” por perderem sangue. No entanto, para eles, os homens tinham um comportamento sanguíneo saudável. Este é um exemplo do quanto a desigualdade social entre os sexos perpassou a cultura colombiana e a sociedade ocidental como um todo. Por isso, acreditamos que a desconstrução do imaginário social machista por meio da educação torna-se necessária ao almejarmos uma sociedade mais justa.

Considerações finais

No presente estudo, pautados principalmente nos estudos de gênero, relatamos acerca de uma proposta didática desenvolvida no âmbito do Ensino Fundamental sobre o tema menstruação. As atividades foram desenvolvidas numa escola colombiana e, a partir das análises, foi possível compreender alguns sentidos produzidos pelos discentes.

Ao interpretar as escritas e desenhos dos alunos, observamos o reconhecimento das desigualdades de gênero, e que, inclusive, os estudantes reproduzem certos estereótipos sociais a respeito do “ser-mulher” e de corpos que menstruam. Isso se deve principalmente ao fato de que a sociedade ocidental está alicerçada em pilares machistas que oprimem corpos e delimitam formas de ser/estar/sentir/posicionar-se no mundo. Tais relações de poder, inclusive, criam atos de abjeção à menstruação por parte daquelas/es que menstruam e dos homens cisgêneros, que, muitas vezes, oprimem esses corpos e tiram-lhes o direito ao próprio bem-estar. Todavia, apesar de certas reproduções de esteriótipos, ao longo das atividades os estudantes posicionaram-se a respeito da necessidade de ressignificação dessas visões. Nesse sentido, a nosso ver, trata-se de posicionamentos políticos, que rompem, de alguma forma, com o imaginário de subalternização e estigmatização dos corpos que menstruam. Ademais, ao final das atividades, observamos que os alunos reconheceram que os homens devem aprender sobre a

menstruação e contribuir para a igualdade de gênero. Isso aponta para a potencialidade da abordagem proposta.

Por fim, cabe pontuar que, embora a problematização das práticas machistas relacionadas à história da ciência não tenha sido foco das/os estudantes nos contos e desenhos, a abordagem dessas questões ao longo da proposta didática pode ter permitido a emergência dos sentidos apresentados por eles. Inclusive, consideramos que abordagens históricas das questões científicas e tecnológicas permitem o reconhecimento das resistências de mulheres perante as práticas de dominação, podendo possibilitar a construção de outros conhecimentos que fortaleçam a luta contra as opressões sociais. Nesse viés, apontamos que se fazem necessárias outras pesquisas que busquem um (re)pensar sobre o Ensino de Ciências em consonância com valores relacionados à equidade de gênero e a justiça social.

Referências

ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Letramento: Belo Horizonte (MG), 2018.

AMAT, S.; TORRES, V. **Influencia contextual sobre las creencias y actitudes hacia la menstruación en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de instituciones educativas públicas y privadas de Arequipa.** Trabajo de conclusión de curso, Programa de Psicología, Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú. 2019.

ARÁN, M.; PEIXOTO JÚNIOR, C. A. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. **Cadernos pagu**, Campinas, SP, n. 28, p. 129-147, jan.-jun. 2007.

BENTO, M. A. S. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In: BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Caderno de Textos - Saberes e Fazeres**, v. 1: Modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado** – pedagogias

da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000, p. 151-166.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Hollanda, Heloísa Buarque (org). **Pensamento feminista- conceitos fundamentais**, Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019.

CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora! **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 71-72, p. 9-28, 2004.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; von LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 22, n. 40, mai/ago 2012.

DAVIS, A. Y. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. [1975]. **Vigiar e punir**. Lisboa: Edições 70, 2014.

KOHEN, M.; MEINARDI, E. Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado. **Bio-grafia**, v. 9, n. 16, p. 179-183, 2016.

MARÍN, Y. A. O.; CASSIANI, S. Como seria o mundo se os homens cisgêneros também menstruassem? Outras abordagens sobre a menstruação no ensino de ciências e biologia. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Natal, RN, v. 14, n. 22, 2021.

MARÍN, Y. A. O.; MARTÍNEZ, J. A. C. Blanquitud y educación antirracista: experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. **Nodos y Nodos**, Bogotá, Colombia, v. 7, n. 50, p. 15-32, jan.-jun. 2021.

MARIN, Y. A. O.; NUNES, P. V.; CASSIANI, S. A Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras(es) de

Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado. **Ensino, Saude e Ambiente**, Niterói, RJ, úmero especial, p. 225-238, jun. 2020.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG; v. 19, p. 329-344, 2019.

RENDÓN, M. **Conocimientos y mitos que tienen sobre el ciclo menstrual, niñas comprendidas entre las edades de 10 a 13 años, estudiantes de un colegio privado, ubicado en la zona 8 de Mixco**. Trabajo de conclusión de curso. Programa de Licenciatura en Psicología Clínica, Universidad Rafael Landívar, Guatemala, 2014.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSA, K.; SILVA, M. R. G. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de Física. **Revista Gênero**, v. 16, n. 1, 2015.

RUIZ, Lina. **La Sangre de las Otras Cambios generacionales en la percepción de la menstruación y su relación con la dominación masculina**. Disertación (Máster Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género), Granada - España, 2010.

SANTOS, D. J. S.; PALOMARES, N. B.; NORMANDO, D. QUINTÃO, C. C. A. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**, Maringá, PR; v. 15. n. 3. p. 121-4. 2010.

VERGUEIRO, V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgenderidade como normatividade**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) -Universidade Federal da Bahia, 2015.

VIDAL, Marciano. **Feminismo e ética: Como “feminizar” a moral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ZALLOCCO, O. Lo cuir de la menstruación en las aulas. **Revista de Educación**, v. 10, n. 8, p. 233-250, 2019.

PARTE II

GÊNERO E SEXUALIDADE COMO DISPOSITIVOS SOCIAIS ESTRUTURANTES

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO MORAL DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A OPOSIÇÃO ÀS DISCUSSÕES DE GÊNERO/SEXUALIDADES

Samuel Barbosa Silva
Giovana de Araújo Leite

Introdução

Nos últimos anos, discursos sobre uma suposta imoralidade no ambiente escolar intermediada pelos professores aos estudantes têm ganhado notoriedade nas falas de alguns representantes públicos do nosso país. Além disso, criou-se um movimento no Brasil por nome de “Escola Sem Partido” que foi inspirado em outros programas do mundo que centralizam suas discussões voltadas para combater a “doutrinação ideológica” de professores, da escola e do Estado para com os estudantes.

Em nosso trabalho destacamos o artigo 4 do anteprojeto de Lei Federal elaborado pelo Movimento Escola Sem Partido e a seção “Educação Moral” que consta no sítio do programa. Nossa inquietação surge ao ler o artigo 4 do anteprojeto de lei, que destaca quais devem ser as funções do professor e uma das recomendações refere-se à educação moral. Ao acessar a página virtual do movimento nos deparamos com a seção Educação Moral em que estabelece discursos, sobretudo, ao combate da discussão dos temas de gênero/sexualidades na escola.

Dessa forma, nos propusemos a analisar os discursos referidos acima, com o objetivo de investigar a posição ideológica do “Escola Sem Partido” no que corresponde ao discurso da Educação Moral, isto é, analisar qual (is) sentido(s) de Educação Moral, segundo o movimento, deve(m) ser mantido(s) e qual(is) deve(m) ser punido(s) na forma da lei.

Na mesma direção, outros questionamentos surgem: Quais os efeitos de sentido são construídos sob a expressão “Educação Moral” no anteprojeto de lei federal do programa Escola Sem Partido? Porque esta expressão também remete às discussões sobre educação sexual e de gênero? Quais são os discursos válidos para reflexão da

“Educação Moral”? Quais sujeitos e discursos são silenciados/invalidados neste anteprojeto de lei? Qual gênero e sexualidade se torna inteligível?

O programa Escola Sem Partido: um movimento conservador.

O ano de 2003 tem-se um importante marco histórico na sociedade brasileira, pois um ex-operário e militante do Partido dos Trabalhadores (PT)¹, por nome de Luiz Inácio Lula da Silva, torna-se presidente da república brasileira. Com a ascensão de uma representação político-partidária de esquerda no Brasil, foram criados alguns programas sociais que possibilitaram uma melhor qualidade de vida para muitos trabalhadores brasileiros.

A vitória de Lula nas eleições brasileiras trouxe esperança e resoluções parciais para uma nação que estava subjugada a grandes dívidas e pouca visibilidade no mercado internacional. Mencionar estas conquistas de um governo brasileiro que se posicionou com políticas de esquerda para a transformação do país recupera, em certa medida, a memória de outros líderes de mesma orientação política.

No mesmo ano da posse de Lula, um professor de História, ao ministrar sua aula na educação básica em uma escola privada, resgata esta memória política de um representante de esquerda, o Che Guevara², e provoca a insatisfação por parte do pai de uma estudante que tem por nome: Miguel Nagib³. O desconforto de Nagib ocorre quando o professor “[...] teria comparado Che Guevara a São Francisco de Assis com o intuito de fazer a turma, na qual sua filha estava matriculada, crer que, ambos, Che Guevara e São Francisco, foram abnegados em nome de sua ideologia” (SILVEIRA, 2019, p. 24).

De acordo com Silveira (2019), a fala deste professor incomoda Nagib ao ponto dele redigir uma carta aberta direcionada ao

¹ O Partido dos Trabalhadores é um partido político brasileiro. Fundado em 1980, integra um dos maiores e mais importantes movimentos de esquerda e de centro-esquerda da América Latina.

² Ernesto Guevara, conhecido como "Che" Guevara, foi um guerrilheiro, político, jornalista, escritor e médico argentino-cubano. Foi um dos ideólogos e comandantes que lideraram a Revolução Cubana que levou a um novo regime político em Cuba.

³ Possui a ocupação social de Procurador da Justiça e professa sua crença e espiritualidade no catolicismo.

professor de História acusando-o de “doutrinação de ideologia política”, todavia, não obteve sucesso com a direção escolar, pais e demais membros da comunidade escolar.

Não satisfeito com o resultado, Miguel Nagib inspira-se em outros movimentos fora do Brasil, que tangenciam nas mesmas ideias apresentadas na carta, para fundar o Movimento Escola Sem Partido (MESP) juntamente com outras pessoas que partilham das mesmas convicções. Os fundadores do movimento no Brasil criam um site⁴ para a sistematização das suas ideias, denúncias, práticas de vigilância, controle e criminalização as práticas de “doutrinação”.

No site do MESP coloca-se como um dos objetivos centrais, a exigência do discurso do professor e dos materiais utilizados em sala de aula ser apresentados aos estudantes de forma “neutra/imparcial”, para evitar práticas de “doutrinação ideológica” que venham ferir às convicções religiosas, políticas, morais, já estabelecidas pelas famílias destes estudantes. Todavia, os organizadores do MESP ao assumirem este posicionamento também acionam alguns sentidos: o primeiro refere-se à desqualificação do trabalho docente, pois compreende a atividade como mera “transmissão do saber”, não oportunizando ao estudante possíveis questionamentos ou críticas sobre a conjuntura social na qual está inserido na sociedade.

Um outro sentido refere-se ao desejo de uma “neutralidade” no dizer do professor em sala de aula, entretanto, esta exigência depara-se apenas com temas que vão de encontro com às convicções religiosas, políticas, morais, etc. defendidas pelo MESP, isto é, “o movimento encontra-se em contradição consigo mesmo no que preconiza: contrariamente ao seu programa de neutralidade ético-política” (SILVEIRA, 2019, p. 26). Além disso, vale destacar que o MESP revela seu comprometimento social e político com “o direitismo político, o conservadorismo comportamental, bem como o reacionarismo cultural” (DEMIER, 2017, p. 90).

A discussão política no MESP é fomentada através da adesão dos parlamentares de diferentes partidos que se assemelham as ideias inscritas numa perspectiva ideológica de *políticas de direita* que sustentam uma visão de sociedade mantenedora dos interesses conservadores de sua época em todas as esferas sociais. Algebaile

⁴ <http://www.escolasempartido.org/>

(2017) nos diz que o MESP é responsável por estabelecer procedimentos de vigilância com a criação de anteprojetos de lei para monitorar as atividades e materiais escolares e acadêmicos discutidos pelo professor na sala de aula.

A finalidade destes anteprojetos de Lei funciona “tanto como um instrumento estratégico de mobilização e propaganda, quanto como um instrumento jurídico-político de controle da escola” (ALGEBAILLE, 2017, p. 70). Os parlamentares que se identificam com o MESP utilizam tais anteprojetos para sustentar suas campanhas políticas e reforçam a legitimação das ideias conservadoras sobre o que é a escola, a atividade do professor e forja uma falsa homogeneização de sentido sobre o “verdadeiro” processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Para o MESP, a participação dos parlamentares é fundamental, pois com a aprovação destes anteprojetos de lei permite “[...] o controle prévio da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização.” (ALGEBAILLE, 2017, p. 71).

Com a falta de informação adequada, formação educacional, acompanhamento nas diversas atividades escolares dos seus filhos/as e a situação político-social do Brasil, instala-se um clima de tensão entre pais/responsáveis e demais membros da comunidade escolar, especialmente os professores que são submetidos à censura sobre o que podem e devem dizer/fazer em suas práticas profissionais.

Sendo assim, boa parte destes pais/responsáveis, estudantes e outros cidadãos, que se alinham ao pensamento do MESP, encontram subsídios no site deste movimento que possam ser utilizados para denunciar professores que utilizem metodologias de ensino plural em sala de aula e envolve os diversos saberes sobre um mesmo tema.

Com isso, o MESP organiza-se com caráter personalista, centralizado e partidário em sua coordenação (ALGEBAILLE, 2017) ao advogar discursos que estão devidamente orientados a práticas políticas, religiosas e ideias morais específicas, persuadindo assim pessoas que ocupam diferentes cargos na sociedade. Entretanto, se filiam às ideias defendidas pelo movimento com objetivo de cercear e intimidar principalmente os professores que se posicionam a favor de uma transformação social também por meio de uma educação

humanizada, pluralizada e descentralizada das ideias dominantes do sistema educacional vigente.

A Análise de Discurso Pêcheuxtiana: considerações teóricas iniciais

Na análise de discurso não existe um sentido único, homogêneo, linear, os sentidos sempre podem ser outros a partir do contexto e lugar social em que o(s) sujeito(s) enuncia(m) o seu dizer. Sendo o discurso “[...] o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2006, p.56), também entendido como *práxis* social, não pode ser confundido com fala ou texto já que o discurso refere-se aos efeitos de sentidos existentes a partir das relações sociais, dessa forma os sentidos não estão fixados na palavra/língua/linguagem, mas encontram-se dispersos, em constante movimento no cotidiano das pessoas.

Trata-se, portanto, de situar o discurso como exterior à língua e que se materializa na língua e produz sentidos (ORLANDI, 2003). Cabe então assinalar que “[...] todo discurso já é uma fala que fala com outras palavras, através de outras palavras (da perspectiva discursiva, as palavras já são sempre discursos na sua relação com os sentidos)” (ORLANDI, 2007, p. 15).

Como o discurso está filiado às condições sóciohistóricas é coerente tratar de uma categoria fundamental que são as condições de produção do discurso, pois a partir dela é possível fazer a relação dos sentidos possibilitados e as condições sociais, históricas e ideológicas para que o(s) discurso(s) possa(m) emergir, ou seja, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 77).

De acordo com Orlandi (2003) as condições de produção podem ser divididas em dois sentidos: amplos e estritos. Quando em sentidos amplos referem-se ao contexto sócio-histórico-ideológico em que o discurso foi produzido, já no sentido estrito são as condições imediatas do discurso, ou seja, as circunstâncias da enunciação.

Neste contexto, a categoria da formação ideológica também é fundamental no processo de análise do discurso (s), pois se relacionam ao lugar social, político e ideológico ocupado pelo sujeito do discurso. Os sentidos existentes nas palavras estarão imbricados na posição sujeito assumidos pelo enunciador, logo a

formação ideológica é considerada *práxis* social já que é representada na realidade através das formações discursivas. Sobre esta categoria, Pêcheux (1993, p. 166) argumenta:

[...] as formações ideológicas de que acabamos de falar comportam necessariamente, como um dos seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.

Para Pêcheux (1988), as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas pelos enunciadores e estas posições estão inscritas em formações ideológicas que determinam os sentidos que podem ser produzidos. Enquanto a formação discursiva trata-se da “[...] manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica” (LEANDRO FERREIRA, 2001, p. 15).

Afirmamos também que o silêncio significa, portanto, “[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas” (ORLANDI, 2007, p. 11), podemos dizer que o silêncio surge para estabilizar os discursos constituídos, formulados e postos em circulação. Por sua vez, não se confunde com o ato de calar, mas nova forma de expressividade no meio social. Como assevera Orlandi (2001, p. 72), o sujeito passa “das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”.

Corpus

O corpus de nossa pesquisa é constituído do anteprojeto de lei federal do MESP e da seção “Educação Moral” que se encontram em dois sites⁵ do MESP, que fornece informações sobre o movimento apresentando seções que dialogam com a finalidade do anteprojeto de lei federal.

Ao nos depararmos com o anteprojeto de lei federal, que contém 11 artigos e um anexo com os deveres dos professores,

⁵ Site 1: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>. Site 2: <http://www.escolasempartido.org/>

observamos que a Educação moral é expressa nos artigos: 1, 4 e 6. Neste momento, faremos um recorte do nosso *corpus* e analisaremos apenas o artigo 4 e os incisos I, II e V, que compreende às funções do professor associados ao discurso da moralidade, em paralelo com a seção “Educação Moral” do segundo site do MESP.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org/pl-federal>

The screenshot shows a web browser displaying the website 'ESCOLA SEM PARTIDO'. The page features a navigation menu with links like 'Apresentação', 'Quem somos', 'Objetivos', etc. The main content area is titled 'Educação Moral: Direito dos Pais' and includes a sub-header 'Publicaremos nesta seção artigos, denúncias, depoimentos e reportagens relacionadas à usurpação, pelas escolas e pelo governo, do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, direito este assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos.' Below this, there is a section titled 'No DF, professores usam festa junina para atacar moralidade cristã, e transmitir aos filhos dos outros seus próprios valores'. On the right side, there are several promotional boxes, including one for 'POR UMA LEI CONTRA O ABUSO DA LIBERDADE DE ENSINAR' and another for 'MODELO DE NOTIFICAÇÃO EXTRAJUDICIAL'. The browser's address bar shows the URL 'escolasempartido.org/educacao-moral'.

Fonte: <http://escolasempartido.org/educacao-moral>

Análise das Materialidades Discursivas

Ao fazer o confrontamento do anteprojeto de lei federal do MESP com o discurso da seção “Educação Moral”, alguns

questionamentos surgiram: Quais condições de produção permitem o surgimento deste discurso? Quais os efeitos de sentido são construídos sob a expressão “Educação Moral” no anteprojeto de lei federal do programa Escola Sem Partido? Porque esta expressão também remete às discussões sobre educação sexual e de gênero? Quais são os discursos válidos para reflexão da “Educação Moral”? Quais sujeitos e discursos são silenciados/invalidados neste anteprojeto de lei? Qual gênero e sexualidade se torna inteligível?

Considerando as indagações mediadas pelo objeto de estudo, destacamos o discurso do MESP sobre a “Educação Moral” o projeto escola sem homofobia⁶ surgido em 2011, no Brasil. Este projeto tratou-se de uma iniciativa não governamental proposta para compor o Programa Brasil sem Homofobia⁷ do governo federal brasileiro. Dentre as atividades do programa estava a elaboração de materiais para o combate à homofobia nas escolas, como vídeos, cartilhas e sugestões de sequências didáticas para professores.

Além disso, estava previsto à inserção das discussões de gênero e sexualidades na versão do segundo⁸ Plano Nacional de Educação (PNE), apresentada a câmara dos deputados em 20 de dezembro de 2010, com a finalidade de promover a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. À discussão já vinha sendo implementada em anos anteriores ao fim do primeiro PNE, pelo setor da educação que realizou:

[...] a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014), também com as respectivas etapas municipais e estaduais. O Documento Final da Coneb registra que durante toda a Conferência e na plenária final houve destaque para “uma educação com qualidade social que [...] vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual” (BRASIL, 2008, p. 1). O Documento Final da Conae 2010 também se encontra permeado de referências a gênero, diversidade sexual, orientação sexual e identidade de gênero,

⁶ <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>.

⁷ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35090-brasil-sem-homofobia>

⁸ O primeiro PNE foi estabelecido entre os anos de 2001 a 2010 e não contemplava às discussões de gênero/sexualidades. Ver “IDEOLOGIA DE GÊNERO: UMA FALÁCIA CONSTRUÍDA SOBRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO BRASILEIROS.” (REIS; EGGERT, 2017).

inclusive com deliberações aprovadas sobre gênero e diversidade sexual. (REIS; EGGERT, 2017, p. 13).

Reis e Eggert (2017) ainda reforçam que as deliberações da Coneb de 2008 e da Conae de 2010 foram vistas, portanto, como se constituindo “em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política” (BRASIL, 2010, p. 14), uma vez que o primeiro PNE estava chegando ao fim na época.

Dessa forma, foi inserido nas diretrizes do segundo PNE no artigo 2º, inciso III, “- a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2012d).” Todavia, “Em 17 de dezembro de 2013, o Plenário do Senado aprovou o Substitutivo ao Projeto de Lei, no qual retirou da redação do inciso III do artigo 2º.” (REIS & EGGERT, 2017, p. 15), além disso, “[...] Também suprimiu, em todo o texto, a flexão de gênero, adotando a forma genérica masculina (BRASIL, 2013d). ” (REIS & EGGERT, 2017, p. 15).

Considerando às discussões acima sobre o Projeto Escola Sem Homofobia e o PNE, o MESP também se posiciona de forma direta (artigo 2º) e indireta (Educação Moral) na redação do seu anteprojeto de lei federal sustentado em um discurso que não priorize às discussões de gênero/sexualidades no ambiente escolar. Sendo assim, o discurso do MESP surge “na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. (ORLANDI, 1999, p. 30).

Sendo assim, especificamente no artigo 4 do anteprojeto de lei federal do MESP, os primeiros efeitos de sentidos do texto remetem à condição do professor e às suas funções na escola estabelecidas apenas por uma relação de poder ativa/passiva, isto é, o sentido estabelecido sobre a educação/professor/estudante é compreendido dentro de uma visão positivista, na qual, os estudantes têm apenas a função de absorver o conteúdo ministrado em sala de aula.

Isto é expresso no inciso I quando diz que o professor (SD 1) 9: “ não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências

9 SD refere-se à expressão Sequência Discursiva.

ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.” (PL 7180/2014), ou seja, aciona-se o efeito de sentido de que os estudantes [alunos] não são capazes de construir seus próprios saberes e, tampouco, podem interagir em sala de aula.

Somado a esta situação, o professor não é visto como aquele que promove o conhecimento formativo/técnico/especializado/ associado com a realidade dos estudantes, mas como aquele que possivelmente pode articular apenas uma discussão de interesses puramente subjetivos, colocando o professor numa posição de *proveitador*, desprezando assim sua qualificação profissional.

No inciso II, o professor (SD 2): “não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;” (PL 7180/2014). O professor continua sendo apresentado como o “vilão”, detentor de um poder avaliativo que tem por finalidade apenas favorecer, prejudicar ou constranger o estudante, resumindo a atividade docente a interesses puramente subjetivos.

Entretanto, silencia que o processo avaliativo educacional adotado pelo professor é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)¹⁰, portanto, o professor ao submeter o estudante a qualquer atividade escolar e, por conseguinte, avaliá-lo, deve seguir rigorosamente às orientações da LDB, não podendo assim “*favorecer, prejudicar ou constranger*” qualquer estudante.

Ao utilizar o pronome possessivo “seus/suas” nos incisos I e II também reforça este sentido de posse, poder do professor, na ministração de suas aulas, associando às palavras “política, ideologia, religião e moral” como fundamentais para uma possível “doutrinação”. No entanto, questionamos: É possível qualquer discurso sem ideologia? A política, a religião, a moral são manifestações da ideologia, então por que a ideologia aparece como algo paralelo a estas outras palavras? O que o MESP compreende por ideologia? Por que política, religião e moral são as palavras de ordem do anteprojeto de lei?

Se a política, a religião e a moral, em seu sentido amplo, fazem parte da formação da humanidade, como o professor poderá ministrar o conteúdo das suas aulas, nos momentos cabíveis, sem

¹⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

fazer a devida correlação com estas palavras? A própria redação do PL 7180/2014 possibilita outros gestos de interpretação que nos leva a estas e, possivelmente, outras indagações.

Seguindo, temos o inciso V na qual afirma que uma das funções do professor (SD 3): “respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Desta vez a palavra moral está associada aos pais dos estudantes, rompendo assim com o sentido de moral que é atribuído ao professor nos incisos I e II. Há, no mínimo, um duplo movimento de sentidos cristalizados sobre a “educação moral” do ponto de vista familiar e da escola.

No entanto, a LDB (1996) orienta que cabe à escola o processo de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social, bem como o ensino também deve ser ministrado considerando o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Não é tarefa do professor dar educação religiosa ou moral, todavia, é de sua responsabilidade e de sua formação preparar os estudantes, na educação escolar, para lidar com as práticas sociais, isto é, dialogar por meio dos conteúdos da disciplina e/ou temas transversais sobre o funcionamento da sociedade na qual estamos inseridos, provendo assim o respeito à liberdade e o apreço à tolerância religiosa, raça/etnia, geração, gênero/sexualidades, etc.

Discursivamente os sentidos atribuídos ao professor sobre a “Educação Moral” inclinam-se para uma preocupação no que está sendo falado em sala de aula, incitando aos pais dos estudantes estarem em constante vigilância da atividade docente e, caso fuja do propósito de educação moral que é esperado pelos pais, deve ser denunciado e o professor punido pelo Estado por subverter a ideia dos pais.

Do ponto de vista dos dizeres analisados enfatizamos como a língua funciona como o lugar da materialização do discurso, uma vez que, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Compreendemos assim, que o discurso funciona como entremeio da língua e da ideologia, sendo produtor de efeitos de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 2014).

Então, nos perguntamos: Qual a posição ideológica de Educação Moral do MESP? Qual (is) discurso(s) dos professores deve(m) ser punido(s) e os que podem ser mantidos? Neste momento somos

convocados a ir para o site paralelo do MESP que dispõe da seção “Educação Moral: Direito dos Pais” para desvelar quais sentidos podem ser construídos em torno da “Educação Moral” defendida pelo MESP e como estes sentidos produzem efeitos no cotidiano escolar, especialmente, dos professores. Ao acessarmos a seção Educação Moral, nos deparamos com o texto abaixo:

SD 4: “Educação Moral: Direito dos Pais. Publicaremos nesta seção artigos, denúncias, depoimentos e reportagens relacionadas à usurpação, pelas escolas e pelo governo, do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, direito este assegurado pela Convenção Americana de Direitos Humanos. O ponto de vista que adotamos está expresso no artigo DIREITO DOS PAIS OU DO ESTADO?, de autoria do Prof. Luiz Carlos Faria da Silva e do coordenador do ESP, Miguel Nagib.”

O título “Educação Moral: Direito dos Pais”, já nos coloca diante de uma afirmativa, ou seja, segundo o MESP a referida educação não cabe a escola e, no intuito de convencer as pessoas que a escola é um espaço nocivo/prejudicial, elabora um texto curto para mostrar aos seus interlocutores os possíveis “danos morais” que os estudantes estão subjugados no ambiente escolar. A seção funciona como um mecanismo de investigação, de “provas”, por meio da publicação de artigos, denúncias, depoimentos e reportagens, como já enuncia.

Ao acessar os 54 conteúdos publicados em 18 páginas virtuais da seção “Educação Moral” entendemos que toda e qualquer discussão que possibilite a incursão de gênero/sexualidades, religiões de matrizes africanas, propor uma educação que possibilite novas experiências do mundo individual para o coletivo, são entendidas como *usurpação do* direito dos pais a educação moral dos filhos. Nos surpreende que 42 dos conteúdos publicados referem-se às questões de gênero/sexualidades.

Os conteúdos de gênero/sexualidades denunciados pelo MESP referem-se à utilização de livros paradidáticos, pesquisas acadêmicas, aulas de educação sexual, entre outros mecanismos que são adotados por escolas e professores em aulas específicas para tratar do tema. Entretanto, nas redações destas supostas denúncias, muitas vezes, não possuem autoria e/ou são escritas vagamente, porém são

enfáticas no discurso de marginalização do ambiente escolar, sobretudo, trazendo o discurso do medo por meio da ideologia¹¹.

Ao compararmos o discurso das funções do professor correlacionados com a moralidade no anteprojeto de lei federal e o discurso da Educação Moral, ambos do MESP, percebe-se que o sentido construído em torno da educação moral dos pais, relaciona-se diretamente com um gênero/sexualidade inteligível (cisgênero-heterossexualidade) de acordo com a norma biológica, religiosa e do direito da ideologia dominante vigente, corroborando assim com as sociedades, frente aos seus projetos políticos de sistema sexo-gênero.

Neste sentido, o discurso do MESP produz efeitos de que a escola é um espaço que é transgressor da norma “moral” estabelecida socialmente, bem como o professor é o principal fomentador de supostas “imoralidades” ao estabelecer uma conexão entre o conteúdo disciplinar e a realidade cotidiana dos estudantes acerca da discussão de gênero/sexualidades.

Há um desejo de uma falsa preservação de certa forma de performar o gênero e a sexualidade, a partir de uma matriz de inteligibilidade dominante, em nome da “moral” para evitar uma possível “contaminação” de gênero/sexualidades não inteligíveis por meio de um “determinismo linguístico”¹², ou seja, o discurso do MESP é orientado para “seguir a matriz de inteligibilidade de gênero, sendo regulado pela perspectiva da heterossexualidade como norma/regra para a prática sexual e social. (...) estabelece e regula a heteronormatividade.”. (SANTOS FILHO, 2017, p. 122).

Na busca de um suposto gênero/sexualidade inteligível, o MESP assegura em seu discurso da Educação Moral “as discontinuidades e as incoerências [que devem ser] constantemente proibidas, negadas, excluídas e fortemente rejeitadas.” (SANTOS FILHO, 2017, p. 122, *acréscimos nossos*). A escola e o professor tornam-se alvos de vigilância da sociedade apenas no que se refere à discussão de Educação Sexual, esta por sua vez não se relaciona, sob nenhuma hipótese, com uma suposta “ideologia de gênero”.

O MESP, mesmo defendendo a neutralidade, entra em contradição, pois assume em seu discurso uma posição-sujeito associada

¹¹ Recomenda-se a leitura do livro “Medo e suas vias de consumo” (2017) da analista de discurso Danielle Cândido.

¹² Ver SANTOS FILHO, Ismar Inácio. “Críticas à noção de ‘Ideologia de Gênero’ (fundada no determinismo linguístico).”, 2016.

a uma determinada “[...] formação ideológica que está entrelaçada à realidade da sociedade. Com isso, a prática do funcionamento discursivo ganha novos efeitos de sentido, por causa da dinamicidade e das escolhas realizadas pelos sujeitos dentro das alternativas que estão postas no meio social” (BARBOSA SILVA, 2017, p. 39).

Os discursos que se tornam válidos para uma educação moral autorizados para discutir sobre gênero/sexualidades, não existindo punição para a escola e/ou o professor, devem obedecer a orientação conservadora biológica, religiosa e do direito que entende o sexo, o gênero e a sexualidade como categorias homogêneas.

O sentido estabelecido da educação moral do MESP, tanto no anteprojeto quanto no site, é compreendido na lógica binária de se conceber o gênero enquanto a sexualidade é apresentada de forma unitária, de acordo com a ideologia dominante, outras manifestações/compreensões do gênero/sexualidades são entendidas como “desvios”, contribuindo assim, para que sujeitos e discursos que estejam numa contranorma desta ideologia sejam severamente punidos, pela forma da lei, e ao mesmo tempo sejam silenciados e invalidados no espaço da educação escolar. Concordando com Santos Filho (2017, p. 122):

É em decorrência desse ângulo de ver os gêneros e as práticas sexuais que nascem os diversos preconceitos contra os homossexuais, os bissexuais, os transexuais, os heterossexuais que fogem aos modos degênero binário e tornam-se dissidentes, etc., visto que estes não se enquadram nos moldes de um gênero inteligível.

O MESP **silencia em seu discurso** que as práticas de “educação moral” que atendem a perspectiva da ideologia dominante não serão investigadas e/ou punidas nem pelos pais e nem pela lei, torna-se um discurso “natural”, isto é, possivelmente “fora” de uma perspectiva ideológica, corroborando com a falsa ideia de neutralidade.

Ao mesmo tempo estabelece o discurso da “proteção” dos estudantes em nome da “moral”, por meio do anteprojeto de lei e do acesso ao site, reforçando o preconceito e a discriminação dos sujeitos que não se enquadram nas normas de gênero/sexualidade dominantes e intimidando professores que abordem no conteúdo obrigatório escolar qualquer relação com a temática em questão.

Considerações (não) finais

Em nosso trabalho, analisamos o discurso da Educação Moral implementada pelo Movimento Escola Sem Partido (MESP) por meio do anteprojeto de lei federal e a seção “Educação Moral” disponível em sua página virtual. O MESP advoga que esta educação deve ser dada pelos pais e ao mesmo tempo solicita a neutralidade do professor em suas aulas nos conteúdos disciplinares, pois há uma tentativa de se apagar os efeitos da história e da ideologia, no entanto, nenhum discurso é neutro, destituído de ideologia. (ORLANDI, 2015).

O MESP ao se posicionar discursivamente tanto na defesa da neutralidade quanto no tema Educação Moral já se inscreve em uma determinada formação ideológica. É pela via da análise de discurso que problematizamos as maneiras de se ler o discurso da Educação Moral do MESP, isto é, um discurso que está sujeito a equívocos, a opacidade e “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos.” (ORLANDI, 2015, p. 7).

O discurso da Educação Moral do MESP vincula-se a produzir efeitos de sentido que negam/invisibilizam/anulam subjetividades com suas práticas discursivas no ambiente escolar que envolve temas como política, religião, gênero/sexualidades etc. No sítio do movimento dos 54 conteúdos que tratam sobre a Educação Moral, 42 se referem às discussões de gênero/sexualidades em sala de aula.

Ao trazer à discussão de gênero/sexualidades com maior proporção deseja-se legitimar um discurso de que o papel do professor em sala de aula é levar um conteúdo “imoral” para os estudantes por meio destas reflexões em conteúdos disciplinares obrigatórios e/ou temas transversais. O MESP se posiciona ideologicamente ao naturalizar o discurso da heteronormatividade como evidente, o já lá, isto é, “naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico com o simbólico” (ORLANDI, 2015, p. 43).

Atribui-se o sentido da ideologia dominante sobre o que se pode e deve dizer acerca da Educação Moral e ao mesmo tempo produz efeitos de sentido sobre qual discurso pertence a uma “educação imoral” (gênero/sexualidades) que possa ser propagada pelo professor em sala de aula. Este processo discursivo ocorre, pois a “evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico,

não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção”. (ORLANDI, 2015, p. 43).

Com as contribuições proporcionadas pela base teórico-metodológica da Análise de Discurso foi possível mobilizar algumas categorias a partir de pressupostos teóricos que auxiliaram no processo de descorporificação das materialidades discursivas. Por se tratar de um artigo, nos limitamos na análise com o objetivo de atender a proposta solicitada, mas com o desejo de alargar outras questões requisitadas pelo objeto de pesquisa.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve**. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BARBOSA SILVA, Samuel. **A mulher no discurso da publicidade e os efeitos de sentido para promoção do Capital**. 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012d. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao-PL+8035/2010. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Diretora. Parecer nº 1.567, de 2013. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Brasília, DF, 17 dez. 2013d. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>. Acesso em: 26 dez. 2018.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2001.

ORLANDI, Eni. **Do sujeito na história e no simbólico**. Escritos, Campinas, n. 4, p. 17-27, maio 1999.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**. 6 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas – SP: Pontes, 2006.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pucinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

REIS, Toni.; EGGERT, Edla. **Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. **Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades**. Pipa Comunicação, 2017.

SILVEIRA, Zuleide S. **Onda conservadora: o emergente movimento escola sem partido**. In.: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino

José; LUCENA, Carlos (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

**“VOCÊ ESTAVA QUEIMANDO O FILME DELE, POR ELE SER
BRANCO E BONITO E VOCÊ SER NEGRO E FEIO”:
A REITERAÇÃO DOS DISCURSOS ETNOCÊNTRICOS, RACISTAS E
HOMOFÓBICOS FRENTE ÀS HOMOSSEXUALIDADES NEGRAS**

Vitor Tadeu Nascimento Santos
Marcos Lopes de Souza

As nossas cicatrizes falam [...]
Eu sei que as cicatrizes falam
Mas as palavras calam
O que eu não me esqueci
Não vou mudar
Esse caso não tem solução
Sou fera ferida
No corpo, na alma e no coração
(Fera Ferida. Roberto Carlos e Erasmo Carlos)

Iniciamos este texto trazendo as cicatrizes que marcam a trajetória de vida do primeiro autor do trabalho. A epígrafe apresentada traduz as vivências de um sujeito gay, negro, do interior baiano e que teve/tem sua vida entrelaçada na dor das falas ditas por quem ele ama ou não, das situações vivenciadas nos diferentes lugares frequentados, pelos seus desejos reprimidos...

As cicatrizes fazem do primeiro autor, o que Neuza Santos Souza (1983) denomina de uma ferida aberta que “procura cicatrizar o que sangra”. Por isso, mesmo marcado no corpo, na alma e no coração com todas elas, ele decidiu seguir adiante com o desejo de acertar contas com seu passado marcado pelo racismo e pela homofobia para redesenhar o seu presente e futuro.

Ao longo de sua vida, o primeiro autor deste texto foi se deparando com várias situações que o faziam pensar sobre esse lugar de ser negro e gay. Uma delas foi quando ele já estava adolescente e passou a escutar, não diretamente para ele, mas estando próximo a quem lhe falava: *“Em nossa família não tem viado, muito menos viado preto!”*. Para evitar que a família pudesse cobrá-lo em relação a isso, ele se apropriou do humor para disfarçar a dor que sentia, ou seja, fazer as pessoas de minha família rirem na tentativa de

direcionar a atenção para outro foco e evitar o insuportável questionamento de: “*cadê sua namorada?*”.

Essa é uma das cenas que nos mobilizam a pensar que ser homem negro em nossa cultura nos remete a uma pessoa viril, com muita libido, agressiva, supostamente heterossexual. Todavia, ao se identificar como homem negro homossexual este sujeito passa a ser visto como fraco, frágil e traidor do estereótipo assimilado pelo próprio homem heterossexual negro, em outras palavras, estaria “negando a raça” (MOUTINHO, 2006). Podemos inferir que essa compreensão do gay negro se explica em virtude de a homossexualidade ser marcada como a sexualidade marginal, desviante, antinatural ao contestar a norma sexual vigente, ou seja, a heterossexualidade (LOURO, 2005).

Os negros gays introduzem determinada perturbação no modelo de homem negro heterossexual “predominante”. Porque deles se espera um “homem de verdade”, que se comporte socialmente como um homem que não transe com outro e, que muito menos seja passivo na relação sexual, ou seja, uma hipersexualidade e hipervirilidade voltada para dominação do poderio de seu pênis descomunal e que em hipótese alguma sua imagem esteja atrelada à homossexualidade (PINHO, OSMUNDO, 2011). Já que ser homossexual é ser “bichinha”, mais delicado, oposto ao que se espera da figura do homem negro na sociedade.

O negro gay acumula as discriminações dessas duas categorias. Daí ele desestabiliza toda uma estrutura edificada na história e reafirmada no imaginário social. De um lado, ele vivencia o racismo e o etnocentrismo por ser negro e com isso carregar todos os estereótipos a este associado e, ao mesmo tempo, também tem de lidar com a homofobia, ou seja, com o ódio e a violência em relação aos homossexuais, já que estaria também escapando ao modelo de sexualidade heterossexual tido como natural e normal.

Diante do apresentado, este trabalho analisa algumas narrativas de homens negros e gays do interior baiano frente ao etnocentrismo, racismo e homofobia que atravessam suas vivências cotidianas.

Por onde caminhamos?

Nesta investigação, nós caminhamos pelas perspectivas pós-críticas, pós-estruturalistas e decoloniais, produzindo um texto que

busca se desapegar das metanarrativas iluministas e aposta nas compreensões mais particulares e contextualizadas. Também nos pautamos no questionamento e no autoquestionamento permanente, no trabalho com as incertezas, evitando as prescrições e na desconstrução das verdades absolutas e inquestionáveis, exercitando os estranhamentos (MEYER; SOARES, 2005; VEIGANETO, 1996).

Baseando-se em Guacira Lopes Louro (2007), também entendemos que a pesquisa inserida neste contexto teórico-metodológico é política, no sentido de que nós, os pesquisadores, sinalizamos nossa posição nos enredos de disputa envolvendo as discussões de gênero e sexualidade.

Desta maneira, insistimos em evidenciar que nossa pesquisa é situada, diz de nossas vidas e dos processos de violência e de resistência. Anunciamos, portanto, a nossa fala e escrita por um viés político e posicionado. Também nos apoiamos nos estudos decoloniais, na perspectiva dos grupos subalternizados que vivenciam cotidianamente a violência praticada pelo sistema colonialista, etnocêntrico, racista e lgbttifóbico que insiste em eliminar as vidas consideradas desimportantes.

Diferente da ciência ocidental e moderna, que preferiu esconder seu ponto de vista, nós manifestamos o nosso lugar epistêmico, rejeitando a objetividade, neutralidade e as perspectivas totalizantes e universalizantes. Nosso lugar é o das perspectivas epistêmicas subalternas que defendem o conhecimento produzido por aquelas e aqueles que, ao longo de séculos, foram impedidas/os e negligenciadas/os em relação à autoria da produção do conhecimento científico, em especial, aquelas/es do chamado “Terceiro Mundo” (GROSFOGUEL, 2008).

Como dito por Anibal Quijano (2005, p. 139): “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Diante disso, optamos por dialogar com referenciais que também reiteram seu lugar epistêmico subalterno no que se refere às questões de etnia/raça, gênero, sexualidade, classe, religiosidade e entre outros marcadores sociais.

Esta investigação foi realizada na cidade de Jequié no interior da Bahia, local em que o primeiro autor deste texto nasceu, cresceu e vive até o momento. Jequié está a 365 km da capital Salvador,

fica no sudoeste baiano, numa zona limítrofe entre os biomas Mata Atlântica e Caatinga. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, Jequié apresentava 156.277 habitantes. Esta cidade encontra-se no Território de Identidade Médio Rio das Contas que abrange mais 15 municípios da região centro sul e sul baiano e entre as suas bacias hidrográficas está o Rio Gongogi e o Rio de Contas.

Para a escolha dos participantes da pesquisa, pensamos inicialmente em como chegaríamos até os homens negros homossexuais que viviam em Jequié, pois sabemos das dificuldades em acessar pessoas que aceitariam participar de uma investigação como essa em que as questões de identidade étnica e sexual seriam investigadas e problematizadas.

Um dos primeiros critérios foi o de buscar pessoas com maior de 18 anos para que evitássemos o consentimento dos familiares ou responsáveis. Além disso, fizemos um levantamento dos gays negros que conhecíamos (mestrando e o orientador) para que iniciássemos com pessoas que tivessem um vínculo com, pelo menos, um de nós, pois talvez houvesse um aceite maior em se envolver no trabalho, ao invés de procurarmos pessoas que desconhecíamos, mesmo porque, nosso foco eram pessoas que se autoidentificassem como gays e negros.

Dessa primeira relação, totalizamos 14 possíveis sujeitos (gays negros) procurando diversificá-los, quando possível, em termos de identidades de classe social, religiosidade, moradia, grau de escolaridade, geração e profissão. O primeiro contato com eles foi feito por meio de telefone, email, redes sociais (*Facebook e WhatsApp*) e também presencialmente indo até as suas residências. Neste primeiro momento, apresentava-se a pesquisa, incluindo seus aspectos éticos e, caso eles concordassem, agendaríamos outro encontro para detalhar melhor o projeto e marcar a entrevista.

Dos 14, nove concordaram, a princípio, em participar da pesquisa, contudo, ao final, foram agendados e realizados encontros presenciais para apresentação minuciosa do trabalho e realização da entrevista, como instrumento de produção de informações, com três dos nove que haviam aceito cooperar com a investigação.

A decisão pela entrevista ocorreu, pois esta possibilita registrar os olhares, ideias, pensamentos e sensações da pessoa entrevistada em relação aos diferentes aspectos, e no nosso caso, das questões

envolvendo as produções das subjetividades negras e homossexuais. Com base em Rosa Maria Hessel Silveira (2002), entendemos a entrevista como um processo interativo em que o(a) entrevistador(a) convida o(a) entrevistado(a) a dialogar sobre questões singulares e que ambos são afetados(as) por este processo. Muitas vezes, achamos que o(a) entrevistador(a) coloca o(a) entrevistado(a) em saia justa, mas o inverso também acontece e mais do que pressupomos.

Dentre as possibilidades de entrevista, optamos pela narrativa, pois, esta possibilitou aos entrevistados contarem sobre as situações que vivenciaram em relação ao etnocentrismo, racismo e homofobia. Elaboramos um pequeno roteiro com as ideias que gostaríamos de dialogar com cada entrevistado, mas a entrevista decorreu muito mais daquilo que cada um dele nos contava, acrescido de outras questões e inquietações surgidas naquele momento. Todas as entrevistas realizadas neste trabalho foram registradas por uma câmera fotográfica, permitindo a gravação em áudio e vídeo e com consentimento de cada entrevistado.

Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio da Plataforma Brasil. Os três sujeitos que participaram da investigação assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No momento da entrevista foi mais uma vez informado a cada um que eles teriam total liberdade para não aceitarem ou desvincularem-se da pesquisa em qualquer momento e que não haveria obrigatoriedade em responder nenhuma das perguntas.

Com o propósito de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos um pseudônimo. O primeiro entrevistado foi **Emílio**. O primeiro autor do trabalho conhece Emílio há mais ou menos 13 anos, pois jogavam vôlei juntos durante a maior parte desses anos e tinham uma amizade fora das quadras. Ele nasceu em Jequié, assume-se gay e considera-se negro. Está solteiro, tem 25 anos de idade e é graduado em letras pela UESB. É professor do ensino fundamental e médio da rede pública e privada.

Machado foi uma indicação do orientador (segundo autor deste trabalho) e que o conhece há três anos. Ele também nasceu Jequié, assume-se gay e negro, tem 20 anos de idade e está solteiro.

Machado é bailarino clássico e trabalha como auxiliar de nutrição em um hospital de Jequié. Tem ensino médio completo.

O terceiro entrevistado foi **Joaquim**. O primeiro autor o conhece também do vôlei há, aproximadamente, 8 anos, porém não jogavam juntos como acontecia com Emílio, mas o encontrava em competições ou encontros extraquadras que a turma organizava. Como os outros dois, também é natural de Jequié. Afirma-se enquanto homossexual e negro, está solteiro e tem 41 anos de idade. Tem ensino médio completo e é funcionário efetivo da Secretaria Municipal de Saúde do município.

As análises das informações construídas por meio das entrevistas foram realizadas com base nos referenciais pós-críticos, pós-estruturalistas e decoloniais, considerando as(os) autoras(es) do campo dos estudos sobre negritude e homossexualidades.

As situações de racismo, etnocentrismo e homofobia vivenciadas pelos participantes da pesquisa

Iniciaremos nossa discussão com um trecho da entrevista de Joaquim em que ele apresenta uma situação de racismo cometida pela irmã de um de seus amigos.

*Sim. Aconteceu que uma irmã de um amigo meu. Ele é branco e ela também, e ela sempre falava pra ele, dava conselhos a ele para não sair comigo, pra não andar comigo que eu tava queimando o filme dele. A irmã sempre falava isso pra ele. E uma vez ela chegou a falar na minha cara quando eu fui perguntar a ela que eu fiquei sabendo e ela disse: **falava mesmo, que você estava queimando o filme dele por ele ser branco e bonito e você ser negro e feio. Aí eu fiquei zangado, discuti com a pessoa e tudo e o irmão dela ficou do meu lado** (JOAQUIM, 41 anos – grifos nossos).*

Com base na cena narrada por Joaquim, intencionamos saber: por que ele é considerado um homem negro e feio? O que ser negro representa para a irmã do amigo? O que ela visualiza ao adjetivar seu irmão de branco bonito e Joaquim de negro feio?

Segundo a irmã do amigo de Joaquim, ele estaria queimando o filme do irmão, ou seja, o colocava em uma situação vergonhosa, prejudicando sua imagem e/ou reputação perante outras pessoas. De que forma isso acontecia para a irmã? Qual justificativa foi por

ela empregada para tentar convencer seu irmão a se afastar de Joaquim? Para ela, Joaquim era negro e feio, o “outro”, enquanto o irmão era o “eu”, o branco e bonito. Joaquim não era o gay esperado para o padrão estético de beleza pautado no ideário da branquitude, ele desviava disso, era o excêntrico, o indesejável.

A cor, a raça e a etnia de Joaquim o colocavam em um lugar menor, inferior e, mais do que isso, afetariam negativamente o gay branco e bonito. Joaquim era a má companhia, por isso, a irmã aconselhava o irmão a não sair com ele, a não estar com ele, evitando que a presença de Joaquim rebaixasse o irmão para o mesmo lugar dele.

Neste caso a homossexualidade de Joaquim não é contestada. A centralidade passa a ser a identidade étnico-racial. Apresentamos aqui o questionamento de Frantz Fanon quando já relatava a associação do preto como animal, com má índole, selvagem e feio: “Quem saberá me dizer o que é a beleza?” (FANON, 2008, p. 107).

Ainda em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, Frantz Fanon (2008) relata que foi abordado por uma mulher branca, na rua, que lhe disse: “Olhe, ele é bonito, esse preto...”, ao que ele responde: “O preto bonito tá cagando pra você, madame!” (FANON, 2008, p. 107).

Nesta citação de Fanon, percebemos que a atribuição de significados estéticos dada ao negro é marcada também quando ele é nomeado de negro bonito, como se o lugar da beleza não fosse permitido ao negro, diferente do branco em que o adjetivo de bonito está intrínseco a ele. Dificilmente ouvimos falar aquele branco bonito, diferente do negro, que quando apresenta uma estética que agrada ao branco ou se aproxima dele, é nomeado de negro bonito, fora disso, o negro é sinônimo de feio e desprezível.

Da mesma maneira que Fanon enfrentou a colocação que lhe soou ofensiva, Joaquim também o fez e foi para o enfrentamento, discutindo com a pessoa que lhe chamara de preto e feio e que procurava afastar o amigo de sua companhia. Joaquim resiste ao racismo, questionando a irmã do amigo, inclusive o próprio amigo não lhe abandonou, ficando ao seu lado. Pensando com base em Foucault, as relações de poder atravessam as subjetividades e que, mesmo havendo processos de vigilância e tentativas de silenciamento e controle, também há resistências a isso.

Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Ser visto por outros como negro feio persegue Joaquim em vários momentos de sua vida. Em outra circunstância, isto também aparece, mas nas relações com outros gays.

Existe um pouquinho de preconceito. Eles não demonstram com medo do crime, que é crime, mas no fundo no fundo, a gente vê as piadinhas. Piadinhas tipo, pra não falar negro, dizem assim: “É feia, horrorosa, não assenta estar aqui”. A gente vê as piadinhas. Isso porque elas imaginam que por ser negro, que tem menos dinheiro. E também por ficar achando que a gente tá ali. Que a gente vai dividir as “coisas” que tá por ali, que não vai ser só delas. Dá um pouquinho de tristeza, mas a gente dá a volta por cima. A gente sabe que a gente é guerreiro, tem força, a gente dá a volta por cima (JOAQUIM, 41 – grifos nossos).

Ter escutado de Joaquim essa narrativa não foi nada fácil. Esta colocação foi uma das que mais nos provocou. Primeiro por imaginarmos como fora para ele ter sido chamado de “feia e horrorosa” associada ao ser negro. Segundo, o que faz o gay branco nomear o outro de “feia e horrorosa” por ser negra?

Para Joaquim existe um pouquinho de preconceito. Mas o que seria este pouquinho para ele? Talvez Joaquim esteja utilizando de uma forma mais suave ou menos intensa o preconceito para não fazer sangrar a ferida, já que ele é o mesmo sujeito que em etapas anteriores não podia manter uma amizade por ser considerado pela irmã branca de seu amigo um homem negro e feio. A violência que atinge Joaquim não escolhe palavras, pelo contrário, procura ser direta para afastá-lo dos lugares, e é aí que ele escuta do homossexual branco, você: “É feia, horrorosa, não assenta estar aqui”.

Questionamos então a esta fala: Qual lugar deveria assentar o negro gay Joaquim, segundo seu interlocutor? Existem lugares

específicos para que os gays negros transitem? Este lugar não permitido para Joaquim é exclusivo para gays brancos e, portanto, o negro atravessou o limite que caberia a ele? Para discutir o lugar do branco e do negro, recorreremos aos estudos sobre a identidade do branco.

Após ter investigado o tema da branquidade e o ser branco por dez anos, a autora Ruth Frankenberg (2004) elenca alguns pontos que podem caracterizar o lugar do branco. Um desses princípios é o de que ser branco é apresentar um privilégio social naquelas sociedades que se estruturaram pautadas na dominação étnico-racial. Ainda conforme Ruth Frankenberg (2004), essa branquidade é modificada conforme seja atravessada por outros eixos de subordinação como classe, gênero, sexualidade, geração, regionalidade, entre outros.

Diante dos estudos e dos nossos posicionamentos, entendemos que, diferente da identidade negra, a branca é não-marcada e, portanto, tida como referência, está implícita, não sendo necessária, muitas vezes, a sua nomeação. Por outro lado, o branco continuamente nomeia o outro, no nosso caso, o negro, dizendo, por exemplo, qual é ou não o seu lugar.

Em nossa pesquisa, Joaquim é interpelado por ser um gay negro, que não deveria estar naquele lugar e, dessa forma, é desautorizado a estar ali, local que seria propício para os brancos e não quaisquer brancos, mas aqueles pertencentes à classe social mais alta. E, mais do que isso, que os lugares dos brancos são aqueles tidos como superiores, com prestígio social e, por Joaquim ser negro, feio e pobre, aquele não era o seu lugar. Questionamos se ainda há uma insistência com base no racismo e na colonização de que o lugar do negro é a senzala e o do branco a casa grande?

Isso nos remete a outra fala de Joaquim em que a associação do negro como sujeito escravizado aparece por meio de uma música:

*Aconteceu com um amigo, né, que, aliás, nem amigo é. Não gostava de mim e, às vezes, quando eu fiquei sabendo que, quando eu não estava, ficava falando meu nome. **Tal pessoa está vindo, aí cantava a música: “Lerê, lerê, lerê, lerê...” em relação a mim e eu achava que isso era um grande preconceito, né? Quando falava meu nome que eu estava vindo, essa pessoa cantava essa música. Aí eu fiquei sabendo, alguém me contou** (JOAQUIM, 41 anos – grifos nossos).*

Essa música que Joaquim traz é a *Retirantes*, composta por Dorival Caymmi e Jorge Amado, em 20 de março de 1975¹. Esta música foi trilha sonora da novela *A Escrava Isaura* (1976)², baseada no romance *A Escrava Isaura* de Bernardo Guimarães. Esta novela narra a história de uma mulher branca escravizada, filha de uma mulher negra também escravizada e um homem branco. Embora a música reitere as dificuldades enfrentadas pela população negra, também insiste no lugar do negro como o sujeito escravizado. Quando o suposto amigo de Joaquim utiliza a música para se referir a ele, está mais uma vez evidenciando que Joaquim é negro e que o seu lugar é viver como escravizado, na senzala. Em muitas circunstâncias, essa música é usada para marcar a identidade negra tida como inferior à do branco.

Essas situações de exclusão e marginalização vivenciadas por Joaquim, produzem efeitos em sua subjetividade, gerando muita dor e tristeza.

Como mencionado por Neusa Santos Souza (1983):

A reação do pensamento negro frente a violência do Ideal branco não é uma resposta ao desprazer da frustração, elemento periférico do conflito, mas uma réplica à dor. O sujeito negro diante da “ferida” que é a representação de sua imagem corporal, tenta, sobretudo, cicatrizar o que sangra. É a este trabalho de cerco à dor, de regeneração da lesão que o pensamento se dedica. A um custo que, como se vê neste trabalho, será cada vez mais alto. O tributo pago pelo negro à espoliação racista de seu direito à identidade é o de ter de conviver com um pensamento incapaz de formular enunciados de prazer sobre a identidade do sujeito. O racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo prazer de pensar e todo pensamento de prazer (p. 10).

Para a autora, ser negro é pagar um alto preço para sobreviver em uma sociedade etnocêntrica e racista defendendo seu direito de identidade. Joaquim parece ter conhecimento disso, já que, ele afirma ser um forte guerreiro que dará a volta por cima, para evitar o desprazer de viver uma vida cercada pelas violências que lhe causam dor.

¹ Essas informações estão disponíveis em: <https://www.jobim.org/caymmi/handle/2010.1/12392>. Acesso em: 19 jan. 2022.

² Essas informações estão disponíveis em: <http://teledramaturgia.com.br/escrava-isaura-1976/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

Ao resgatarmos a perspectiva de construir e educar nos sujeitos pensamentos de valor para que seja estabelecida uma relação de poder, nos lembramos de uma cena do filme *O grande desafio* (2007) produzido por Todd Black, Kate Forte, Joe Roth e Oprah Winfrey em que o professor Melvin Tolson recita um trecho do documento que hoje ficou conhecido como "A carta de Willie Lynch". Lynch entrou para a história afro-americana como um dos feitores de negros escravizados mais temidos. Isto porque ele era conhecido por ter seus negros escravizados disciplinados e submissos.

A narrativa sobre Lynch nos conta que enquanto a maioria dos europeus proprietários de negros escravizados, se confrontava com problemas de fugas e revoltas, Willie Lynch mantinha controle e ordem absoluta sobre os seus "serventes negros". "Seus métodos" diziam a cena do filme, "eram muito simples mais eram diabólicos: manter o escravo fisicamente forte, mas psicologicamente fraco, dependente do feitor. Liberte o corpo, domine a mente" (*O GRANDE DESAFIO*, 2007). A cena nos apresenta uma das falas que consideramos mais fortes e violentas não somente no filme, mas ao longo de nossas vidas:

Pegue o pior. O mais indócil negro. Tire as roupas dele na frente dos outros homens, mulheres e crianças negras. Passe pinche quente e penas. Amarre as pernas a dois cavalos alinhados em direções opostas. Ponha fogo nele e açoite os cavalos até que eles o rasguem ao meio. Na frente dos outros homens, mulheres e crianças negras. Então espanque e acoite os demais homens negros até quase matar esses homens. Mas não o mate você deve apenas impor o temor a Deus a eles pra que sejam úteis para a procriação futura (*O GRANDE DESAFIO*, 2007).

É sobre essa relação violenta, que esta pesquisa se ergueu. O homossexual branco captura um homossexual negro, chamando-o de feio e horroroso, e os demais presentes naquela arena discursiva internalizarão a ideia de que o gay negro é isso. Poderíamos pensar porque o gay branco, muitas vezes, quer estar perto do homossexual negro. Talvez, para o primeiro não seja interessante excluir ou marginalizar diretamente o segundo, basta discipliná-lo e torná-lo submisso ao que ele diz, a fim de que o negro homossexual entenda seu lugar.

As narrativas apresentadas por Emílio também evidenciam situações de racismo que nos ajudarão a refletir mais sobre os estereótipos associados à população negra e também sobre a relação entre a identidade negra e a branca em outros atravessamentos como o de classe social:

*Eu estava discutindo com meus alunos do nono ano sobre racismo e aí eles me fizeram esta pergunta e eu não tinha parado para lembrar sobre isso. Daí eu contei um caso de quando eu era criança que eu não entendia como racismo. E quando eu falei pra eles eu acabei entendendo. **Que uma vez quando criança estávamos discutindo sobre racismo, numa aula seguinte estávamos estudando sílabas tônicas e aí quando fomos estudar as paroxítonas usaram a palavra macaco e a professora falou assim: ó gente quando vocês tiverem dúvida sobre saber a sílaba tônica de uma palavra como se fosse uma pessoa longe. E um coleguinha meu disse assim: ah, então quer dizer que toda vez que a gente lembrar da palavra macaco a gente vai lembrar de Emerson. E aí gritaram o nome macaco na sala. Naquele período eu achei super engraçado, embora a professora tenha-o reclamado, mas hoje, quando esse aluno veio me perguntar se eu já sofri algum preconceito eu vim entender que havia muito preconceito na fala do meu coleguinha, embora ele não tenha tido tanto maldade como seria hoje. Eu acho que já sofri preconceito não só por conta de minha cor, mas pela forma que eu me visto quando fui numa loja quando eu não fui bem recebido pelas vendedoras e eu percebi isso quando um casal entra e elas fazem uma guerra para atender este casal, que, por sinal, era um casal branco, hétero, muito bem vestido e que exalava cheiro que chegava a ser uma falta de educação com o perfume que exalava dentro do ambiente. E eu percebi que ali havia um preconceito, não somente de classe social pela forma que eu estava vestido, mas também por conta da cor. Essas foram as duas situações que eu me senti discriminado com relação a minha cor** (EMÍLIO, 25 anos – grifos nossos).*

Desde mais jovem, Emílio vivenciava o racismo, muitas vezes nem se dando conta do processo de marginalização. Ele apresentou uma cena vivenciada na escola, quando ainda era estudante, em que foi associado ao macaco por ser negro. Esta representação do negro tem o propósito de insultá-lo, inferiorizá-lo e menosprezá-lo considerando-o selvagem, primitivo e, portanto, não humano.

Neusa Santos Souza (1983) nos diz que:

A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das falas míticas mais significativas de uma visão que o reduz e cristaliza à instância biológica. Esta representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes, único lugar de onde é possível compartilhar o mundo simbólico e passar da biologia à história (p. 28).

Emílio também nos disse que, ao chegar numa loja, ele não fora bem recebido. Mas não fora recebido por quem? Eram mulheres que trabalhavam na loja e que ao analisarem-no, o trataram com menor ou pouca atenção. A suspeita de Emílio em ser mal recebido materializa-se quando um casal, aparentemente vestidos de forma diferente da dele e, para ele, sobressalente, chega à loja e instala-se um frisson entre as vendedoras. Logo, estas se postam diante do casal de brancos, héteros e muito bem vestidos.

A situação apresentada por Emílio nos convence de que ele experimentara o mesmo desgosto associativo que Joaquim sentira em não poder continuar sua amizade com um homem branco. Emílio não fora atendido por ser visto pelas vendedoras como um homem negro e que não se veste bem e, portanto, não merece ser acolhido. Emílio se entende como o outro “o negro, gay e, aparentemente, de uma classe social popular”, enquanto o casal é o “eu”, o da norma, “o branco, heterossexual e de maior poder aquisitivo”.

O racismo estrutural da sociedade brasileira, ao longo de vários séculos, favoreceu para que a população negra vivesse e continue vivendo em condições sociais extremamente desfavorecidas. Conforme dados da Síntese dos Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2021), em 2020, as taxas de pobreza e extrema pobreza eram mais do que o dobro entre pretos/as e pardos/as (38,4%) do que para os/as brancos/as (18,6%).

Diante disso, o/a negro/a é lido/a como aquele/a que é pobre, feio/a, sujo/a, mal vestido/a, que não terá dinheiro para fazer compras na loja e que, portanto, não deve ser atendido/a ou bem recebido/a. E, para além disso, o/a negro é também visto potencialmente como o/a marginal ou ladrão/a e assim, na maioria das vezes não é benquista/o no comércio e quando ele/a adentra algum estabelecimento comercial, é sempre visto/a com desconfiança como um/a provável suspeito/a.

Mesmo se Emílio fosse um negro pertencente a uma classe social mais alta, o racismo ainda continuaria presente, pois o negro em si

é compreendido como o delinquente, diferente do branco que, mesmo pertencente a classe popular, nunca é interpretado como um suposto bandido. Conforme mencionado por Maria Aparecida da Silva Bento (2002, p. 27): “Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”. Assim sendo, não podemos reduzir o debate sobre raça tomando como enfoque apenas o marcador classe social.

Machado foi um dos entrevistados que trouxe poucas situações em que ele se deparou com racismo em virtude de ser negro, embora ele mencione que há processos discriminatórios entre os próprios gays.

Então é bem complicado, no próprio mundo gay rolar este tipo de coisa, este tipo de picuinha. Eu acho bem chato. E ainda acontece assim, deles, dos branquinhos falarem mal dos negrinhos e os negrinhos falarem mal dos branquinhos, do cabelo e tal. Qualquer coisa é minha raízes é lisa e tal. É bem chato. Já passei por situações assim. No colégio um colega, que também é gay, ele acabou falando sobre, tipo, a raiz do meu cabelo é lisa o seu não é. E eu disse: e aí, isso vai entrar em que, isso tem o que a ver? Foi só uma resenha, mas eu cortei logo de cara e ficou de boa (MACHADO, 20 anos – grifos nossos).

Nesta situação trazida por Machado nos questionamos por que os traços físicos étnicos como o cabelo crespo associados às identidades negras são rechaçadas mesmo em se tratando de relações entre pessoas que se identificam como gays? Ao dizer que a raiz do cabelo de Machado não é lisa, o propósito é colocá-lo em um lugar marginal, menor, excêntrico, enquanto o colega gay se coloca na norma, no centro, mesmo que a sua sexualidade seja dissidente como a de Machado. Quiçá, podemos mencionar que há formas múltiplas de vivenciar as identidades negra e as homossexualidades dependendo de como interagem os outros marcadores sociais.

No nosso caso, Machado é visto como um gay em um lugar mais marginal do que o colega por ser negro e isto é reafirmado com base na produção do seu cabelo que perpassa por conflitos, inclusive, no espaço escolar, como ele afirmou. Para Nilma Lino Gomes (2002):

Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo (p. 44).

Concordando com Gomes (2002), entendemos a identidade negra como um complexo sistema estético que perpassa não só cabelo, mas outros traços físicos como a cor, boca, nariz ou mesmo as vestimentas e adornos. Diante disso, Machado não aceita ser marginalizado em virtude deste traço étnico e se posiciona, questiona o colega e não admite que o fato dele não ter a tal raiz lisa o inferiorize.

Nas três narrativas de Joaquim, Emílio e Machado também percebemos o quanto o racismo é produzido enquanto piadinha, brincadeira ou resenha. Nos dizeres de Adilson Moreira (2019) esse é chamado racismo recreativo:

[...] Esse discurso permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade racial. Esse projeto de dominação racial expressa a aversão que brancos sentem em relação a negros, mas permite que eles ainda assim apareçam como pessoas comprometidas com a igualdade (p. 63).

Destacamos que, mesmo quando não se tem uma “intenção” de violentar a população negra ou até quando algum de nossos sujeitos também entenda, naquele momento, a discriminação como algo engraçado, é importante problematizar o discurso humorístico que veicula o racismo em nossa sociedade, pois esses enunciados continuam produzindo a população negra como selvagem, ruim, marginal, propícia a ser escravizada, esteticamente horrorosa e potencialmente violenta.

Andamos demais, mas continuaremos olhando para trás...

Joaquim, Machado, Emílio, Vitor (primeiro autor deste trabalho) e tantos outros gays negros se depararam e continuam lidando com os diferentes processos de violência que os atingem incansável e incessantemente.

Desde criança, esses rapazes negros e gays são insultados diante de sua identidade étnico-racial atrelada a sua sexualidade e também a sua classe social. São agredidos na escola quando comparados aos macacos ou por terem o cabelo crespo. Não são bem recebidos nos estabelecimentos comerciais ou quando atendidos, serem sempre vistos com desconfiança por serem lidos como propensos bandidos ou como clientes desnecessários.

E mesmo quando estão entre aqueles que poderiam ser seus pares, ou seja, outros gays, também são rechaçados e inferiorizados pelos gays brancos, já que são vistos como negros feios, com cabelo ruim e com uma propensão ao trabalho escravo.

Diante de todas as cenas de violência que retratamos neste trabalho, marcadas pelo racismo, etnocentrismo e homofobia, reiterados pelo projeto do colonizador, não podemos deixar tudo para trás e esquecer essas marcas que ainda causam dor e sofrimento em todos eles.

Nosso posicionamento é de escancarar essas feridas para que todos/as que tiverem acesso a esses escritos e, em especial, os brancos, possam repensar o seu lugar de privilégio, reconhecer o seu papel na manutenção das desigualdades étnico-raciais e, acima de tudo, assumir a luta antirracista como também dos brancos.

Coincidência ou não, terminamos esse texto em 20 de janeiro de 2022, dia em que nos despedimos de uma mulher negra que lutou insistentemente por uma sociedade antirracista, Elza Soares. E como ela mesmo já disse: “A carne mais barata do mercado é a carne negra...”. Questionamos: até quando?

Referências

BENTO, M.A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia Social do racismo:**

estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BRASIL. Ministério da Economia. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, V. (org.). **Branquitude**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, n. 21 p.40-51, 2002.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, PT, n. 80, p. 115-147, 2008.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 43-53.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG, n. 46, 2007, p. 201-218.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M.

V.; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOUTINHO, L. Negociando com a adversidade: reflexões sobre "raça", (homos)sexualidade e desigualdade social no Rio de Janeiro. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, SC, v. 14, n. 1, p.103-116, 2006.

O GRANDE DESAFIO. Diretor: Denzel Washington. Roteiro: Robert Eisele e Suzan-Lori Parks. Produção: Todd Black; Kate Forte; Joe Roth; Oprah Winfrey. EUA: Harpo Studios, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X8mjFAu3d0>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PINHO, O. Heróis ultramodernos: raça, gênero e modernização desigual na periferia do Rio de Janeiro. In: HERINGER, R.; PINHO, O. (orgs.). **Afro Rio século XXI: modernidade e relações raciais no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011, p. 167-243.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VEIGA-NETO, A. Didática e as experiências em sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez., 1996.

SAÚDE DE MULHERES TRANS: NEGAÇÃO E ENFRENTAMENTOS

Felipe Ferraz Fidelis
Solange de Fátima Reis Conterno
Mariel Ferrando
Alessandra Crystian Engles dos Reis
Andréa Cristina Martelli

Entende-se o ser humano como a expressão de um processo histórico, social, cultural, ou seja, homens e mulheres não são somente produto dos aspectos naturais/biológicos, suas características emergem das relações com outros seres humanos, dos distintos contextos, da relação intersubjetiva, sendo que, “as condições biológicas permitem ao homem apropriar-se da cultura e formar as capacidades e funções psíquicas” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 170).

Nesse sentido, a sexualidade que é inerente a constituição do sujeito, e portanto, intrínseca a vida, constitui-se de um direito humano no qual se retrata a expressão corporal e emocional, pois [...] é energia vital instintiva direcionada para o prazer, passível de variações quantitativas e qualitativas, vinculada à homeostase, à afetividade, às relações sociais, às fases do desenvolvimento da libido infantil, ao erotismo, à genitalidade, à relação sexual, à procriação e à sublimação (BEARZOTI, 1994, p. 5).

Louro (2007, p. 209-210) corrobora com essa ideia e destaca que a sexualidade “[...] supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizadas ou postas em ação para expressar desejos e prazeres”. Portanto, sexualidade não se reduz em ato biológico entre corpos, porém, também contempla a relação carnal em busca do prazer individualizado e/ou compartilhado e da procriação.

Para tanto, os desejos e prazeres transcendem a moralidade baseada em princípios binários, pois são contemplados entre as diversidades de pessoas, como no caso da transexualidade e da transgeneridade. Vale salientar, que por mais que essas expressões se

assemelhem no imaginário popular, a transexualidade e transgeneridade são distintas.

Enquanto a pessoa transgênero representa aquela que não se reconhece com a identidade de gênero a partir de seu sexo de nascimento, a transexual necessita de uma intervenção corporal para conseguir adequar a genitália e outras características físicas com sua identidade de gênero (JORGE; TRAVASSOS, 2018).

Assim, a pessoa transgênero expressa as subjetividades que se opõem a cisheteronormatividade e a transexual, emerge da transgeneridade, que representa a desconexão entre o sexo biológico e o gênero autoidentificado (TILIO, 2018).

Ao compor o termo amplo “População Transgênero”, no Brasil é possível encontrar a identidade de gênero travesti, nomenclatura que surgiu em torno da década de 1970 para representar as pessoas que se identificavam com o gênero feminino, mas que tinham nascido com o sexo biológico masculino. No final do século passado surgiu o termo transexual, que se cruza com a expressão travesti (ZUCCHI *et al.*, 2019).

Essas definições fazem parte da expressão de um movimento maior conhecido como Movimento LBTTQ+ ou apenas LGBT, esse que atua no combate à discriminação, preconceito e violência, prevenção do HIV/AIDS, promoção da saúde, união civil, direitos sexuais e reprodutivos para toda essa população, entre outras ações (SANTOS *et al.*, 2015).

Segundo Monteiro, Brigeiro e Barbosa (2019) é evidente a vulnerabilidade de travestis e transexuais no campo da saúde, seja pelos índices de violência e assassinatos sofridos, pelos agravos à saúde mental, expressos pela depressão ou tentativa de suicídio, bem como, pela prevalência do HIV. Os autores advertem ainda que o estigma e a discriminação sexual e de gênero, presentes nas relações sociais configuram-se em barreiras ao acesso de pessoas trans aos setores e serviços de cuidado à saúde e prevenção a doenças e agravos. Portanto, a saúde dessa população é pautada com base no determinante social de ser trans, como será destacado adiante.

No Brasil, a saúde é direito universal, princípio constitucional explícito no artigo 196, da Constituição Federal, sendo a saúde entendida com: “[...] direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às

ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Corroborando com esse contexto, especificamente no caso de pessoas trans, há movimentos empenhados no fortalecimento e na busca pela garantia de direitos, principalmente referentes à proteção contra a discriminação de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero, direitos sociais que buscam reconhecer esses indivíduos como parte da sociedade (NAGAMINE, 2019). As demandas da população trans se inserem nas chamadas Políticas Sociais, pois buscam a equidade e garantia dos direitos sociais (HORST, 2015).

Na década passada, começaram a ser formuladas ações e políticas que contemplassem as singularidades trans, algumas locais e outras federais. Com isso, percebeu-se certo avanço, desta forma, busca-se atualmente garantir a implementação e execução efetiva de tais políticas e assim promover o cuidado, o respeito e a proteção dessas pessoas.

Dentre as ações e políticas, alguns avanços no campo da saúde podem ser identificados, dentre eles a compreensão presente nas temáticas, discussões e no texto da 12^a e 13^a Conferências Nacionais de Saúde, de que a orientação sexual e a identidade de gênero são determinantes sociais e devem ser consideradas no processo saúde-doença. Esse cenário subsidiou o marco teórico para a criação da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) em 2011, com intuito de contribuir para a efetivação dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) para essa população, bem como, buscou sensibilizar os profissionais acerca da diversidade sexual e de gênero (SANTOS *et al.*, 2015).

Nesse sentido, o presente capítulo objetiva problematizar as dificuldades no atendimento à saúde de mulheres transexuais. Toma-se com pressuposto que as pessoas transexuais encontram dificuldades em serem atendidas de forma humanizada nos serviços de saúde.

Os dados apresentados emergiram de pesquisa que se apropriou da abordagem qualitativa e da metodologia exploratória-descritiva (FLICK, 2013). Contou com a participação de pessoas que se identificaram como mulher transexual, mulher transgênero ou travesti, tendo iniciado o processo transexualizador a mais de dois anos, bem como, residentes na região oeste do Paraná e/ou com vínculo, familiar, educacional, de trabalho ou outros nessa região.

A amostragem foi não probabilística, utilizou-se o delineamento em rede (amostragem em bola de neve) e após as primeiras entrevistas solicitou-se às participantes entrevistadas que indicassem outras mulheres trans (POLIT; BECK, 2019).

Os dados foram coletados entre os meses de agosto a outubro de 2020, por meio de entrevista *online* síncrona (POLIT; BECK, 2019), a partir de roteiro semiestruturado, sendo que o pesquisador e cada uma das entrevistadas interagiram por meio de aplicativo multiplataforma de troca de mensagem instantâneas. As falas foram gravadas e transcritas integralmente e, posteriormente, sistematizadas e categorizadas por meio da análise temática (MINAYO, 2013).

Considerando garantir o sigilo das participantes, a identificação das entrevistadas foi realizada pelas letras MT (Mulher Trans) seguida do número arábico sequencial, de acordo com a cronologia de abordagem (MT1, MT2, MT3... MT7). Destaca-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos e aprovada conforme Parecer CEP nº 4.076.820.

Dificuldades enfrentadas: embates diários

As participantes do estudo indicaram que apesar de reconhecerem um certo avanço no atendimento à saúde da população LGBTTQ+ ainda há dificuldades. As dificuldades relatadas relacionam-se: ao atendimento no SUS, pois existe um fluxo de acesso aos vários níveis de atenção à saúde, em que a Unidade Básica de Saúde é a primeira estrutura de atendimento, para depois recorrer ao hospital e/ou especialidades – dependendo da necessidade clínica ou cirúrgica; respeito ao nome social; despreparo dos profissionais de saúde para a abordagem com a pessoa trans e ao processo transexualizador.

Quanto ao atendimento no SUS as dificuldades estão relacionadas a hierarquização do atendimento (níveis de atenção), a demora no acesso ao atendimento adequado e a falta de reconhecimento dos direitos da pessoa trans nos serviços de forma geral, fato que agrava ainda mais o acesso e acolhimento dessa população:

[...] porque no particular já é direcionado para o que você deseja e no SUS tem todo aquele processo de passar para um clínico geral aí indicar para um especialista, o número de pacientes por dia é uma coisa limitada e são vários fatores que alteram aí e interfere (MT1).

[Atendimento] péssimo, em relação assim a nós mulheres, se for ver é péssimo, nossa ninguém é preparado para o atendimento [...] desde o atendimento, por exemplo, fala que nós temos o direito a todo o tratamento pelo SUS, mas isso aí é só no papel a gente não tem e se existe é somente em grandes metrópoles [...]. Desde questão de como abordar, o SUS é precário por si só, então assim eles não estão preparados para uma abordagem com uma pessoa transgênero, entendeu, então para mim assim é péssimo o atendimento deles, você tem que ficar corrigindo às vezes, a pessoa tá vendo você, tá vendo a sua vestimenta e às vezes ela continua insistindo no gênero errado, entendeu, então assim é péssimo, é bem constrangedor na verdade (MT2).

[...] eu acho que é um pouco dessa escassez, por exemplo, de você marcar um exame, demorar 5-6 meses, 8 meses para poder ser atendida, como eu disse, não é só comigo é com todo o povo, com qualquer ser humano que vai marcar, às vezes tem um bom senso de uma assistente social, dela fazer jus ao trabalho que [...] eu sempre falo que às vezes tem assistente social e às vezes tem desistentes social, então eu acho que depende muito se você tem um conhecido, se você tem um padrinho lá dentro, tudo está mais fácil, então eu acho que é isso eu acho que existe dificuldade não só para mim, mas tem muitas vezes que eu consigo rápido, mas também de muitas vezes que ia demorado (MT3).

[...] eu não tenho grandes dificuldades para acessar o atendimento, às vezes tem que esperar meses, mas uma hora sai o atendimento, então acho que não sei, por eu estar na universidade e ter tido acesso ao conhecimento, saber que não é um favor, que a saúde é um direito constitucional, pela lei do SUS que tá há 30 anos consolidada, então tipo eu sei que é um direito meu e eu sei que se dar b**** eu tenho como recorrer e ir atrás, é por isso que eu vou, mas eu entendo muitas meninas que não vão porque elas têm medo de sofrer transfobia e a maioria ainda é uma realidade muito marginalizada, que precisa da prostituição para sobreviver né, acho que 90% precisa da prostituição, então são meninas que nem saem na rua ao luz do dia (MT7).

O afastamento das mulheres trans das unidades de saúde tendem a acontecer pela má qualidade ao atendimento, devido à

assistência inadequada e a falta de humanização, associado a ausência de vínculo com o serviço, ao estigma social e sexual, e a falta de qualificação profissional que refletem as marcas da patologização da transexualidade nos manuais médicos ou até mesmo sua invisibilidade no campo do gênero e da sexualidade (BACCARIM; TAGLIAMENTO, 2020). Além do preconceito institucional, o subfinanciamento do SUS é um obstáculo ao acesso aos serviços de saúde, impedindo a efetividade de políticas nacionais de saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos, ameaçando a equidade e justiça social que os usuários de saúde têm por direito (MONTEIRO; BRIGEIRO, 2019).

Ainda que o preconceito e a discriminação não sejam eventos referidos ou explícitos, as mulheres trans enfrentam as mesmas dificuldades e fragilidades dos serviços de saúde que todo usuário comumente encontra, como citado por Monteiro, Brigeiro e Barbosa (2019, p. 4) as “filas, dificuldade de agendamento, excesso de burocracia, falhas na informação, não acolhimento e ausência de médicos”, sendo causadores da desistência no atendimento.

As dificuldades e as precariedades no contexto da rede pública de saúde fazem com que essas mulheres busquem os serviços privados para colocação de prótese de silicone e outras intervenções, tendo os recursos necessários advindos muitas vezes da prostituição (MONTEIRO; BRIGEIRO, 2019).

Na tese de doutorado de Tagliamento (2012), as transexuais entrevistadas relataram que ao buscarem o setor privado, foram mais bem atendidas e tiveram suas demandas contempladas, por ser um serviço pago, portanto, com a possibilidade de maior exigência do serviço e com atendimento direcionado a necessidade de cada usuária.

Rocon *et al.* (2018) apontam que a transfobia/travestifobia dos profissionais de saúde e o desrespeito ao nome social são barreiras responsáveis tanto pela resistência na busca pelos espaços de saúde quanto pelo abandono de tratamento, até mesmo os de HIV/Aids, promovendo a exclusão dessas pessoas e o aumento da vulnerabilidade social.

A dificuldade no atendimento efetivo no Sistema Único de Saúde da população trans corrobora para o uso de hormônios e aplicação de silicone industrial sem acompanhamento médico, mesmo informadas por meio de vários meios de comunicação, do

risco de adoecimento e morte, e por vezes experiências enfrentadas por seus pares. Essa auto independência quanto às intervenções corporais frente à hormonioterapia e a inserção de silicone industrial deve ser percebida não como perspectiva individual, mas coletiva, pois a população trans está inserida em um contexto no qual seus determinantes de vida estão em constante resistência e sobrevivência social (ROCON *et al.*, 2016).

Considerando no SUS os princípios da universalidade, integralidade e equidade, outros autores apontam que a pessoa trans enfrenta principalmente impedimento ao acesso à saúde diante do desrespeito ao nome social, da transfobia e da compreensão patologizada do processo transexualizador (ROCON *et al.*, 2016).

O acesso à saúde é crítico. Os serviços oferecidos pelo SUS são por vezes precários, deficientes e ineficazes, falta empatia e treinamento para o atendimento da população trans, sendo a automedicação com hormônios femininos e o uso de silicone industrial a alternativa disponível para concretizarem a vivência do seu gênero conforme suas individualidades (MAZARO; CARDIN, 2017).

A falta de respeito ao direito do uso do nome social foi indicada como um dos obstáculos a uma assistência humanizada em saúde. Alguns relatos reconhecem que é um avanço o direito ao uso do nome social, possibilidade que não existia. Contudo, percebe-se que há resistências nos serviços de saúde em aceitar o uso do nome social, seja pela conduta dos profissionais ou pela organização e registro do histórico dos sujeitos em situação de cuidado:

[...] com o tempo começou essa história de nome social, eles chamavam pelo nome masculino por maldade, por mais que você chegava no local e falava, viu, eu gostaria que você não me chamasse pelo nome masculino, você pode colocar entre parentes meu nome feminino? Opa Beleza! Então existia isso que isso que é a coerência né, as pessoas serem coerentes e não te constranger, mas tem gente que faz por maldade, faziam isso né? Porque hoje não tem mais... porque como eu já mudei tudo, então não tem como fazer isso (MT3).

Respeitar o nome, eles não respeitam. Eles fingem bem assim, que foi um mal-entendido, posso estar errada, mas todas as vezes acontecem as mesmas coisas. Mas eu não sou a única pessoa trans do mundo para

eles não terem tido essa experiência nunca, sabe para dizer que errou... erram sempre no mesmo lugar (MT5).

[...] ainda é uma b****, porque quando pede exames só aparece o nome social, só que em todas as outras fichas aparece os dois nomes, então tipo ok primeiro é o nome social, aparece bem grande, daí embaixo tem o nome civil, só que a gente fica assim, porque se for uma pessoa i***** ela vai escolher o nome civil sabe, então enfim [...] Bom, eu acho que só o fato de existir a lei do nome social, a portaria, que obriga o SUS a colocar lá o nome social eu acho que já é um avanço, porque as pessoas vão ver que é uma pessoa trans e é em forma de lei, então tem que respeitar, é uma coisa séria, não é um favor, não é uma brincadeira, não é um viado que quer ser chamado de mulher (MT7)

Mesmo que apresentadas como mulheres transexuais e/ou deixarem claro que querem ser chamadas pelo seu nome social ainda sofrem discriminação. Uma das estratégias para contornar a situação é “dar um show” ou “fazer um barraco”, pois dessa forma deixam clara a necessidade de ter seu direito respeitado e garantir seu atendimento (ROCON *et al.*, 2016). O conhecimento dos próprios direitos e da busca pelo seu reconhecimento, de forma amigável ou não, pode ser explicitada na fala de uma mulher transexual, presente no trabalho de Monteiro e Brigeiro, tendo seu efeito alcançado:

Eu fui lá, briguei. Briguei, de forma, vamos dizer amigável, né? Falei: ‘Não, a gente tem direito’. Levei a lei que a gente tem direito no SUS. Eles botaram lá no sistema. Só que embaixo sempre tem o nome de registro, é aquele que é o peso. Mas, graças a Deus, eles sempre me trataram pelo nome social. Que é o que eu me identifico (MONTEIRO, BRIGEIRO, 2019, p. 5).

Por mais que as conquistas do movimento LGBTTTQ+ tenham produzido avanços no atendimento pelo sistema de saúde, a não utilização do nome social pelos profissionais de saúde é frequentemente referida como uma das dificuldades do acesso aos serviços e geradora de constrangimentos e humilhações (MONTEIRO; BRIGEIRO, 2019).

Silva *et al.* (2017) reconhecem como uma violência o não cumprimento do direito ao uso e respeito ao nome escolhido pela pessoa trans, sendo que essa falha vai contra os preceitos dos SUS de

universalidade, equidade, integralidade e humanização. O respeito ao nome social promove o acesso, o acolhimento e o vínculo entre o binômio profissional-paciente e permite a permanência do usuário aos serviços e sua adesão aos cuidados e tratamentos, fazendo com que se sintam confortáveis em aproveitar o que os serviços oferecem.

Uma das dificuldades evidenciadas pelas mulheres trans no acesso aos serviços de saúde é o despreparo dos profissionais para a abordagem com a pessoa transgênero, expresso pela falta de humanização do acolhimento, pelo não entendimento da diversidade de gênero, reforçando assim a invisibilidade das pessoas trans.

Tive que me impor, mas no geral foi tranquilo. Falta treinamento, eu acho que talvez aqui no caso não era nem assim uma posição do tipo vou ser do mal sabe, mas eu acho que talvez fosse mais a pessoa tentou dificultar por falta de treinamento, falta de alguém ter explicado é assim que faz, porque eu já chegou, teve uma das outras vezes que eu fui em um lugar e eu falei eu quero coloque meu nome social e aí a moça falou assim aí não sei se dá aí veio uma outra funcionária e falou não, dá sim, assim que faz o fulana, aí aproveitou e já ensinou ela sabe e ela falou ah legal, mas eu acho que essa outra pessoa não tinha treinamento para lidar com este tipo de situação sabe e eu acho assim o que deve ter acontecido muitas pessoas devem ter ido lá ela deve ter colocado o nome lá da identidade tudo e dane-se sabe, tipo estava de boa com isso, porque nunca ninguém tinha querido que está fazendo, acorda, acho que foi isso (MT4).

[...] em [Cidade] a gente não vê travesti andando na rua sabe e nos espaços que eu vou é sempre eu, então eu entendo o medo delas de acessar a saúde sabe, porque se elas sofrerem transfobia elas vão chorar e ir pra casa e eu não, eu ia fazer um barraco, porque eu sei que eu tenho direito a receber um atendimento humanizado e não é favor, é um direito, então eu acho que é um privilégio social sabe, eu ter esse empoderamento pra chegar e exigir um atendimento de qualidade, então eu acho isso, mas eu não vejo grandes dificuldades hoje não.

[...] os profissionais eu acho que falta formação ainda, porque eu acho que por mais que o SUS tenha essa característica, aí atendimento humanizado, tem o uso nome social e sei lá o que, eu acho que eles não têm formação para lidar com a diversidade humana, principalmente com a diversidade de gênero sabe, então eu acho que os profissionais que tratam bem é porque são pessoas legais, mas não porque receberam formação, então eu acho que tem avanço sim, só

que ainda falta muita coisa sabe, falta muita coisa [...] formação mesmo sabe, não sei se dar curso explicando o que é uma identidade de gênero, porque eu por exemplo eu ainda acho que não preciso ir para um profissional que cuida de próstata, só que eu posso precisar e tipo então isso não deveria ser um constrangimento, não tem que ser um constrangimento ir uma pessoa lá com maquiagem, com roupa feminina ou sei lá o que e ir no urologista sabe, assim como não tem que ser um constrangimento um homem trans buscar um ginecologista, então tipo eu acho que ainda falta formação para saber que tem pessoas que não são assim sabe, falta formação para saber que mulheres vão precisar de atendimentos considerados masculinos e tem homens que vão precisar de atendimentos considerados femininos e também questão de respeitar o nome e respeitar a identidade, de perguntar, acho que é a formação sabe, eu acho que é isso. Me chame SUS, pague bem a hora (MT7).

[...] se você tem passabilidade sabe, se você está no padrão, eu não tenho muita dificuldade, na verdade eu não tenho dificuldade, porque eu tô no padrão assim, eu sou loira, eu sou alta, então ninguém vai ficar tipo tirando sarro de mim, porque eu estou dentro do padrão de beleza já da sociedade, mas se você não corresponde exatamente esse padrão para você vai ser muito difícil fazer as coisas mais simples do dia a dia, porque você não tem o que a gente chama de passabilidade, as pessoas te enxergam e elas veem uma pessoa trans, então elas vão te atacar de todas as formas possíveis. Quando a pessoa não te enxerga assim ela te trata super bem, porque você é uma pessoa cis, você é normal, você é igual ela, mas a partir do momento que a pessoa te enxerga como alguém que está fazendo algo errado, algo que é proibido, porque aí porque homem nasceu para ser homem [...] eu acho que o quesito financeiro e a passabilidade são as coisas mais difíceis, porque se você tem dinheiro é mais fácil, você vai se tornar passável com muito mais rapidez, então assim você vai fazer todos os procedimentos que você precisa e você vai sair na rua e as pessoas não vão te identificar logo de cara, você não vai virar um alvo fácil, mas se você não tem dinheiro para você ter passabilidade algo, muito mais difícil, então você é um alvo fácil das pessoas, então eu acho que são esses quesitos mais complicados (MT4).

A educação permanente é instrumento de gestão que permite a articulação de novos conhecimentos entre a equipe gestora e a equipe de assistência, tendo em vista o coletivo (SANTOS; PINTO; PEDROSA, 2016). A questão da educação permanente nos serviços de saúde é uma demanda que surge dos próprios discursos das

peças trans, com a necessidade de palestras e seminários que permitam o conhecimento e sensibilização referente à diversidade sexual, com enfoque no respeito às identidades transexuais e ao nome social, para assim capacitar os profissionais a oferecer um atendimento humanizado e acolhedor a essa população. À medida que as barreiras do preconceito são gradativamente vencidas vai se evitando o absenteísmo, o abandono de tratamento e a resistência na procura dos serviços (ROCON *et al.*, 2018).

A maioria dos profissionais compreende que tanto a qualificação profissional quanto aos temas relacionados a gênero, sexualidade e políticas de saúde voltadas a população trans são meios de se melhorar o atendimento a essa população e que seria importante conhecer suas demandas específicas diretamente por elas. Todavia, desconhecem que um dos objetivos da Política de Saúde LGBT trata sobre incluir as discussões de gênero na educação permanente de gestores e trabalhadores de saúde (BACCARIM; TAGLIAMENTO, 2020).

O enfrentamento a discriminação de gênero foi uma estratégia adotada pelo Comitê Técnico de Saúde LGBT, criado em 2004 para promover a equidade na saúde de LGBTTQ+, que destacou a educação permanente e a educação popular como ações para preparar os profissionais a atenderem a população LGBTTQ+, por meio de reuniões, seminários, distribuição de informativos e cartilhas e até mesmo campanhas de visibilidade trans (POPADIUK; OLIVEIRA; SIGNORELLI, 2017).

A passabilidade é compreendida como a performance dos traços e características do gênero a qual a pessoa trans se identifica, o que ajuda a passarem “despercebidas” na sociedade, pois não são facilmente identificadas como transexuais (MOURA; SILVA, 2020).

A performatividade feminina utilizando de traços finos e doces é uma estratégia vista como facilitadora do acesso à saúde, pois foge do “estereótipo” da transexualidade, pois elas conseguem passar sem serem notadas e vista como mulheres “de verdade” (MONTEIRO; BRIGEIRO, 2019).

Considerações finais

Neste estudo evidenciou-se que as pessoas transexuais encontram dificuldades em serem atendidas de forma humanizada

nos serviços de saúde, além daquelas encontradas pela população em geral, visto que para a pessoa trans, o usufruto do direito à saúde perpassa por obstáculos sociais, culturais e estruturais. Ser pessoa Trans é considerado um determinante para o acesso do direito a saúde, que apesar de estar expresso na Constituição Federal de 1988 como direito de todos os brasileiros, no cotidiano não se efetiva, e no estudo em questão é reforçado pela identificação do preconceito à comunidade LGBT.

Ao ouvir as mulheres transexuais e travestis que fizeram parte deste trabalho foi percebida uma realidade ainda secundarizada, que apesar de no campo do discurso ter tido certo avanço relacionado as políticas e programas de saúde pública, no cotidiano do cuidado em saúde, ações efetivas para a garantia do acesso e o acolhimento da população LGBT precisam ser implementadas, como por exemplo, o respeito e utilização do nome social.

A ausência ou limitação do acolhimento e do respeito a pessoa trans e as suas subjetividades, da complexidade e demora quanto ao fluxo de atendimento, proporcionam obstáculos ao processo transexualizador. Todavia é a concretização desse processo que corrobora para a passabilidade da pessoa trans, que conseqüentemente, contribui para a relação mais respeitosa entre os sujeitos.

O não acesso e usufruto aos serviços de saúde proporcionam a utilização de métodos que arriscam a saúde trans, como o uso de hormônios de forma clandestina e indiscriminada. O acolhimento deve existir em todos os níveis de atenção em saúde, desde a inserção das transexuais no território de abrangência de cada unidade de saúde, na inclusão em grupos de educação em saúde e na agenda de visitas domiciliares, ao internamento hospitalar, no qual cada pessoa tem o direito de estar alocada em um leito de acordo com sua identidade de gênero bem como a utilização de banheiro de sua escolha, afinal, pessoas trans podem adoecer como qualquer outra, não se reduzem ao processo transexualizador e ou a doenças estigmatizadas como a AIDS dentre outras infecções sexualmente transmissíveis (IST).

Espera-se com esse estudo contribuir para que a transexualidade seja discutida e seu conhecimento implementado no âmbito da saúde da mulher, na humanização do atendimento e nas políticas públicas e de saúde. Ainda, são necessários estudos que busquem

compreender como tem se dado a relação familiar das pessoas transexuais. Ao buscar estudar tais fenômenos torna possível a discussão de estratégias que permitam essas pessoas de usufruir dos seus direitos básicos de vida e transformar uma sociedade que exclui para uma sociedade que acolhe.

Referências

- BACCARIM, R. C. G.; TAGLIAMENTO, G. Acesso de pessoas trans à saúde: uma análise das práticas de profissionais. **Psicologia Argumento**, [s. l.], v. 38, n. 102, p. 604-625, out./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/26053/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- BEARZOTI, P. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 52, n. 1, p. 113-117, 1994.
- BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021 136p.
- BOCK A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**, 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- HORST, C. H. M. Política social e população LGBT. *In*: 3º Encontro Internacional de Política Social 10º Encontro Nacional de Política Social, 2015, Vitória. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**. Vitória: PPGPS/UFES, 2015, v. 1, p. 1.

JORGE, M. A. C.; TRAVASSOS, N. P. **Transexualidade**: o corpo entre o sujeito e a ciência. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, S. BRIGEIRO, M. BARBOSA, R. M. Saúde e direitos da população trans. **Cad. Saúde Pública**, 2019; v. 35, n.4. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csp/2019.v35n4/e00047119/pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.

MONTEIRO, S.; BRIGEIRO, M. Experiências de acesso de mulheres trans/travestis aos serviços de saúde: avanços, limites e tensões. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 1-12, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v35n4/1678-4464-csp-35-04-e00111318.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MONTEIRO, S.; BRIGEIRO, M.; BARBOSA, R. M. Saúde e direitos da população trans. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 1-4, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000400201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOURA, J. R. F. de; SILVA, B. V. da. Corpo silenciado, voz silenciada: análise do discurso dos homens transexuais sobre o atendimento no sistema único de saúde. **Revista PERcursos Linguísticos** - Dossiê: Discursos de resistência e corpos (re)existentes, v. 10, n. 25, p. 205-221, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/30686>. Acesso em: 25 nov. 2020.

NAGAMINE, R. R. V. K. Os direitos de pessoas LGBT na ONU (2000-2016). **Revista Lationamericana Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 28-56, abr., 2019. Disponível

em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872019000100028. Acesso em: 06 maio. 2020.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

POPADIUK, G. S.; OLIVEIRA, D. C.; SIGNORELLI, M. C. A política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais e transtêneros (LGBT) e o acesso ao processo transexualizador no sistema único de saúde (SUS): avanços e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1509-1520, maio., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n5/1413-8123-csc-22-05-1509.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, R. M. M.; SOUZA, M. L. de; BOERY, R. N. S. O.; SENA, E. L. S.; YARID, S. D. Implicações bioéticas no atendimento de saúde ao público LGBT. **Revista Bioética**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 400-408, ago., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422015000200400&lang=pt. Acesso em: 09 ago. 2019.

TILIO, R. de. Despatologização da transexualidade: revisão integrativa da literatura científica nacional. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 39-48, dez., 2018. Disponível em: https://sbrash.emnuvens.com.br/revista_sbrash/article/view/40. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZUCCHI, E. M.; BARROS, C. R. S.; DEUS, L. F. A. de; VERAS, M. A. S. Bem-estar psicológico entre travestis e mulheres transexuais no estado de São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 1-13, mar., 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000305008&lang=pt. Acesso em: 09 Ago. 2019.

A PERCEPÇÃO DE MENINAS ESTUDANTES, GESTANTES OU MÃES NA ADOLESCÊNCIA, SOBRE SUA INSERÇÃO SOCIAL¹

Patrícia Gavenda
Alessandra Crystian Engles dos Reis
Solange de Fátima Reis Conterno
Gicelle Galvan Machineski

A diminuição da mortalidade infantil, a queda dos índices de fecundidade e o aumento da expectativa de vida têm ampliado o número da população brasileira adulta e idosa. Conforme o IBGE (BRASIL, 2016), no Brasil em 2015, os jovens representavam 23,6% da população.

Neste contexto, a adolescência, situada entre a infância e a vida adulta tem inspirado vários estudos como o de Ferreira e Nelas (2016), em que descrevem essa fase como um período de maturação, no qual os jovens constroem a sua identidade, pontos de referência, trilham seu caminho profissional e o seu projeto de vida.

Esse reconhecimento que distingue a adolescência da criança e do adulto, nem sempre ocorreu. Até o final do século XIX, a adolescência não era compreendida socialmente como uma etapa do ciclo vital. Antes desta época, entendia-se que o indivíduo passava diretamente da infância à idade adulta sem ter um período intermediário (FERREIRA; NELAS, 2016).

Observando as relações do indivíduo com a sociedade durante o passar do tempo, é possível perceber que a adolescência não se baseia apenas no desenvolvimento biológico do indivíduo que se torna um adulto. Nesse período, o jovem absorve as influências sociais e culturais do seu meio, que influenciam no seu processo de desenvolvimento (FERREIRA; NELAS, 2016).

Vale a pena descrever que não há um consenso entre as distintas organizações de saúde e documentos legais, sobre a adoção de um período cronológico único que caracterize a adolescência.

¹ Texto extraído da pesquisa “A autopercepção da adolescente escolar após diagnóstico de gravidez” realizado como requisito para a conclusão de curso de Enfermagem Bacharelado e Licenciatura, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel-PR.

Entretanto, o Ministério da Saúde segue a mesma definição de adolescência que a Organização Mundial da Saúde estabeleceu em 1965, situando-a entre 10 e 19 anos de idade, e a juventude, a população entre 15 e 24 anos (BRASIL, 2007).

Sob uma vertente plural, a Organização Mundial da Saúde define a adolescência como um período biopsicossocial, que além das modificações corporais que ocorrem nessa fase da vida, se encontram adaptações na percepção do adolescente em relação ao meio que vive, ocasionado pela transição do ser criança para o adulto. Essa é uma fase de muitas mudanças, enfrentadas diferentemente por cada sujeito (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente a partir de 12 até 18 anos de idade (BRASIL, 1990). A Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, do Estatuto da Juventude, considera jovem a pessoa de 15 a 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

Frequentemente é na adolescência que ocorre o início da vida sexual do indivíduo. O ambiente em que o jovem está inserido, tanto no contexto social, como no contexto familiar influenciam a maturidade emocional e os comportamentos que apresentará em relação à vida sexual. A atenção por parte da família e as orientações repassadas pela escola podem prevenir o adolescente quanto ao contágio de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e de uma possível gravidez na adolescência (PRATTA; SANTOS, 2007).

Em consonância com os autores acima, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, realizada pelo IBGE, revela que 35,4% dos adolescentes no Brasil, entre 14 e 17 anos, tiveram relação sexual alguma vez, em que 39,9% foram meninos e 31% meninas. O percentual também é maior para os alunos de escolas públicas 37,5%, se comparada com alunos de escolas privadas 23,1%. Dado que chama maior atenção foram 36,6% dos adolescentes de até 13 anos que tiveram alguma relação sexual. Dentre esses, com 13 anos ou menos, 44,7% de meninos e 37,4% estudantes das escolas públicas (BRASIL, 2019).

A prática da atividade sexual pode levar os adolescentes a ingressarem na vida adulta, mesmo não estando preparados psicologicamente. Assim, a sexualidade pode ser associada e construída a partir das relações sociais, culturais e políticas, pelos

diferentes valores, atitudes e padrões de comportamentos existentes na sociedade em que o jovem está inserido (MOREIRA *et al.*, 2008).

Portanto, a sexualidade acompanha o indivíduo, desde o nascimento até a morte, inicialmente através da afetividade entre os pais e o bebê, mais tarde com a descoberta dos órgãos sexuais e posteriormente na puberdade quando atingem a maturidade sexual, perdurando por toda a vida (FREUD, 2006). Na adolescência em especial, ocorre às mudanças do corpo, as alterações hormonais e o amadurecimento sexual. A partir daí vem a busca do prazer, do autoconhecimento e de autoafirmação, sendo para os jovens, em alguns casos, um momento de constantes conflitos. Na adolescência, além dos conflitos próprios da faixa etária, outras questões podem ocorrer, como é o caso da gravidez (MOREIRA *et al.*, 2008).

Contrapondo com Moreira *et al.* (2008), pesquisa realizada pelo IBGE em 2015, mostra que no Brasil as mulheres estão se tornando mães tardiamente. O estudo evidenciou queda nos últimos dez anos no registro de filhos de mães jovens, entre 15 a 19 anos. O percentual de nascimentos caiu de 20,9% em 2005, para 17,26% em 2015. Além das brasileiras terem filhos mais tarde, o estudo mostra que, quanto maior a escolaridade da mulher menos filhos ela tem (BRASIL, 2016). Apesar da diminuição das gestações precoces, a gravidez na adolescência continua sendo um desafio no Brasil, especialmente enfrentado pelas jovens mães, as quais são deslegitimadas a engravidarem na adolescência e acabam interrompendo a trajetória escolar, dificultando a inserção no mercado de trabalho, com repercussões ao longo da vida (REIS, 2021).

Estudos destacam alguns fatores que contribuem para a gravidez na adolescência, dentre os quais a falta de programas de planejamento familiar nos serviços públicos de saúde, sobretudo voltados para a adolescência (GODINHO *et al.*, 2000); escolaridade e a condição econômica dos pais e das adolescentes, as relações familiares conflituosas e/ou a desestruturação familiar, o desejo de sair da casa dos pais ou deixar de frequentar a escola buscando a independência financeira (SILVA; SALOMÃO, 2003); a falta ou a precária qualidade de informação sobre concepção e contracepção (CABRAL, 2003); a baixa autoestima das jovens e a busca pela feminilidade que está relacionada com a maternidade (FREUD, 2006); relacionamento eventual, ausência de compromisso, atração física e breves namoros (RESTA, *et al.*, 2010); a menarca e a iniciação

sexual em idade precoce (SPINOLA; BÉRIA; SCHERMANN, 2017); e, a reprodução de uma dada realidade social/familiar, associada a ausência dessa temática na escola, diante do imaginário naturalizado que remete a sexualidade ao incentivo da promiscuidade (REIS, 2021).

A maternidade na adolescência é compreendida pela sociedade, inclusive pelos profissionais da educação e dos serviços de saúde, como um problema de saúde pública (REIS, 2021). Portanto há a necessidade de abordar o tema com os jovens e utilizar de intervenções educativas e de saúde para a prevenção da gravidez precoce (RESTA, *et al.*, 2010; REIS, 2021). Apesar do assunto gravidez na adolescência sempre englobar problemas biológicos, também se caracteriza por um fenômeno social, o qual gera implicações diretas a vida das jovens mães.

A gravidez é um período de transição, que ocorre no corpo da mulher durante um determinado período de tempo, caracterizado por adaptações, tanto fisiológicas, quanto no papel social da mulher que se torna mãe, como ajustes nas relações interpessoais e mudanças na sua própria identidade (MELO; LIMA, 2000).

A gestação é um momento repleto de transformações e semelhante a adolescência, representa um marco para a construção da identidade da mulher, possuindo suas particularidades. Ambos são momentos de transição e de grande importância, quando esses dois eventos coincidem em um mesmo período, constitui-se um fenômeno delicado que requer atenção (RESTA, *et al.*, 2010).

Esse fenômeno acontece com a estudante e a escola nem sempre está preparada para lidar com essa problemática. É preciso que os profissionais envolvidos com a instituição escolar busquem informações para trabalhar de forma integrada com a comunidade e com as famílias, respondendo assim as necessidades das jovens (MOREIRA, 2001). Todavia, a gravidez na adolescência tratada como um problema acaba gerando uma prática discriminatória e de exclusão social de pais e mães adolescentes (MOREIRA, 2001).

Para tanto, esse texto objetiva retratar a percepção de meninas estudantes, gestantes ou que tiveram filho na adolescência, a respeito de sua inserção social a partir do diagnóstico da gravidez.

Conhecendo o cenário estudado, participantes e a constituição do *corpus* de pesquisa

Este estudo foi realizado em 2018, em uma escola estadual, de um bairro periférico de uma cidade do Oeste do Paraná, e contou com a participação de meninas estudantes. Metodologicamente utilizou-se da pesquisa qualitativa, e por meio da técnica de entrevista a construção do *corpus* de análise, tratado com a identificação de categorias emergentes a partir da saturação temática posteriormente discutidas. Destaca-se que esta abordagem atendeu aos critérios éticos da pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, conforme o Parecer nº 1.316.733.

Foram identificadas, no referido campo de estudo, entre os 7º, 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental II, e, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, dos períodos matutino e vespertino, 14 estudantes que vivenciaram a gravidez na adolescência. Dentre essas, 6 estavam de licença maternidade, 1 não correspondia a faixa etária da pesquisa, 2 não estavam frequentando a escola no período que as entrevistas ocorreram. Assim, enquadraram-se aos critérios da pesquisa, 5 participantes. Destas, 3 eram menores de idade, na época do estudo, e trouxeram assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus responsáveis, além de assinarem o Termo de Assentimento. As outras duas, conforme a ética em pesquisa, puderam assinar o TCLE.

A técnica utilizada para a constituição do *corpus* de pesquisa, a entrevista semiestruturada, possibilitou a flexibilidade das respostas e aprofundamento dos assuntos abordados. Com o auxílio das questões previamente definidas, a entrevista se assemelha a uma conversa informal, na qual, o entrevistador por explorar os pontos de maior interesse, quando as respostas não são claras, as reformula para a compreensão do sujeito. Outra vantagem da entrevista semiestruturada é que ela não possui uma duração de tempo preestabelecida, podendo se estender por quanto tempo for necessário, possibilitando conhecer a população de interesse com a melhor aproximação entre entrevistado e entrevistador, além de permitir a troca de ideias entre as duas partes, favorecendo a obtenção de dados (BONI; QUARESMA, 2005).

As estudantes, a época da entrevista, tinham entre 16 a 22 anos de idade. Três delas relataram ser casadas com o pai de seus filhos, as outras duas foram morar com o parceiro após a gravidez, porém o relacionamento não perdurou.

Nenhuma das participantes trabalhava ou possuía renda própria, todas dependiam da renda do parceiro ou apoio da família, três delas relataram nunca ter trabalhado, outras duas já tiveram ocupações como costureira e jovem aprendiz.

Entre as cinco jovens, três referiram não ter religião, uma afirmou ser católica e a outra evangélica, porém não frequentava a igreja. Apenas uma relatou morar somente com o marido e filho, as demais, além do marido e filho vivia com outros membros da família, devido à dependência financeira. As adolescentes que não mais possuíam relacionamento com o pai da criança viviam com a mãe e os irmãos. Uma das adolescentes morava na casa da sogra, devido à rejeição de sua família de origem. Todas as adolescentes tinham pais separados e relataram que a convivência entre eles não era amigável.

De acordo com os dados obstétricos relatados pelas adolescentes, todas tinham um filho vivo, com idade entre dois e três anos. Uma das jovens, 19 anos, estava grávida do terceiro filho, porém, um deles faleceu por problemas cardíacos. Sua primeira gestação ocorreu aos 15 anos e a segunda aos 16 anos, três meses após o nascimento do primeiro filho. As demais participantes engravidaram uma vez, sendo que duas engravidaram aos 13 anos de idade, uma aos 17 e outra aos 18 anos.

Melhado *et al.* (2008), destaca que populações de baixa renda e mais jovens apresentam mais casos de reincidência da gravidez, embora ocorra em todas as classes sociais. A iniciação sexual precoce, baixa escolaridade, e desestruturação da família, são fatores de risco para a gravidez na adolescência. Além disso, o adolescente em muitos casos nutre a ideia de que com ele não irá acontecer, então não previne. O autor ressalta que a reincidência da gestação é menor entre adolescentes que receberam acompanhamento e realizaram um pré-natal de qualidade durante a primeira gestação (MELHADO *et al.*, 2008).

Destaca-se que neste estudo, foi conservado o anonimato das participantes utilizando-se a letra 'A' de Adolescente, e para a distinção entre elas, o número arábico de 1 a 5, conforme a ordem

cronológica das entrevistas. A partir da análise foram identificadas as seguintes unidades temáticas: Identificando as Percepções, A Relação com a Família e as Perspectivas de Futuro.

Identificando as Percepções

Os dados evidenciados no estudo revelam que a gravidez na adolescência representa um momento conturbado para a jovem. As gestações revelaram-se indesejadas, em que foi evidenciada a falta de orientação dos pais, a falha e não uso de método contraceptivo associada a sentimentos negativos como, culpa e medo. Segundo Hercowitz (2002), o contexto sociocultural e o econômico desprivilegiado, o liberalismo sexual, puberdade e menarca² precoce, a falta de informação sobre sexualidade e métodos contraceptivos e conseqüentemente o uso inadequado dos contraceptivos, a desestruturação familiar e em alguns casos a busca da adolescente pela feminilidade, podem ser fatores que contribuam para a gravidez precoce.

Silva *et al.* (2013), aponta que o início precoce da atividade sexual, está diretamente ligado com a gestação precoce, os jovens descobrem o sexo antes mesmo de terem informações suficientes para compreender sua sexualidade e prevenir-se de uma maternidade ou paternidade indesejada.

A educação sexual deve ser iniciada na infância e intensificada durante a adolescência, que é o período que ocorrem as primeiras relações sexuais. No entanto, muitos jovens não recebem nenhum tipo de orientação sexual, essa desinformação tem como consequência a não adesão aos métodos contraceptivos. E por outro lado, muitos jovens não fazem uso de contraceptivos devido a crenças populares equivocadas, dificuldade de acesso aos contraceptivos por questões financeiras e até mesmo vergonha ou medo de adquirir na rede pública de saúde (SILVA *et al.*, 2013).

Na fala das meninas é identificado o sentimento de culpa como, “[...] eu me sentia muito culpada por não ter me cuidado, não era fácil aquela criança dentro de mim, e todo mundo ficava me olhando e me criticando. Porque não se cuidou, era muito difícil e me ver no espelho, aquela era uma fase da minha vida que eu tinha errado” (A4).

² Refere a primeira menstruação.

Assim, também a responsabilização por não terem feito uso de métodos contraceptivos, todavia, em nenhum momento a culpa foi relacionada ao menino/parceiro. É a adolescente que após o nascimento da criança assume o papel de cuidar do filho, permanecendo a maior parte do tempo recolhida em seu domicílio, assumindo o protagonismo de cuidar da casa, da família e a responsabilidade de prevenir uma nova gestação (PANTOJA, 2003).

Algumas falas retrataram a tristeza em saber da gravidez, três adolescentes referiram ter passado por períodos de depressão durante a gestação e após o parto. As adolescentes apontaram como causa da depressão a vergonha, a baixa autoestima devido às mudanças corporais ocasionadas pela gestação, a não aceitação da família e o relacionamento abusivo com o parceiro, como é colocado na fala de A1, “[...] ele usava muito meu psicológico, por exemplo, eu já tinha uma autoestima baixa e quando engravidei piorou, nada me servia e em vez de me incentivar, ele só piorava as coisas”.

Uma das participantes relatou ter passado por depressão após o parto por não aceitar a condição de ser mãe precocemente, “[...] eu dava de mamar pro neném e já ia pro quarto, não queria nem tomar banho essas coisas, ficava com a cabeça coberta, só chorava” (A3). Apenas A1 disse ter procurado ajuda de um profissional para superar o quadro de depressão, a qual ainda recebe acompanhamento de um psicólogo.

Para Gomes *et al.* (2010), a Depressão Pós-parto (DPP), se caracteriza por um transtorno mental, que reflete tanto emocionalmente como no comportamento físico da mulher, esse quadro dificilmente pode ser previsto, ocorre de modo repentino e pode durar até semanas após o parto.

Entretanto, muitos fatores podem estar associados ao surgimento da depressão pós-parto, os comumente associados são: a pouca idade da gestante, transtornos psiquiátricos na família, períodos de estresse, problemas de relacionamento com o parceiro, falta de apoio da família, dificuldades econômicas (GOMES *et al.*, 2010).

A adolescência é um período conturbado de grandes mudanças, assim também durante a gestação, quando esses dois eventos acontecem concomitantemente na vida de uma adolescente aumentam as chances do aparecimento da depressão e DPP. Moraes *et al.* (2006), apontam que as adolescentes estão mais predispostas a apresentarem DPP, a gravidez nesse período da vida é um

problema social, geralmente indesejada pelas jovens, que por vezes se encontram desamparadas tanto pela família como pelo parceiro, aumentando a possibilidade do surgimento de DPP.

Esse distúrbio reflete nas relações interpessoais, em especial da mãe com o bebê, que o associa a sentimentos negativos quanto às implicações de ser mãe. A mulher com DPP tem dificuldade em realizar os cuidados com o filho, geralmente mostra-se indiferente à criança, apresenta pouca interação com a mesma e dificuldade de estabelecer vínculo com o filho e possivelmente insucesso na amamentação (SCHMIDT; PICCOLOTO; MÜLLER, 2005).

Durante algumas falas as jovens expressaram que sentiram vergonha de fazer atividades cotidianas como ir à escola, sair na rua, ir ao mercado, até mesmo se sentiam constrangidas de comparecer nas consultas médicas de pré-natal, por estarem grávidas, percebiam que as pessoas olhavam com preconceito a condição de engravidar precocemente, e em muitos casos faziam comentários, duvidando da capacidade das jovens cuidarem de uma criança pela pouca idade. A3 mencionou que sentia grande tristeza pelos comentários que ouvia, e que o preconceito se faz presente em todos os lugares, inclusive na família, em uma de suas falas a jovem disse: “[...] nunca ninguém veio me falar que ia dar tudo certo, só me colocavam mais pra baixo do que eu estava, eu acho que sim, tem um preconceito” (A3).

Apesar de perceberem preconceito nos ambientes que estavam, as adolescentes veem o nascimento de seus filhos como algo bom, conforme a percepção da entrevistadora, as jovens apropriaram-se de suas responsabilidades, na busca de melhores condições para seu estado. Em consonância com essa visão, algumas falas descrevem como as jovens deixaram a fase da adolescência e assumiram posições responsáveis caracterizada na vida adulta, como expressado na fala da A4 em que “[...] olhava minhas amigas do colégio, todas se formando, fazendo um curso, uma faculdade, e eu ali, cuidando de um filho e não tendo possibilidade. Eu via e pensava, o que eu fiz da minha vida” (A4).

Diante da gravidez na adolescência a maioria das jovens recebeu apoio da família, apenas uma, a A3 revelou a rejeição da mãe ao saber de sua gestação, expulsando-a de casa, apesar de a mãe da adolescente também ter vivenciado uma gravidez na adolescência. Em todos os casos foram as próprias adolescentes que

contaram para os pais sobre a gravidez, e no mesmo período foram morar com os parceiros.

As jovens relataram ter recebido apoio da escola e dos professores, os quais insistiram para que as mesmas não interrompessem os estudos, para ajudá-las nesse período enviavam trabalhos e tarefas para serem realizados em casa, para que não perdessem o ano letivo. Apenas A3 não se afastou da escola, e continuou na mesma classe regular, as demais durante a gestação e licença maternidade desistiram de frequentar as aulas e acabaram repetindo de ano. Diferentemente das demais que disseram receber apoio da escola desde o início da gestação, A5 disse não ter contado para os colegas ou professores sobre sua gravidez, não recebendo nenhum tipo de apoio da escola, e quando os mesmos ficaram sabendo acionaram o conselho tutelar, pois a jovem tinha apenas 13 anos de idade. Vale destacar que a prática sexual com menor de 14 anos é criminalizada no Brasil, conforme a Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009 que altera o Código Penal (BRASIL, 2009). Todavia, essa problemática não é trabalhada neste estudo.

Retomando a situação escolar, comumente durante a gravidez a adolescente acaba abandonando seus estudos. O constrangimento e a vergonha dos professores e dos colegas são os principais fatores que determinam o abandono da escola antes do nascimento da criança. Após o nascimento, as jovens veem dificuldade em retornar à escola, pois são responsáveis pelos cuidados com a criança e em alguns casos precisam trabalhar. A evasão precoce não se limita apenas à adolescente, mas também ao parceiro que em muitos casos também precisa abandonar os estudos para trabalhar (CABRAL, 2003).

As adolescentes comentaram não perceber preconceito por parte da escola ou professores, mais sim por parte de colegas de turma e outros alunos da escola, que por vezes faziam comentários ou até acabavam se afastando. A4 comentou que “[...] minhas amigas tudo me olhando, falando nossa você engravidou, não acredito, porque você não se cuidou, me julgando muito, foi aí que me retrai e não quis mais” (A4).

É possível perceber pelas falas das adolescentes que a escola procurou apoiar e disponibilizou meios para que as alunas não deixassem de frequentar as aulas, porém, mesmo com o acolhimento prestado pela escola, algumas jovens não se sentiam confortáveis no ambiente escolar, pelo julgamento de amigos e

colegas, optando assim em afastar-se do convívio com os demais alunos. As jovens demonstram também dificuldade para retornar à escola, após o parto não possuem exclusividade para os estudos, precisam dividir o tempo entre os cuidados da casa, do filho e por vezes da família.

Em relação aos parceiros, as jovens relataram receber apoio durante o período da gestação e auxílio nos cuidados do bebê. Algumas adolescentes revelaram ter um relacionamento conturbado com os parceiros e em alguns casos que o relacionamento perdura pela existência do filho, não havendo relacionamento entre o casal, como expressado na fala de A3, “[...] a gente só conversa quando é alguma coisa sobre o neném, mais tipo a nossa relação a gente não conversa mais”.

A2 descreveu o relacionamento com o parceiro como péssimo, “[...] a gente mais briga do que conversa, na verdade a gente só briga, briga e briga” (A2). É possível perceber nesses casos, que o relacionamento, se mantém pelo vínculo com a criança, havendo relativa distância afetiva entre o casal. A4 foi a única que descreveu um relacionamento de parceria e apoio entre o casal, em uma de suas falas ela descreveu sua relação com o pai da criança, da seguinte forma, “[...] nossa relação é boa, a gente se ajuda bastante, ele me apoia, ele é bem compreensivo, me ajuda na parte da escola e também nos meus sonhos, é uma convivência boa, é cinco anos já. Ele é muito carinhoso” (A4).

A adolescência é um momento de descobertas para os jovens em vários âmbitos, entre eles a sexualidade. Ainda jovens e inexperientes ocorrem às primeiras relações sexuais, por vezes sem conhecimento e informação resultar em uma gravidez precoce. Geralmente a ocorrência de uma gravidez na adolescência não é planejada pelos jovens, e não aceita pela família (BRASIL, 2017).

Todas as adolescentes possuíam parceiros também adolescentes, quando a gravidez ocorreu, destacando a falta de informação e inexperiência de ambos diante da situação, já que nenhum dos casais planejou a gravidez ou esperava que ela pudesse acontecer, mesmo não fazendo uso de métodos contraceptivos.

É comum, após a gravidez o jovem casal decidir em morar junto, em alguns casos por pressão da família ou por entenderem que terão um filho e precisarão formar uma família juntos, como culturalmente é imposto. O que se constatou é que muitos desses

relacionamentos não perduraram, e em pouco tempo o casal se separou, já que a única motivação da união era o filho.

A1 e A5 que não viviam com seus parceiros, afirmaram que recebiam auxílio dos mesmos, através de pensão e não possuíam nenhum contato com o pai da criança. É importante que mesmo quando os casais não possuem vínculo afetivo entre si, responsabilizem-se ambos para suprir as necessidades básicas da criança.

A legislação brasileira garante o sustento da criança por meio do pagamento da pensão, conforme o Art. 5, inc. LXVII da Constituição Federal de 1988. O valor dessa pensão é determinado de acordo com a renda do pagante, e deve ser disponibilizado para o filho até que esse atinja maior idade ou conclua seus estudos, caso não seja realizado o pagamento da pensão estipulada durante três meses consecutivos, o juiz pode estipular a pena de 1ano a 3 meses de reclusão em regime fechado, conforme a Lei nº 5.869 de 11 de janeiro de 1973 (BRASIL, 1973). Observa-se que normalmente a mãe fica com a guarda e o pai colabora com a pensão alimentícia, porém isso não é regra.

O papel do pai desde o início da gestação tem maior destaque na contribuição econômica, enquanto que a mulher é quem biologicamente irá gestar e parir. Esta situação favorece socialmente a exposição da menina. As mudanças corporais decorrentes da gestação são reveladoras, o que não se evidencia nos jovens pais, os quais são invisíveis socialmente, em alguns casos despercebidos. É comum que as meninas recebam alguma repressão de seus pais/família em relação a sua sexualidade, no caso dos meninos, o silêncio pode prevalecer diante dessa temática, ou certo incentivo ao exercício da atividade sexual. Muitas vezes o menino vivencia as mudanças decorrentes da puberdade de forma despreparada e sem conhecimento. Despreparados e imaturos alguns jovens acabam se tornando pais adolescentes, com dificuldades no enfrentamento da situação não participam da gravidez da parceira ou dos cuidados com a criança (BRASIL, 2017).

É importante destacar que durante as entrevistas as adolescentes buscaram salientar a existência de um relacionamento afetivo com o parceiro antes de ocorrer à gestação, como apareceu na fala da A1, “[...] eu já namorava, eu já conhecia ele há anos, e as pessoas não sabem disso (A1)”.

Diante dos relatos, entendeu-se que as adolescentes tinham grande preocupação em como eram vistas pelos colegas e outras pessoas próximas, e acreditavam que por vezes eram julgadas erroneamente, já que essas pessoas não conheciam as circunstâncias em que a gravidez aconteceu.

A Relação com a Família

As adolescentes descreveram a reação de surpresa da família, na qual os pais não esperavam que ocorresse uma gravidez. Algumas jovens justificam essa reação dos pais pelo fato delas sempre apresentarem um comportamento responsável e receberem uma criação com princípios religiosos, em que os filhos existem após o casamento.

A A4 refere a não aceitação da gravidez por parte da família do parceiro, que acreditava que o casal era muito jovem e que não iriam conseguir cuidar de uma criança sozinhos, já para a família da adolescente, a pouca idade não se caracteriza como um problema, já que, várias mulheres da família haviam vivenciado a gravidez nessa fase.

Por outro lado, a mãe da A3, a qual teve a filha na adolescência, não a apoiou, apesar de ter a mesma experiência no passado, e, portanto, conhecer as dificuldades que a jovem vinha enfrentando. A3 saiu de casa por ordem da mãe, e ficou sob os cuidados da família do parceiro. É possível perceber na fala da adolescente a frustração por não receber amparo da mãe, “[...] foi errado engravidar com 16 anos, mas acho que eles não poderiam ter me julgado tanto, como eles me julgaram, porque a minha mãe teve eu com 16 anos, e em vez dela ficar comigo, ela me julgou mais que os outros” (A3).

Para a família uma gravidez na adolescência representa um momento de grande tensão. Muitas vezes se torna difícil para os pais saberem a melhor maneira de conduzir a situação, pois se encontram despreparados, e com múltiplos sentimentos diante da experiência. Há muito questionamento por parte dos pais, de como isso aconteceu, e de que forma eles poderiam ter evitado a situação, uma mistura de decepção, raiva, culpa e alegrias (DIAS; GOMES, 1999).

Os pais podem apresentar um sentimento de frustração ao vivenciarem a gravidez na adolescência de uma filha, já que

objetivavam um futuro de sucesso com a busca de uma carreira profissional, o casamento, e só então uma possível gravidez. Com a gravidez precoce, há a interrupção do futuro idealizado pelos pais, em alguns casos acarretando a indiferença e falta de apoio com os filhos (LEITE; BOHRY, 2015).

A3 ao falar como aconteceu a gravidez inesperada, relata nunca ter recebido orientação dos pais sobre o assunto, e que acreditava que não seria possível engravidar durante a primeira relação sexual, como foi o caso. Como ela, as outras adolescentes também expressaram que o tema não era discutido dentro de casa pela família, muitas buscavam essas informações com amigas, por vezes obtendo informações equivocadas sobre o assunto.

Para Dias e Gomes (1999), a sexualidade é um tema deixado de lado no ambiente familiar. Em alguns casos a orientação sobre a sexualidade passada pelos pais, principalmente para as meninas são restrições e inibição do comportamento sexual.

A1 e A2 dizem ter recebido considerável apoio da família, não receberam críticas ou questionamentos, e foram acompanhadas e acolhidas durante gestação e nos cuidados com a criança após o parto.

O apoio da família é imprescindível em um momento crítico como a gravidez na adolescência, quando a jovem se encontra despreparada para vivenciar o processo de gestação e parto e ainda, posteriormente os cuidados com uma criança, foi possível perceber que quando as jovens relataram receber apoio da família e de pessoas próximas do seu convívio social, houve melhor aceitação da gravidez, tornando-se uma experiência menos dramática.

A reação da família diante da gravidez na adolescência é determinada pela cultura, crenças e valores que estão no contexto familiar e social. É importante ressaltar que cada membro da família possui um papel social, quando há modificação nesses papéis, essa situação pode causar divergências e conflitos no núcleo familiar. A gravidez na adolescência pode ser encarada como uma crise, que gera uma resposta na vida da adolescente e da família de acordo com o meio social em que estão inseridos. (RIEKOWSKI; ALMEIDA, 2009).

Conforme o relato de A5, ela não sabe como é considerada pela família por ter engravidado ainda adolescente, e que já esperavam que isso viesse a acontecer, pelo fato de estar namorando. A mesma, ainda coloca que suas irmãs não concordaram com a gestação e durante certo período, tentaram

provocar um aborto, sem sucesso, como destacado em sua fala, “[...] daí as minhas irmãs me ajudaram assim uns três meses a tomar remédio, mas eu não queria muito, depois assim a criança, depois de uns três meses eu não tomei mais” (A5).

O processo da gravidez é uma situação complexa para um jovem, a chegada de um filho terá influência em todos os âmbitos da vida, desde mudanças nos seus planos para o futuro, como no relacionamento com amigos, colegas e até mesmo em relação ao parceiro. Quando a gravidez ocorre de maneira inesperada e indesejada, a adolescente se vê em uma situação crítica de insegurança, medo e vulnerabilidade emocional (TEIXEIRA; SILVA, 2016).

O medo e os sentimentos negativos estão entre as causas que levam as jovens a optarem pelo aborto. A gravidez na adolescência não é legitimada pela sociedade e em muitos casos se torna um problema exclusivo da mulher, que acaba assumindo toda a responsabilidade, já que carrega a criança em seu ventre, sob tanta pressão, por vezes, buscando a interrupção da gestação, induzida por terceiros (TEIXEIRA; SILVA, 2016).

Um dado importante que se repete na fala de todas as adolescentes é a presença de mulheres na família que vivenciaram a gravidez na adolescência, estabelecendo um ciclo que se repete de geração em geração.

As adolescentes se espelham no exemplo das mães para enfrentar as situações ao longo da vida. Quando se tem na história materna uma gestação na adolescência, de forma inconsciente a adolescente pode repetir a história da mãe, tendendo ser uma forma de reaproximação entre mãe e filha (SILVA *et al.*, 2013).

Pois, na família existem padrões que se repetem de geração em geração, ou seja, padrões que são reforçados dentro do sistema familiar e repassados para seus membros. Assim, existem tentativas de resistência para a mudança de comportamento. No entanto, tensões externas como, nascimento de um filho, luto, divórcio, entre outros, podem gerar tendências no interior da família, o que causa um processo de adaptação, modificando a interação familiar e os padrões transgeracionais que se repetem (RIEKOWSKI; ALMEIDA, 2009).

Silva *et al.* (2013), colocam que algumas jovens expressam o desejo de engravidar para sair da casa dos pais, quando a relação com a família de origem é conflituosa, buscam formar sua própria família, na qual a jovem ocupará um papel central de mãe.

Perspectivas de Futuro

Quando perguntado para as entrevistadas o que esperavam de seus futuros, todas expressaram o desejo de proporcionar um futuro melhor para seus filhos, concluir os estudos e encontrar um trabalho para ajudar na renda da casa e sustento da família. Apenas uma adolescente não expressou desejo de iniciar uma graduação após a conclusão do ensino médio, as demais planejam realizar cursos de graduação nas áreas da saúde e educação.

Na percepção delas a conclusão de um curso de graduação é uma grande realização pessoal, além de abrir caminho para um futuro melhor. Esse contexto pode ser identificado na fala da A4, “[...] quero fazer uma faculdade ano que vem e dar um futuro melhor para o meu filho, né” (A4). Ainda na fala de A4 ela expressa o desejo de melhorar sua condição de vida para sair do bairro onde reside com o marido e o filho, “[...] quero que ele estude em algum lugar também, não quero que seja como essa gente que não pode fazer um curso em outro lugar por falta de dinheiro, falta de oportunidade, por morar assim também em um lugar inferior, eu quero mudar assim um pouco de vida” (A4).

A gravidez na adolescência por muitas vezes acaba fazendo com que a jovem adie ou abandone seus sonhos, diante de toda uma mudança familiar, social e emocional. É necessária uma reestruturação em sua vida, em alguns casos essas mudanças repentinas podem desencadear um estado de crise, levando até mesmo a depressão (GOMES *et al.* 2010).

Para as jovens é importante buscar melhores oportunidades e aumentar os anos de escolarização, já que acreditam que só assim poderão proporcionar uma melhor condição de vida para seus filhos. Algumas relataram que antes da gravidez não se preocupavam com o futuro e não davam importância para os estudos e que após o nascimento da criança, apesar de aumentar as dificuldades para frequentar a escola, perceberam que seria necessário concluir os estudos para obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, podendo até mesmo optar pela profissão desejada, o que sem a conclusão dos estudos não será possível.

Quando conversado sobre o sentimento de medo em relação ao futuro, três jovens falaram não ter medos ou preocupação em relação ao futuro. Já, as jovens que afirmaram ter medo, se referiram a

insegurança devido as responsabilidades de ser mãe e cuidar de uma criança e a perda da guarda do filho, por ainda ser menor de idade, assim colocado pela A3 que falou do medo de perder a guarda do filho para os pais do parceiro, caso o casal venha a separar. A jovem relata que quando expressa vontade de voltar a morar na casa de seu pai, a mãe de seu parceiro sempre comenta sobre o desejo de ficar com o bebê, intimidando a adolescente. A4 que também refere medo do futuro expressou em sua fala o aumento de responsabilidade gerada pela condição de ser mãe e pela dificuldade nos estudos após ficar três anos sem frequentar a escola.

Quatro das adolescentes expressaram ter segurança em realizar os cuidados com a criança, elas relatam ter recebido auxílio da família e do parceiro inicialmente para aprender a cuidar do bebê, além de terem irmãos mais novos na família os quais as adolescentes auxiliavam nos cuidados facilitando assim a realização dos cuidados com seus filhos. Apenas A1 expressou ter insegurança quando se trata de assumir integralmente o papel de mãe e os cuidados com sua filha de dois anos, ainda que tenha mais confiança e autonomia para realizar os cuidados, do que anteriormente, a insegurança se faz presente, como é colocado na seguinte fala “[...] naquela época me sentia uma adolescente perdida, hoje não, já me sinto mais mãe, mas não é tão seguro assim” (A1).

Nas histórias contadas pelas jovens é possível perceber que todas já haviam passado pela experiência de cuidar de crianças menores, membros da família, situação que facilitou na confiança para com os cuidados dos próprios filhos, assim as jovens apesar da pouca idade, não se descreveram como despreparadas ou inseguras, mas sim demonstraram autonomia nos cuidados com a criança.

Considerações

Com este estudo percebeu-se que a gravidez na adolescência representa um momento conturbado para a jovem. A gestação indesejada é associada a sentimentos negativos como, culpa e medo. A gravidez precoce é acompanhada por conflitos na relação com a família, escola, amigos e com o parceiro, apesar de ser comum encontrar mães adolescentes, essa condição continua sendo tratada com preconceito e críticas pela sociedade, fato que dificulta a inserção das meninas mães nos espaços sociais.

As adolescentes percebem seus sonhos e perspectiva de futuro frustradas, com a vinda de uma criança, pois precisam abrir mão de suas realizações pessoais para dedicarem-se ao filho. Algumas abandonam a escola, o que agrava ainda mais a situação, gerando uma desqualificação, dificultando a inserção no mercado de trabalho. Todas as adolescentes que fizeram parte da pesquisa apesar de ficar um período afastadas, retornaram à escola. A volta das mesmas foi motivada pela busca de um futuro melhor e o desejo de realizar uma graduação, o que foi expresso por quatro das cinco jovens. A escola tem papel fundamental na permanência das alunas após o diagnóstico da gravidez, portanto, é imprescindível que a escola e os educadores apoiem e acompanhem a adolescente, disponibilizando meios para que a mesma consiga realizar as atividades escolares, inclusive, no período que permanecerá em licença maternidade.

A prevenção da gravidez na adolescência requer ações conjuntas envolvendo a família, escola e as Unidades Básicas de Saúde (UBS). Desenvolvendo atividades e programas que promovam o acolhimento dos jovens, orientação e saúde. A educação sexual e reprodutiva é uma temática que precisa ser abordada na escola de forma natural e esclarecedora. As adolescentes quando engravidaram desconheciam especificidades fisiológicas referentes as consequências de uma relação sexual desprotegida, como engravidar logo na primeira relação sexual. Salienta-se, que a educação sexual também não era abordada pela família e nunca foram orientadas por profissionais de saúde.

Durante a realização do estudo evidenciou-se dificuldades em localizar as adolescentes que vivenciaram a gravidez precoce, já que a escola onde a pesquisa foi realizada desconhecia quais eram as meninas grávidas ou mães que frequentavam as aulas. Não foi possível estabelecer contato com algumas das adolescentes identificadas, já que essas não estavam comparecendo as aulas durante o período que a pesquisa foi realizada.

Tendo em conta o estudo realizado, destaca-se a importância de ampliar o debate sobre a gravidez na adolescência e os efeitos que essa causa na vida em sociedade, com ênfase para a vida da mulher, em todas as suas dimensões. A educação em saúde, uma das atividades utilizadas tanto nas unidades de saúde, quanto na escola,

pode prevenir a ocorrência de gestação precoce e/ou agravos de saúde, causados pela falta de prevenção e conhecimento.

Referências

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **PeNSE Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Tema 8 – Saúde Sexual e Reprodutiva. IBGE. 2019. 141 p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 abr. 22.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. 2ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 233 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica** [recurso eletrônico]. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. 234 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**: Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o

Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde**. Brasília, 2010. 132 p. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília, Editora do Ministério da Saúde. 2007. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Presidente da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5869, de 11 de janeiro de 1973**. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L_5869_2013.htm. Acessado em: 19 out. 2018.

CABRAL, C. S. Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. 5283-5292, 2003.

DIAS, A. C. G.; GOMES, W. B. Conversas sobre sexualidade na família e gravidez na adolescência: a percepção dos pais. *Estudos de Psicologia*. v. 4, n. 1, p. 79-106, jan./jun. 1999.

FERREIRA, M.; NELAS, P. B. Adolescências... Adolescentes. **Millenium**, 2016. p. 141-162. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8399>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREUD, S. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos. 1901-1905**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Imago Editora. Rio de Janeiro, 2006.

GODINHO, R. A. SCHELP, J. R. B.; PARADA, C. M. G. DE L.; BERTONCELLO, N. M. F. Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio? **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 8, n. 2, p. 25-32, 2000.

GOMES, L. A. TORQUATO, V. DA S.; FEITOZA, A. R.; SOUZA, A. R. DE; SILVA, M. A. M. DA; PONTES, R. J. S. Identificação dos fatores de risco para depressão pós-parto: importância do diagnóstico precoce. **Rev. Rene**, v. 11, p. 117-123, 2010.

HERCOWITZ, A. Gravidez na adolescência. **Pediatria Moderna**, v. 38, n. 8, p. 392-395, 2002.

LEITE, M. P.; BOHRY, S. Conflitos relacionados à gravidez na adolescência e a importância do apoio familiar. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 15, n. 23, p. 113-128, 2015.

MELHADO, A. SANT'ANNA, M. J. C.; PASSARELLI, M. L. B.; COATE, V. Gravidez na adolescência: apoio integral à gestante e à mãe adolescente como fator de proteção da reincidência. **Adolescência e Saúde**, v. 5, n. 2, p. 45-51, 2008.

- MELO, L. L.; LIMA, M. A. D. S. Mulheres no segundo e terceiro trimestres de gravidez: suas alterações psicológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 53, n. 1, p. 81-86, 2000.
- MORAES, I. G. S.; PINHEIRO, R. T.; SILVA, R. A. DA; HORTA, B. L.; SOUSA, P. L. R.; FARIA, A. D. Prevalência da depressão pós-parto e fatores associados. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 65-70, 2006.
- MOREIRA, T. M. M.; VIANA, D. de S.; QUEIROZ, M. V. O.; JORGE, M. S. B. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 2, p. 312-320, 2008.
- MOREIRA, M. I. C. **Gravidez na adolescência: análise das significações** construídas ao longo de gerações de mulheres. Tese de Doutorado. Doutorado em Psicologia Social, PUC - SP, São Paulo. 2001.
- PANTOJA, A. L. N. "Ser alguém na vida": uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, p. S335-S343, 2003.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.
- REIS, A. C. E. **Saúde e gravidez na adolescência nas concepções dos professores de Ciências: uma análise socioepistêmica à luz de Bourdieu**. 2021. 477f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.
- RESTA, D. G.; MARQUI, A. B. T. de; COLOMÉ, I. C. dos S.; JAHN, A. do C.; EISEN, C.; HESLER, L. Z.; ZANON, T. Maternidade na adolescência: significado e implicações. **Rev. Min. Enferm.** v. 14, n. 1, jan./mar, 2010. p. 68-74.
- RIEKOWSKI, T.; ALMEIDA, V. A Influência do Sistema Familiar na Repetição Indesejada da Gravidez na Adolescência. **Ágora: revista de divulgação científica**, v. 16, n. 2, 2009. p. 154-165.

SANTOS, F. M. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. 2012.

SCHMIDT, E. B.; PICCOLOTO, N. M.; MÜLLER, M. C. Depressão pós-parto: fatores de risco e repercussões no desenvolvimento infantil. **Psico-Usf**, v. 10, n. 1, 2005. p. 61-68.

SILVA, A. C. A.; ANDRADE, M. S.; SILVA, R. S. da; EVANGELISTA, T. J.; BITTENCOURT, I. S.; PAIXÃO, G. P. do N. Fatores de risco que contribuem para a ocorrência da gravidez na adolescência: revisão integrativa da literatura. **Revista Cuidarte**, v. 4, n. 1, p. 531-539, 2013.

SILVA, D. V.; SALOMÃO, N. M. R. A maternidade na perspectiva de mães adolescentes e avós maternas dos bebês. **Estudos de psicologia**, v. 8, n. 1, p. 135-145. 2003.

SPINOLA, M. C. R.; BÉRIA, J. U.; SCHERMANN, L. B. Fatores associados à iniciação sexual em mães de 14 a 16 anos em Porto Alegre/RS, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 22, n. 11, p. 3755-3762, nov., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2017.v22n11/3755-3762/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

TEIXEIRA, C. L.; SILVA, D. L. Aborto na adolescência em caso de gravidez indesejada: uma questão de educação e conscientização. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 4, n. 1, p. 70-88, 2016.

#PROJETOBABABABY: EFEITOS SOBRE MATERNIDADE, SEXUALIDADE E BELEZA CORPORAL NO DISCURSO MIDIÁTICO DA CANTORA KELLY KEY

Vitória Vianna Figueiró
Rodrigo Daniel Sanches

A sexualização do corpo não segue apenas a lógica da emancipação, já que está ligada à comercialização do corpo. A indústria da beleza explora o corpo na medida que o torna sexualizado e consumível. Consumo e ser sexy se condicionam mutuamente (Byung-Chul Han).

Introdução

A função “ser mulher” compreende a ocorrência de diferentes fases do desenvolvimento como indivíduo, tanto em níveis biológicos, como culturais, sociais e psíquicos. Ao longo da vida, a mulher assume diferentes papéis: filha, adulta, esposa e *mãe*. Tais fases são marcadas principalmente por eventos biológicos, como a menarca e a primeira relação sexual. É bastante evidente nas camadas mais populares que o nascimento do primeiro filho é um rito de passagem para a vida adulta, caracterizando-se como um fenômeno simbólico, um *status* da identidade feminina (PAIM, 1998).

O período da gestação é compreendido por uma intensa transformação, afetando de maneira direta a sua identidade como sujeito e o modo como se relaciona com o mundo. Acontece uma dissociação do papel de mulher e gestante, principalmente ao que diz respeito à sexualidade: “*Ah, ela está grávida!*” - entendendo-se que essa é a única forma da mulher se relacionar com o mundo a partir desse momento.

Dentre todas as alterações na fase gestacional, a mais evidente é o desenho do contorno corporal assumido. Para compreendermos a forma do indivíduo se relacionar com o próprio corpo, precisamos olhar a trajetória da construção da imagem corporal ou padrão de

beleza em uma determinada época e cultura. A beleza corporal feminina é algo mutável e dinâmico, que se altera em um ritmo frenético conforme os novos rumos da medicina estética, cosméticos, exercícios, dietas, ciência, mídia e toda uma gama de dispositivos voltados para a formatação da silhueta. A circulação incessante de enunciados sobre os formatos corporais da moda, especialmente nos dias de hoje, constitui um dispositivo discursivo “por meio do qual é construída uma ‘história do presente’ [...] que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui” (GREGOLIN, 2007, p. 16). Se o discurso sobre a corporeidade feminina tem uma história, uma memória, as “partes” desse mesmo corpo também são impregnados por uma história e uma memória.

Ao pensarmos em corpo, Novaes (2011) o traz como um lugar de manifestação de conceitos filosóficos, econômicos, políticos, artísticos, psicológicos e culturais de cada época. Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, reforça Le Breton (2020), o corpo é o vetor semântico pelo qual a vivência da relação com o mundo é construída. Portanto, “do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva” (LE BRETON, 2020, p. 7). A função do corpo não é apenas biológica como podemos compreender, mas também uma construção social.

Os discursos sobre as mulheres atravessam os tempos, afirmam Daróz e Lozano (2020), regularizando determinados sentidos e práticas, em especial no que concerne ao corpo. E isso não seria diferente em relação a um aspecto inerente ao corpo feminino: a gravidez. Em *As técnicas do corpo*, Mauss (1974) relata que a posição do parto da mulher difere em países e em culturas, algumas em pé, outras de cócoras. Com isso, sua argumentação mostra que a decisão não é feita de maneira individual: há um contexto socioeducativo operando desde a infância. Logo, podemos pensar o corpo feminino não como algo isolado, individualizado, mas o “feminino como corpo social” (DIAS, 2020, p. 170).

O corpo pode ser considerado um instrumento de dominação e coerção social, submetido e atravessado por inúmeros eventos culturais e sociais, tecnológicos, políticos e econômicos, entre tantos outros. A construção do estado de gravidez não foge a esse cenário. Para muitas mulheres, exemplifica Estés (2014, p. 19), a gravidez é considerada uma “revitalizante ‘prova da natureza’”. Embora seja

considerada algo natural do ser humano, é um conceito simbólico incorporado no aspecto cognitivo do sujeito, ou seja, apesar de ser visto como algo facultativo e de essência natural, se torna uma forma de imposição social, efetivada na estrutura de uma sociedade (THIRY-CHERQUES, 2006).

Assim, a gravidez se tornou um produto idealizado da(s) sociedade(s), quase impossível de ser notado como fruto da vontade independente do sujeito, mas sim como um modelo a ser seguido. Dessa forma, subentendemos que a mulher perde o direito sobre a própria sexualidade, a qual engloba sua *maneira de ser* em um ampla conjuntura (corpo, sexo, gênero, erotismo, reprodução e expressão). A forma como a gestação é retratada pela mídia, por exemplo, reforça o ideal introduzido na educação tradicional desde cedo: o conceito de amor romântico, instinto maternal e a dependência masculina (STEVENS, 2005).

Nesse contexto, nosso artigo tem como objetivo compreender a influência do estilo de vida da “*nova mamãe*” disseminado pelas celebridades e influenciadoras digitais. Retomando Le Breton (2020), se é do corpo que nascem as significações que fundamentam a nossa existência individual e coletiva, quais os significados sobre o corpo grávido na atualidade? Quais os sentidos produzidos pelas influenciadoras digitais que propagam discursos sobre a gravidez? Partindo do #ProjetoBabaBaby, um esquema de divulgação de imagens e vídeos capitaneada pela cantora Kelly Key, mobilizaremos os referenciais teóricos-metodológicos de pesquisadores das áreas da saúde e das ciências sociais na tentativa de elucidar aspectos e cenários do discurso midiático sobre o corpo grávido na atualidade.

Corpo e gestação: uma breve perspectiva histórica

Os mecanismos de coerção e dominação alteram-se historicamente, ou seja, há uma grande capacidade de alterar o padrão de beleza vigente, principalmente no que diz respeito ao corpo feminino, conforme interesses econômicos de um período específico. Se a indústria da dieta e boa forma está centrada na exploração e no lucro, conforme alerta Foxcroft (2013), as publicações impressas e virtuais (como os discursos produzidos pelas influenciadoras digitais) são a “boca desse mercado”. A indústria da dieta e dos procedimentos estéticos - e aqui podemos acrescentar as

atividades realizadas pelas influenciadoras - exploram um lucrativo negócio (FOXCROFT, 2013).

Na atualidade, deparamo-nos a cada instante com novas facetas do “cuidar de si” (abra a tela da rede social e provavelmente haverá um anúncio publicitário de algum produto capaz de fornecer algum tipo de reparo corporal); algo que pode ser praticado por qualquer sujeito, principalmente as mulheres, totalmente responsabilizadas em garantir sua beleza (NOVAES, 2011). O sujeito que não condiciona seu corpo aos mecanismos de cuidado e destoa dessa realidade imposta é dado como desleixado ou preguiçoso, afinal, o diferente agride o sistema (NOVAES, 2011).

Desse modo, é compreensível o aumento progressivo do desejo pelo retorno do “corpo antes da gravidez” (ou talvez até melhor), em que toda alteração corporal obtida nesse período é vista como uma vilã da boa forma física e da perda dos encantos femininos. De acordo com Novaes (2011, p. 493), “de dever social (se conseguir, melhor), a beleza tornou-se uma obrigação moral (se realmente quiser, eu consigo)”. Assim como o corpo antes da gravidez merecia cuidados, o pós-puerpério se tornou o corpo “gordo” que precisa de correção, negando sua história e marcas (BRAZÃO; NOVAES; VILHENA, 2012), em um processo de autoconstrução permanente:

Nesse processo de responsabilização do indivíduo pelo seu corpo, a partir do princípio de autoconstrução, a mídia e, especialmente, a publicidade têm um papel fundamental. O corpo virou o mais belo objeto de consumo e a publicidade, que antes só chamava a atenção para um produto exaltando suas vantagens, hoje em dia serve, principalmente, para produzir o consumo como estilo de vida, procurando um produto próprio: o consumidor, perpetuamente intranquilo e insatisfeito com a sua aparência (LASCH, 1983, *apud* GOLDENBERG; RAMOS, 2007, p. 31-32).

O período gestacional envolve um aparato de simbolismos desde a antiguidade: cercado historicamente por tabus, lendas e questões culturais, fato que condiciona a gravidez a um universo para além do biológico, da reprodução. O formato corporal feminino do período medieval, por exemplo, estava atrelado à figura reprodutora quando ostentava certas características: carnuda, cheia e redonda (FOXCROFT, 2013). Há todo um histórico de dominação dos corpos e do gênero, aspectos amplamente discutidos

e difundidos atualmente na sociedade contemporânea. Porém, ao analisarmos a trajetória da exposição do corpo feminino é impossível nos desvincularmos da história da moda, afinal, a roupa sempre atuou como uma forma de linguagem não verbal, além de conferir a apropriação simbólica da maternidade (CRANE, 2006).

Os séculos XIV e XV tiveram como marco a valorização do corpo grávido. Segundo Gilles Lipovetsky (1989) “o peito é destacado pelo decote” nos vestidos da época, e “a abundância de tecido era presa por uma cinta sobre o seio”, observa Marnie Fogg (2014). Os complementos das vestimentas eram constantemente utilizados, como forma de salientar os contornos corporais assumidos pela mulher, validando tais mudanças. Embora as vestimentas fossem mais amplas e confortáveis para abrigar as mudanças provocadas pelo amadurecimento do feto, havia uma função de aproximar o corpo “gravídico” dos ideais espiritualistas da época, em que associavam o ato sexual a algo pecaminoso (VÁSQUEZ, 2014; SIMILLI, 2017).

Já no século XIX um dos destaques das vestimentas era o espartilho, cuja função principal era a estetização da mulher em seu papel de mãe e esposa, de forma a manter a estética do corpo feminino com suas curvas. Nesse período, estética e consumo se permeiam ao instituir a cintura afunilada como forma dimensionadora de beleza e elegância do corpo feminino (MELLO E SOUZA, 1987; ROCHE, 2014).

Na década de 1920, a barriga de grávida segue os moldes da “discrição” em que a beleza feminina só poderia ser associada à maternidade no período pós gestação (SANT’ANNA, 2014). Já no século XX, as roupas ganham um novo contexto pelo estilo denominado *new look*, emplacado pelo estilista Christian Dior com o intuito de ressaltar o corpo padrão socialmente aceito: contornos de “ampulheta” associados ao erotismo do corpo feminino, magro e sem gordura, ou seja, inerte quanto à sua sexualidade (MEDEIROS FILHO, 2016)

No Brasil, o retrato da gravidez começa a ganhar um novo panorama a partir dos anos 1970, com a exposição midiática da atriz Leila Diniz, que suscitou a necessidade de uma busca sobre a perspectiva de libertação dos corpos femininos e sua desvinculação da visão reduzida da mãe e esposa (GOLDENBERG, 2011). Embora alguns movimentos tenham ganhado espaço, o corpo grávido

assumiu um importante papel na difusão de bens de consumo, que por serem dinâmicos se pautam na evolução social e cultural da sociedade vigente.

Ao analisarmos a trajetória histórica da evolução da moda para gestantes, percebemos uma transição da perspectiva sagrada, oculta dos holofotes por simbolizar o ato sexual do casal, para uma conotação publicitária, algo “da moda”, portanto, exposto (para ver e ser visto, apreciado e consumido). Assim, ocorre o que chamamos de estetização da gravidez, transformada em objeto de consumo. Porém, há cada vez mais a inclusão da figura paterna nas campanhas publicitárias e exposições midiáticas das celebridades, o que traz uma maior aproximação afetiva do progenitor da própria família, principalmente da mulher (ALCADE; NUNES, 2018). Desse modo, podemos observar dois fenômenos: o ideal do belo da gravidez como bem de consumo e a representação implícita do desejo e da sensualidade da mulher, desejada por seu companheiro.

Se cada época e cultura apresentam dispositivos simbólicos, culturais, econômicos e estéticos, entre tantos outros, capazes de moldar a percepção da mulher sobre a gravidez, na atualidade não é diferente. Dentre os vários fenômenos discursivos sobre o corpo grávido, atualmente é nítido o poder da influência das redes sociais, um espaço fértil para a produção e circulação de dizeres sobre corpo feminino, em que celebridades e influenciadoras digitais abordam temas como gravidez e maternidade, como a atriz Thais Fersoza, Lorena Improta e Shantal Verdelho.

As redes sociais se caracterizam por serem um universo fluido, volátil e efêmero, da “curtida imediata”, pouco reflexivo e muito menos baseado em boas práticas e evidências científicas, mas com um poder gigantesco de produzir sentidos sobre gravidez e influenciar a relação da mulher com o seu corpo antes, durante e após o período gestacional.

O corpo feminino da/na mídia: promoção e expansão do consumo

A mídia, argumenta Moraes (2003, p. 09), “desempenha função estratégica primordial enquanto máquina produtiva que legitima ideologicamente a globalização capitalista”. Quando pensamos em mídia, não nos referimos apenas ao conceito dos meios de comunicação, mas sim como uma instituição capaz de

construir e disseminar conhecimentos e conceitos. Muitas vezes a palavra mídia é reduzida ao mero sentido de suporte midiático: a *mídia* rádio, a *mídia* televisiva, a *mídia* impressa.

Silverstone (2005) salienta que a mídia deve ser estudada não apenas como divulgação de conteúdo, mas também em sua dimensão social, cultural, política e econômica, como algo que contribui para nossa capacidade de compreender o mundo, produzir e partilhar significados sobre o mundo. A mídia, observa Payer (2005), pode ser entendida como o grande “texto da atualidade”, e o valor que a sociedade vem atribuindo à mídia, ou ainda, o poder de interpelação que a Mídia vem exercendo na sociedade, “passa a assegurar-lhe o papel de Texto fundamental de um novo grande Sujeito, o Mercado, agora em sua nova forma globalizada” (PAYER, 2005, p. 16).

O texto da mídia, em suas novas formas proporcionadas pelo desenvolvimento da tecnologia, e sobretudo da imagem, opera com especial força pragmática sobre os indivíduos. É o que Kamper (2016, p. 70) intitulou “máquinas de olhar e de imagem”, que não são apenas instrumentos ou ferramentas, mas “projetos de mundo com ambições totalitárias”. Payer (2005) argumenta ainda que a mídia pode ser considerada como o texto fundamental do mercado. Mídia e mercado atuam em uma via de mão dupla: a mídia funciona legitimando as ações do mercado, atuando na constituição e naturalização de sentidos vistos como necessários ao processo de organização e atuação das corporações, que usam os recursos midiáticos para legitimar sentidos e garantir as condições para a realização de suas ações. Em síntese, para promover e expandir o consumo.

Com a necessidade do consumo cada vez mais crescente, foi necessário construir um sistema impiedoso de insatisfação corporal visando o lucro. Um exemplo claro da promoção da insatisfação corporal é o discurso midiático sobre a gravidez:

Para o texto midiático das dietas e boa forma, a mulher que passa pelo processo gestacional deve ostentar um corpo-perfeito, magro, seja através de dietas milagrosas, exercícios ou outras práticas para perder gordura. Em um movimento interminável, sujeito e discurso realizam-se juntos, em novidades e modismos que imprimem ao corpo do sujeito-mulher um “estar no mundo”, a aceitação programada e possível pela via da aparência física (SANCHES, SOUSA; 2019, p. 93).

O mecanismo de insatisfação corporal está fundamentado na capacidade do discurso midiático das dietas e boa forma (SANCHES, 2018) de promover um padrão estético corporal dificilmente acessível para a grande maioria do público feminino. São corpos ora alterados por dispositivos tecnológicos, ora formatados por uma gama de possibilidades de aperfeiçoamento do *design* do corpo, como procedimentos estéticos, exercícios, cosméticos, alimentação, entre outros. São dispositivos acessíveis apenas a mulheres com recursos financeiros suficientes para adquiri-los, como, por exemplo, as celebridades e influenciadoras digitais.

#ProjetoBabaBaby: “seguidoras da mamãe”

Ao longo da vida da mulher, pode-se destacar algumas importantes fases que envolvem os contornos corporais: a maturação sexual, a gestação e o pós gestação. São períodos que podem ser marcados pela insatisfação com a imagem e a depreciação da sexualidade. Ou seja, vive-se um estado permanente de busca por um corpo-projeto cada vez mais distante do corpo-sujeito, ou seja, dos moldes do próprio indivíduo (SANCHES, 2018).

É o que vemos no fenômeno explorado pelo discurso midiático das dietas e boa forma voltado para as gestantes: “não basta ser mãe, é impreterível ter a barriga desenhada, a pele tão lisa e brilhante quanto a de um bebê, ser linda e *sexy*” (SANCHES, SOUSA; 2019, p. 86). E, assim, ganham cada vez mais espaço as dietas para “enxugar rápido os quilinhos da gravidez” ou “exercícios para que sua barriga fique chapada após dar à luz”, “produtos milagrosos” que prometem o mínimo de “imperfeição” após a fase “mágica” da mulher. O discurso midiático sobre a gravidez é, muitas vezes, promovido pelas celebridades, que se aproveitam da fama conquistada em algum momento da carreira (seja de atriz, cantora, apresentadora de TV) para angariar seguidores nas redes sociais (e, claro, lucrar com isso). É dessa maneira que celebridades (do latim *celebrī*: abundante, muito repetido, multidão, fama), exercem a função de símbolo, um modelo a ser seguido e copiado.

Um exemplo de celebridade responsável por produzir e colocar em circulação dizeres sobre a gestação é a apresentadora, cantora e compositora Kelly de Almeida Afonso Freitas, conhecida pelo codinome Kelly Key. Sua carreira começou em 1999, quando estreou

como apresentadora de um programa musical da Rede Globo. Em 2001, foi contratada por uma grande gravadora e lançou seu primeiro sucesso, "Baba", com imensa repercussão nas emissoras de rádio. Como celebridade, a vida pessoal e profissional da cantora é constantemente noticiada pela mídia. Em 2021, o portal de notícias de um jornal de grande circulação noticiou que “Kelly Key adianta segunda dose da vacina contra o coronavírus por recomendação médica”¹.

Como muitas celebridades femininas, a exposição da cantora na mídia ocorre em função de seu formato corporal. Em 2002, uma notícia divulgada pela Agência Estado mostrou o clima de euforia do público masculino em uma tarde de autógrafos para o lançamento de uma revista na qual a cantora posou nua:

Hoje, a partir das 17h, uma multidão de marmanjos certamente irá dar as caras na livraria Siciliano do Shopping D, na marginal Tietê, zona norte da cidade. Kelly de Almeida Afonso, 19 anos, codinome Kelly Key, funkeira que estourou nas rádios com a máxima "Baba Baby" será a responsável pela intensa salivação masculina. Tipo mignon, cabelos longos (graças à moderna técnica do alongamento dos fios) e loiros (fruto de tinturas e luzes à moda Adriane Galisteu), seios fartos (implante de silicone, um presente do ex-namorado), a moça é a coelhinha de dezembro da Playboy e estará no local para uma tarde de autógrafos. (...) O ganho da exposição na mídia: tatuagem, nudez e Latino².

Considerada um *sex symbol* nacional, Kelly Key utiliza sua imagem, principalmente sua forma corporal, para divulgar e promover aspectos que orbitam em torno de temas relacionados ao corpo feminino, maternidade e sexualidade através do discurso virtual #ProjetoBabaBaby. A escolha das palavras que compõem o empreendimento discursivo da cantora não se deu de forma aleatória. “Baba Baby” são expressões contidas no primeiro sucesso de Kelly Key, a música “Baba”. A letra, sem explicitar detalhes, narra a história de uma mulher desprezada por um suposto namorado por ser muito nova. Com o tempo, essa mulher adquire um novo

¹ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/gente,kelly-key-adianta-segunda-dose-da-vacina-contra-o-coronavirus-por-recomendacao-medica,70003766730>. Acesso em: 14 out. 2021.

² Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,kelly-key-nas-bancas-baba-baby,20021211p7083>. Acesso em: 14 out. 2021.

formato corporal, passa a ser cobiçada pelo ex-pretendente e, ao mesmo tempo, desprezá-lo³:

Você não acreditou
Você sequer notou
Disse que eu era muito nova pra você
Mas agora que cresci você quer me namorar

Não vou acreditar nesse falso amor
Que só quer me iludir me enganar isso é caô
E pra não dizer que eu sou ruim
Vou deixar você me olhar
Só olhar, só olhar, baba

Baby, baba olha o que perdeu
Baba, criança cresceu
Bem feito pra você, é, agora eu sou mais eu
Isso é pra você aprender a nunca mais me esnobar
Baba baby, baby, baba, baba

Baby baba baba baba baby
Baba baba baba baba baba baby
Baba baba baba baba baba baby
Baba baba baba baba baba baby.

A cantora ressalta constantemente a importância da sua imagem corporal, bem como as mudanças que ocorreram logo após sua gestação. É o que vemos em uma das postagens em uma rede social, na qual Kelly Key conta que perdeu oito quilos após dez dias do parto do terceiro filho⁴:

Oiiii! Mamãe já perdeu 8kg. Ainda faltam 10... mas teremos muito tempo para isso, não é verdade? Amanhã, começo um novo protocolo com uma alimentação específica para o q estou vivendo no momento! (...) Ao longo da semana, vou dividindo c vcs minha nova rotina de treinos e alimentação... Vou começar devagar... Tudo no seu tempo... Sem pressa!! Mas com dedicação... Quer começar

³ Trecho da música “Baba”, composta por Anderson Pedro Alexandre e Kelly Key. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OxK_67i-Cd0. Acesso em: 25 out. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/oficialkellykey/>. Acesso em: 25 out. 2021.

comigo!? Vamos usar a #ProjetoBabaBaby p que eu possa ir vendo sua evolução! Combinado!?!... Tchou, tchau... seguidores da mamãe! Um beijo de leite p vcs!

No trecho acima é possível notar o quão profunda é a influência da *hashtag* #ProjetoBabaBaby: há um incentivo sobre a forma de vivenciar a sexualidade, dentro do contexto de erotismo, gênero e corporeidade. Quando falamos sobre sexualidade, é importante ressaltar o seu amplo significado na vida de todo indivíduo. Está para além do biológico e do ato sexual, ela faz parte da construção da personalidade e compreende atitudes, modo de falar, as roupas como forma de expressão, a forma de sentir atraído por outro indivíduo, a vivência erótica e toda a sua construção perante leis, regras e valores sociais (ZACHARIAS, 2017).

Com o passar do tempo e as mudanças sociais houve uma intensa repressão da sexualidade, principalmente na expressão do gênero, dos corpos e da maneira de ser. Desse modo, mobilizações sociais se tornaram cada vez mais frequentes para a liberdade de expressão do sujeito. No entanto, o que por um lado foi essencial, também levou a um aumento da estereotipagem do indivíduo em seu modos de *ser* e *agir* (CORDEIRO, 2021). Conforme o discurso protagonizado por Kelly Key, o ato de ser mãe só é possível através de um corpo perfeitamente magro e delineado, moldado por extensa rotina de treinos e alimentação. E, como evidencia seu projeto, um formato corporal capaz de fazer os homens “babarem” de êxtase e admiração⁵.

Nesse enredo, a mídia desempenha um papel fundamental na disseminação de informações, imagens e discursos direcionados a moldar o comportamento humano, influenciado ideias e valores. Segundo José (2009), “mulheres atraentes são como as ‘mulheres frutas’ dos programas de TV”:

Os corpos das mulheres são curvilíneos, de cintura fina, quadris largos, coxas grossas e sem flacidez, seios de silicone e cirurgias estéticas de lipoaspiração ou lipoescultura (quase todas dançarinas já fizeram).

⁵ No dicionário, o verbo “babar” também significa cair em êxtase, sentir grande deleite, extasiar-se, gostar muito de, ser vitado por, adorar. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=babar>. Acesso em: 15 out. 2021.

Corpos estes que, são fabricados, construídos em horas de esforços, malhações e “puxadas de peso” nas academias de ginástica. Esse padrão de beleza das dançarinas do funk faz parte de uma “ordem disciplinadora dos corpos” (JOSÉ, 2009, p. 07).

Não há sutileza nesse discurso empregado pelas celebridades e influenciadoras através da semiótica dos corpos, vistos como objetos prontos para serem consumidos, como peças inanimadas sujeitas à modificação (HENN; MACHADO, 2016). Em 2019, outra reportagem mostrava a cantora convocando os fãs a fazerem dieta durante 20 dias⁶:

No Instagram, Kelly Key lançou um desafio de emagrecimento e ganho de massa para seus fãs. Elas os convidou a entrar em uma rotina de exercícios físicos e alimentação saudável. Chamado de #ProjetoBabaBaby, a cantora compartilhará vídeos e fotos durante a jornada de 20 dias, propondo estratégias de perda de peso como jejum intermitente, uso de pré-treinos de cafeína, práticas de aeróbicos e musculação.

Através do #ProjetoBabaBaby, a cantora oferece desafios para emagrecer e ganhar massa muscular através de estratégias de perda de peso. Assim, o simples fato da cantora ser uma celebridade parece dotá-la de uma certa dose de credibilidade advinda de uma espécie de “autoridade adicional”, um “conhecimento especializado” (FOXCROFT, 2013, p. 238). Além da gama de profissionais que oferecem os recursos necessários (e cobram caro por isso), celebridades como Kelly Key ganham visibilidade midiática sugerindo “as loucas dietas da moda, os remédios para emagrecimento e as manipulações artificiais – necessários para nos espremer e nos obrigar a corresponder a uma norma inatingível de perfeição que nos rouba a dignidade, o dinheiro e a saúde” (FOXCROFT, 2013, p. 21).

A mulher é posicionada como uma peça sedutora e que consegue dividir vários aspectos de sua vida sem perder a essência da feminilidade, com graça, alegria e autoconfiança ao se sujeitarem aos processos de modelagem de contornos dos corpos e da

⁶ Disponível em: <https://revistacasaedjardim.globo.com/Casa-e-Comida/noticia/2019/03/projetobabababy-kelly-key-convoca-fas-para-fazer-dieta-por-20-dias.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

submissão ao papel da heterossexualidade, sendo vistas como apenas um ser que necessita de conhecimento e que é basicamente inferior e sensual (CORDEIRO, 2021).

Ao pensarmos no corpo como objeto de satisfação e bem de consumo, não tratamos de qualquer corpo, mas sim daquele vivenciado sob a “moral da boa forma” (GOLDENBERG; RAMOS, 2007) em que não há a presença de marcas (celulite, estrias, rugas, manchas) e nem excessos (gorduras, flacidez). O corpo se tornou um lugar de “salvação” do indivíduo, frente a toda a efemeridade da vida social, ou seja, o corpo é um bem de valor, um *status*, um caminho de aceitação e ascensão social, fato que explicaria a obsessão pela imagem e aparência física: a necessidade de buscar uma identidade e distinção dentro de uma sociedade efêmera (SOARES-CORREIA; 2015).

Porém, ao pensarmos no quadro socioeconômico das mulheres que desejam se sentir tão sensuais quanto a cantora, há um enorme abismo: cirurgias plásticas, procedimentos estéticos, fármacos e equipe multidisciplinar compõem uma rotina praticamente inalcançável para a maioria dos sujeitos. Isso fica evidente em outro trecho da reportagem sobre o #ProjetoBabaBaby: “as publicações envolvem muito abdômen sarado e explicações da própria Kelly Key sobre as refeições que costuma a fazer”⁷. É como se todas as mulheres, ou como prefere a cantora, “seguidoras da mamãe”, pudessem vivenciar uma práxis de alimentação saudável, exercícios aeróbicos e musculação.

Outro aspecto presente no discurso midiático do #ProjetoBabaBaby é promoção constante de um “abdômen sarado”. Como já analisamos em estudos anteriores:

Na atualidade, definitivamente a mídia escolheu a cintura fina e a barriga isenta de gordura como um dos sinônimos de feminilidade e sensualidade. Não faltam adjetivos para enumerar as características e qualidades do formato abdominal aceito na atualidade para essa parte do corpo feminino. (...) A iconografia das barrigas saradas legitima os enunciados através de repetidas imagens de abdomens perfeitos. São formas praticamente idênticas, de mulheres com a barriga perfeita,

⁷ Disponível em: <https://revistacasaedjardim.globo.com/Casa-e-Comida/noticia/2019/03/projetobabababy-kelly-key-convoca-fas-para-fazer-dieta-por-20-dias.html>. Acesso em: 25 out. 2021

lisa, sem dobras, em sua maioria com os músculos do abdômen salientes, a tão desejada “barriga tanquinho” (SANCHES, SOUSA; 2019, p. 80-81).

O universo proposto pelas mulheres influenciadoras é totalmente idealizado, ocorrendo uma cisão entre o imaginário do indivíduo e o mundo material. Esse cenário se torna encoberto por uma grande nuvem de frustração, carregadas da sensação de incapacidade e fracasso, que podem configurar importantes gatilhos “alimentadores” do ciclo vicioso da perfeição. E é através desse processo que se perpetua a dominação dos corpos e da expressão da sexualidade do indivíduo.

Considerações finais: seria a gravidez um bem de consumo?

A pressão estética sobre o corpo magro, sarado e impecável abrange toda uma geração de mulheres, muito aquém do período gestacional. A necessidade de adequação aos padrões disseminados pela indústria da beleza acontece ainda na primeira infância da mulher, acompanhando-a ao longo do seu crescimento e desenvolvimento. Por vezes, o desejo intrínseco em ser um *sex symbol* fomenta a busca incessante por ideais estéticos como a magreza, a pele perfeita, o aumento ou diminuição de determinadas partes do corpo de acordo com os modismos; são “maneiras” que a mulher encontra para ser menos “imperfeita” aos olhos da sociedade⁸.

Isso também é visto pelas mulheres no período gestacional, que idealizam uma vida e um padrão estético tal qual às “mamães celebridades” que, poucos dias após o parto, se encontram novamente impecáveis (BRAZÃO; NOVAES; VILHENA, 2010). Já as mulheres “reais” lidam com aspectos cotidianos para além da função mãe, como a necessidade de retornar ao mercado de trabalho, exercer a função mulher no casamento e ainda pensar na necessidade de retornar ao corpo belo, erótico e submisso (HABERLAND; SCISLENSKI, 2018).

⁸ A busca por um ideal de corpo não é algo novo na história da humanidade. A historiadora da medicina Louise Foxcroft traça um panorama histórico da busca pela beleza corporal feminina em *A tirania das dietas: dois mil anos de luta contra o peso*.

O corpo como um bem de consumo é produto do capitalismo pós-contemporâneo, em que não só o bem material é vendido, mas todo o cenário de idealização contido nele, afinal viver é consumir. Qualquer ação vital é passível de venda, o que explica o interesse do mercado em tornar a questão corporal um grande centro de investimento, nas quais imagens com formas perfeitas, palavras, comportamentos e performances são veiculadas como algo possível de ser atingido por qualquer indivíduo. O advento do mundo globalizado e da expansão da publicidade das marcas conseguiu reduzir as distâncias entre as diferentes sociedades, fazendo com que uma experiência vivenciada por um indivíduo em outra instância social seja desejada por outro, criando um processo de homogeneização, ou seja, é pautado pelo mundo imaterial em que “é essencialmente dispersivo e desterritorializado” (SANTOS; MEDEROS, 2011).

Longe de esgotar a temática da gestação como bem de consumo idealizado, bem como o amplo cenário da sexualidade, o presente capítulo visa trazer à tona possíveis questionamentos sobre o papel do corpo feminino como objeto erotizado e comercializável. Ao longo do tempo, a gravidez apresentou desgaste de seu conceito primordial de gerar uma vida para algo mercantilizado e normatizado socialmente. Ao retratar o corpo como um objeto de consumo visual e estético, idealizá-lo e estetizá-lo a partir de um modelo a ser seguido torna a gravidez ainda mais utópica quando inserida no mundo das mulheres reais.

Referências

ALCALDE, R.; NUNES, M. R. F. A Estetização da Gravidez: a barriga-grávida na narrativa publicitária Embarazados. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Joinville - SC – 2 a 8/09/2018, 2018.

BRAZÃO, M. A.; NOVAES, J. V.; VILHENA, J. Quem quer ficar na barriga da mamãe? Sobre a gestação em tempos de culto ao corpo. **POLÊMICA**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 43-57, 2010.

CORDEIRO, D. C. Mídia e sexualidade: somos livres para desejar? In: PERSICETTI, S.; SANCHES, R. D.; SPANGHERO, M. S. **Mídia & comportamento: relações entre comunicação e saúde mental**. 1. ed. São Paulo: Cásper Líbero, 2021.

CRANE, D. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. São Paulo, Senac, 2006.

DARÓZ, E. P.; LOZANO, M. F. Efeitos de memória no post(e): sentidos sobre o corpo da mulher. In: DARÓZ, E. P. *et al* (Org.). **Tramas, linhas e bordados: o feminino em discurso**. vol. 2. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

DIAS, C. O feminino como corpo social: sobre zumbis e insurreição. In: DARÓZ, E. P. *et al* (Org.). **Tramas, linhas e bordados: o feminino em discurso**. vol. 1. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, L. A. dos; MEDEROS, J. F. S. A MERCANTILIZAÇÃO DO CORPO: MÍDIA E CAPITALISMO COMO PRINCIPAIS AGENTES DA PROMOÇÃO DO CONSUMO E DO MERCADO. **Espaço Plural**, Cascavel – PR. [S. l.], v. 12, n. 24, p. 107–112, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espaco-plural/article/view/7243>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FOGG, M. **Moda: la storia completa**. Bologna: Atlant, 2014.

FOXCROFT, L. **A tirania das dietas: dois mil anos de luta contra o peso**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro, Rocco, 2014.

GOLDENBERG, M. Corpo, envelhecimento e felicidade na cultura brasileira. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, ed. 18, v.9, n. 2, 2011, p.77-85.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. A civilização das formas: o corpo como valor. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **Nu &**

Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25. 2007.

HABERLAND, D. F.; SCISLESKI, A. C. C. “Corpo de Mulher Grávida”: o Corpo e Sexualidade na Gestação. **Clínica & Cultura**, São Cristóvão, SE, v. 7, n. 2, p. 4-18, 2018.

HAN, B. C. **A salvação do belo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

HENN, R. C.; MACHADO, F. V. O corpo como acontecimento semiótico: construções do self, performances e outras semiosis. **Intexto**, Porto Alegre – RS. [S. l.], n. 37, p. 215–226, 2016. DOI: 10.19132/1807-8583201637.215-226.

JOSÉ, A. M. S. Mulheres frutas: representações do corpo na danç  do cr u. In: **Fórum Identidades e Alteridades**. Itabaiana. Anais eletrônicos, Itabaiana: UFS, 2009.

KAMPER, D. **Mudanç  de horizonte:** o sol novo a cada dia, nada de novo sob o sol, mas... São Paulo: Paulus, 2016.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

LIPOVETSKY, G. **O império do ef mero:** a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e antropologia**. v. 1. São Paulo: Edusp, 1974.

MEDEIROS FILHO, J. Q. Moda e gênero: o vestuário sexualizado no New Look de Christian Dior (anos 1950). **Mneme - Revista de Humanidades**, Rio Grande do Norte, v. 16, n. 37, p. 10-36, 3 fev. 2016.

MELLO E SOUZA, G. **O espírito das roupas:** a moda no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MORAES, D. O capital da mídia na lógica da globalização. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

NOVAES, J. V. Beleza e feiura: corpo feminino e regulação social. In: DEL PRIORI, M.; AMANTINO, M. (Org.). **História do corpo no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2011.

PAIM, H. H. S. Marcas no corpo: gravidez e maternidade em grupos populares. In: DUARTE, L. F. D.; LEAL, O. F. (Org.). **Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1998. p. 31-48.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Rua** - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp - Nudecri, Campinas – SP, n. 11, 09-25, 2005.

ROCHE, D. **História das coisas banais: o nascimento do consumo do século XVII ao XIX**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANCHES, R. D. **Corpus Alienum: efeitos do discurso das novas dietas, corpo-projeto e mídia**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. doi:10.11606/T.59.2018.tde-01082018-110612. Acesso em: 2022-01-13.

SANCHES, R. D.; SOUSA, L. M. A. E. Grávida perfeita: efeitos do discurso midiático da boa forma voltado para gestantes. **Revista Mídia e Cotidiano**, Niterói- RJ, v. 13, n. 1, p. 74-95, 26 abr. 2019.

SANT'ANNA, D. B. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SIMILI, I. G. Roupas para mães: corpo e gravidez nas representações para a maternidade na revista *Manequim* (1963).

História: Questões & Debates, Curitiba – PR, v. 65, n. 2, p. 127-148, 2017.

SOARES-CORREIA, M. J. C. **Corpos e belezas midiáticas**: um estudo sobre imaginário e ideologia no Manifesto TPM. 2015. 143 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

STEVENS, C. M. T. Resignificando a maternidade: psicanálise e literatura. **Gênero: revista do núcleo transdisciplinar de estudos de gênero**, Niteroi, v. 5, n. 2, p. 65-79, 2005.

THIRY-CHERQUENS, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev Adm Pública, LOCAL/CIDADE??** v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

VÁSQUEZ, G. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v.3, n. 6, p.167-181, jan-jun, 2014.

ZACHARIAS, R. Ética e sexualidade em vista da compreensão integral da sexualidade humana. In: DIEHL, A.; VIEIRA, D. L. **Sexualidade**: do prazer ao sofrer. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

A CONCESSÃO SIMULTÂNEA E PELO MESMO PERÍODO DE TEMPO DO BENEFÍCIO PREVIDENCIÁRIO DE SALÁRIO-MATERNIDADE E SALÁRIO-PATERNIDADE VISANDO A EQUIPARAÇÃO DE GÊNERO

Gabriela Hansen Alves

Este texto vislumbra conceituar e analisar o benefício previdenciário de salário-maternidade, suas peculiaridades e evolução histórica, em especial no Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e trazer algumas de suas nuances nos Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS) com base em uma equiparação constitucional entre homens e mulheres. Destaca-se que ainda não existe base legal quando o tema é salário-paternidade. Trata-se, de uma discussão infralegal, no entanto, com base no princípio constitucional da isonomia, não é crível que apenas as mulheres devam afastar-se do mercado de trabalho para dispensar os necessários cuidados ao bebê recém-nascido e falar em salário-paternidade nada mais é do que igualar, socialmente, homens e mulheres.

Não se pode discutir sobre salário-maternidade sem entrar no viés da proteção. A legislação brasileira, quando confere à figura materna o direito de receber afastamento remunerado para dispender cuidados ao filho ou filha que chega, pensa não somente na mãe, mas também na criança.

É importante destacar, também, que o benefício em estudo foi alvo de grandes mudanças nos últimos anos, tendo em vista a amplitude de novas e justas definições conferidas ao conceito de família, de modo que passou a ser possível a concessão do benefício ao pai, à mãe/pai adotante, avós ou quem está responsável pelo/a infante.

Certamente os ajustes realizados para a concessão do benefício de salário-maternidade a outras pessoas responsáveis pelos cuidados do/a menor são necessários para a proteção da família e do superior interesse da criança. Nesta toada, nasce a discussão sobre a necessidade de buscar o direito pela concessão mútua e pelo mesmo período de tempo do benefício em análise como forma buscar a igualdade de gênero.

Linha do tempo do benefício de salário-maternidade/licença maternidade

A legislação brasileira, como mencionado, garante o direito ao afastamento laboral remunerado a quem for responsável pelos cuidados de uma criança quando ela adentra um grupo familiar. O que ocorre, no entanto, é que por muito tempo esteve em vigência tão somente o conteúdo legal, que conferia apenas à figura materna o direito ao benefício em estudo.

O direito, entidade viva que é, em dado momento, a depender do tema, sede às postulações sociais. É o que ocorreu em diversas ocasiões com o benefício de salário-maternidade/licença-maternidade.

Antes da Constituição da República Federativa do Brasil/1988, o salário-maternidade estava disposto na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e uma legislação ordinária não tem a mesma força de um dispositivo constitucional. O direito ao afastamento encontrava previsão naquela Consolidação nos artigos 392, 393 e 395 (BRASIL, 1940).

Apenas no ano de 1974 o benefício de salário-maternidade passou a integrar o sistema previdenciário por força da Lei 6.136 (BRASIL, 1974). Se o afastamento da gestante não estava positivado no sistema previdenciário, por exclusão sabe-se que era do empregador a responsabilidade de custear a licença de suas funcionárias.

À época em que o período de afastamento laboral da mulher para usufruir de sua licença-maternidade não era custeado pela Previdência Social, o empregador, além de pagar pelo afastamento, teria também de pagar outro obreiro ou obreira para ocupar aquele cargo que temporariamente estava vago.

Nota-se que antes do advento da Lei 6.136/74 (BRASIL, 1974) a situação da mulher frente ao mercado de trabalho era delicada, pois o empregador, se analisasse somente a questão financeira, talvez optaria por não contratar mulheres.

A alteração legislativa que data o ano de 1974 foi de grande valia para a mulher, pois o afastamento em decorrência da maternidade passou a ser ônus do ente previdenciário e não mais do empregador.

Em 1988 fora promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil e houve a constitucionalização do salário-maternidade/auxílio-maternidade. Tal garantia encontra-se no artigo 7º, inciso XVIII do texto Constitucional (BRASIL, 1988).

Um dos pilares da CFBR/88 é estabelecer a igualdade de todas as pessoas que compõem a sociedade. Logo, não seria constitucional que as seguradas especiais¹ ou contribuintes individuais/facultativas ficassem fora da cobertura previdenciária quando do advento maternidade.

Relevante citar, portanto, a Lei 8.861/94, que regulamentou a concessão do salário-maternidade às seguradas especiais (BRASIL, 1994), bem como a Lei 9.876/99, a qual foi responsável regulamentar a concessão do salário-maternidade para as seguradas contribuintes individuais e contribuintes facultativas (BRASIL, 1999).

É válido esclarecer a definição de contribuinte individual para tornar evidente a necessidade de inclusão destas seguradas no rol de beneficiárias. A legislação previdenciária determina que todo cidadão ou cidadã que realize atividade remunerada, mesmo que no mercado informal, deve filiar-se ao Regime de Previdência e contribuir junto ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). É o que a Lei de Benefícios (8.213/91) define, em seu artigo 11, como segurados obrigatórios por serem pessoas que auferem alguma renda (BRASIL, 1991).

Simplificando, a segurada contribuinte individual seria, por exemplo, a mulher que trabalha nas atividades domésticas mas faz alguma atividade que lhe confira renda, como a venda de produtos alimentícios, reparos em peças de roupas, atividade artesanal e um sem número de outras tarefas que geram renda.

Já o/a segurado/a facultativo/a é aquele ou aquela pessoa que não exerce nenhum tipo de atividade remunerada (é o caso de um estudante ou uma estudante que não trabalha ou uma dona de casa, por exemplo) mas quer filiar-se ao sistema previdenciário para valer-se de sua cobertura.

Com o passar dos anos, o salário-maternidade passava a ser um direito mais amplo e global de modo a contemplar mais seguradas.

¹ A definição de segurado especial está definida na CFBR/88, artigo XI, inciso XIII, alínea "a". Extrai-se daquele texto que segurado especial é aquele ou aquela que vive no meio rural trabalha no campo em regime de economia familiar, de forma rudimentar, sem auxílio de empregados ou maquinários. Em suma, é o pequeno produtor.

Com a chegada da Lei 10.421/02 passaram a ter direito ao afastamento remunerado a mãe adotiva ou a segurada que obtivesse a guarda judicial de um infante (BRASIL, 2002).

Um dos princípios basilares da Constituição Federal é o Princípio da Igualdade, previsto no artigo 5º da Carta Magna (BRASIL, 1988). A legislação ora vigente concede, de modo geral, o afastamento de 04 (quatro) meses de afastamento remunerado em razão da chegada de uma criança, seja ela filha biológica, adotiva ou menor sob guarda; basta que o/a responsável por aquele ou aquela menor seja filiado ao Regime Geral de Previdência Social e tenha qualidade de segurado/a, conforme requisito da própria lei.

A CFBR/88 assegura o direito de afastamento pelo período de 120 (cento e vinte) dias de afastamento quando do advento maternidade. É o que ensina o artigo 7º, inciso XVIII (BRASIL, 1988). Por força da Lei 11.770/2008, o período de afastamento das seguradas filiadas ao RGPS passa a ser majorado pelo prazo de 60 (sessenta) dias, resultando, assim, em um afastamento de 180 (cento e oitenta) dias (BRASIL, 2008).

Esta mesma lei também proporciona a seguradas e segurados filiados ao RGPS a garantia da majoração do afastamento remunerado, quando da maternidade, pelo prazo de 60 (sessenta) dias. Tal benesse é uma garantia a funcionárias/funcionários de empresas que aderem ao programa Empresa Cidadã, em conformidade com a determinação do artigo 1º, Lei 11.770/2008.

Ainda sobre esta Lei, ficou regulamentada a licença-paternidade, que consiste no afastamento do genitor quando do nascimento/adoção de seu filho ou filha pelo prazo de 15 (quinze) dias, além dos 05 (cinco) dias já previstos no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT (BRASIL, 1988).

Diferentemente do salário-maternidade, que consiste no afastamento de no mínimo 04 (quatro) meses em razão da maternidade, a licença-paternidade, como o próprio título já sugere, consiste em uma licença, ou seja, um curto período de tempo de afastamento que compreende o prazo máximo de 20 (vinte) dias de afastamento remunerado.

No ano de 2016 a Lei 13.301 (BRASIL, 2016), conferiu às mães de bebês acometidos por microcefalia o direito de afastar-se por 180 (cento e oitenta) dias, tendo em vista que o salário-maternidade no RGPS concedido por 06 (seis) meses não é, ainda, regra ampla e há

alguns requisitos para obtê-lo. Por isso a legislação em comento previu o tempo mais amplo nos casos em que a mãe dá a luz a crianças que sofrem as sequelas cerebrais de patologias desencadeadas pelo *aedes aegypti*.

É bastante notória a preocupação do legislador em adequar a legislação previdenciária, ao menos no que versa o salário-maternidade/licença-maternidade visando resguardar a proteção tanto da figura materna, quanto a proteção da criança.

A amplitude para a concessão do benefício de salário-maternidade alcançou também a figura paterna e tal ocorrência é brilhantemente explicada por Frederico Amado:

Por ausência de previsão legal, o INSS não pagava salário-maternidade aos homens, mesmo no caso de falecimento de suas esposas por ocasião do parto. Nesses casos extremos, entendia-se que a legislação previdenciária deveria ser alterada, a fim de conceder o benefício ao segurado do sexo masculino, pois a criança precisa ser amparada em tempo integral por seu genitor, o que somente se verificou com o advento da Lei 12.873/13 (AMADO, 2021, p. 963).

No que versa à concessão do salário-maternidade à segurada aposentada ou ao segurado aposentado, deve-se observar que após a aposentadoria deve haver continuidade ou retorno ao trabalho formal, conforme ensina o artigo 103 do Regulamento da Previdência Social - RPS. De forma resumida, uma segurada aposentada somente poderá receber o benefício de salário-maternidade se após a obtenção de sua aposentadoria retornar ao trabalho formal.

Sobre esta – curiosa, diga-se de passagem – temática, merece destaque o fato que mesmo após a Emenda Constitucional 103/19 (BRASIL, 2019), tal benesse fora mantida, ainda que tenha sido alvo de alteração quando da edição do Decreto 10.410/2020 (BRASIL, 2020a). Neste texto, ficou estabelecido que somente têm direito ao afastamento remunerado os aposentados ou aposentadas que forem empregados ou empregadas ou trabalhadores/trabalhadoras avulsos/as.

A interpretação desta regra direciona para a adoção, tendo em vista que a reforma da previdência findou a aposentadoria por tempo de contribuição e estabeleceu a aposentadoria por idade e para obtê-

la, as mulheres precisarão ter, dentre outros requisitos 62 (sessenta e dois) anos de idade e os homens 65 (sessenta e cinco) anos.

Em 13 de março de 2020 a Suprema Corte definiu, por ocasião do julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 6.327, que após o parto, caso a mãe ou a criança necessitem de internação, o salário-maternidade terá seu início quando da alta hospitalar do infante ou da genitora, o que ocorrer por último (BRASIL, 2020b).

É salutar esclarecer que as considerações até aqui tecidas não visam exaurir as inúmeras possibilidades de concessão do salário-maternidade/auxílio-maternidade, mas sim demonstrar que o direito buscou adequar o tema de acordo com novas demandas, sempre observando o bem estar da criança e de sua responsável ou seu responsável, pelo que diversas formas de afastamento foram garantidas.

A proteção ao menor

O ordenamento jurídico pátrio, em especial após o advento da CFBR/88, passa a garantir uma proteção maior e mais digna a todas as pessoas e com as crianças não foi diferente, tendo em vista que no ano de 1990, aos ventos da Constituição Federal, entra em vigência o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

A partir de então, o cuidado com criança e o adolescente passa a ser alvo de uma ampla cadeia protetiva e quando se fala em todas as mudanças pelas quais o benefício de salário-maternidade passou e passa, por certo um dos pilares que alicerçam a mudança é assegurar a proteção à criança para atender da melhor forma seus interesses.

A proteção ao menor não está positivada somente no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, mas sim em diversos pontos da legislação.

O Código Civil estabelece, em seu artigo 3º, que são absolutamente incapazes os menores de 16 (dezesseis) anos (BRASIL, 2002) e, portanto, todos os atos da vida civil destas pessoas devem ser monitorados ou pelos seus genitores ou por quem seja seu representante legal.

Uma importante e recente decisão do poder judiciário remete o cuidado e atenção quando se trata da proteção do menor. Para demonstrar o que se alega, imperioso é trazer à baila uma decisão

exarada pela Justiça do Trabalho de Santa Catarina – SC. O conteúdo de mencionada decisão aponta um viés bastante inovador, pelo que foi divulgada no *site* da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA, 2022). No ano de 2021, uma servidora impetrou, junto à 3ª Vara do Trabalho de Lages/SC, um mandado de segurança em face ao município de São José do Cerrito no qual postulava a redução de sua carga horária laboral, sem prejuízo no seu salário, sob alegação da necessidade de cuidados a serem dispensados a seu filho, o qual é pessoa com deficiência (ANAMATRA, 2022).

A segurança foi concedida de modo que a servidora teve redução em sua jornada que passou a ser de 40 (quarenta) horas semanais para 30 (trinta) horas semanais. A decisão consta nos autos nº 0001165-09.2021.5.12.0060 (ANAMATRA, 2022). Da mencionada sentença nota-se o cuidado não só com o infante, mas também com a mãe/mulher.

A maternidade/paternidade e a legislação trabalhista

O salário-maternidade ou licença-maternidade, assim nomeada no RPPS, encontram base legal na Carta Magna, mais especificamente no artigo 7º, inciso XVIII (BRASIL, 1988), como amplamente fora aqui citado.

A legislação ordinária, seja na Lei de benefícios ou na legislação esparsa curvaram-se ao teor protetivo da Constituição Federal buscando garantir a proteção, em todos os sentidos, para a mãe e ao menor.

Ocorre, no entanto, que se analisado o teor da legislação trabalhista quando se trata de questões relativas à figura da mulher, nota-se que muitas das garantias visam coibir abusos.

Prova disso é a proibição à dispensa, exceto por justa causa, à gestante. O artigo 10, inciso II, alínea “b” do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988), disciplina que a gestante tem estabilidade durante toda a gestação até 05 (cinco) meses após o parto, ou seja, se o empregador deseja findar o contrato de trabalho de uma funcionária gestante, só poderá fazê-lo 01 (um) mês após a cessação do benefício previdenciário de salário-maternidade.

Nos casos em que a gestante é demitida da empresa sem que ela e o empregador tivessem ciência de seu estado gravídico, a lei

determina sua reintegração, tanto nos moldes da súmula 244, TST, quanto na farta jurisprudência, senão veja-se:

TRT-PR-25-09-2018 ESTABILIDADE GESTANTE. CONCEPÇÃO NO PERÍODO DE AVISO PRÉVIO INDENIZADO. ART. 391-A, DA CLT. INDENIZAÇÃO DO PERÍODO ESTABILITÁRIO. INCIDÊNCIA DE CONTRIBUIÇÕES PREVIDENCIÁRIAS E FISCAIS. A garantia de emprego da empregada gestante, prevista no artigo 10, II, "b" do ADCT, é adquirida pela empregada mesmo que a concepção ocorra durante o aviso prévio, seja este trabalhado ou indenizado. A exemplo de outros posicionamentos jurisprudenciais que acabaram por serem incorporados ao direito positivado, a possibilidade de aquisição da estabilidade gestante mesmo durante o aviso prévio foi normatizada pela introdução do artigo 391-A da Consolidação das Leis do Trabalho pela Lei 12.812 de 16 de maio de 2013. Considerando o decurso do prazo estabilitário, faz jus a autora ao pagamento de indenização relativa ao período de garantia de emprego da gestante, tendo-se em conta que a expressão "indenização" não pode ser tomada aqui, em seu sentido técnico, e sim apenas para fazer referência ao valor que o trabalhador teria direito no período compreendido entre a dispensa e a efetiva reintegração, caso esta fosse efetuada. Assim, a quitação da verba através de decisão judicial, muito embora represente pagamento com a dispensa da prestação do trabalho, por ato do empregador, não retira a natureza salarial da parcela do período em questão, persistindo a natureza de cada parcela concedida, como meio de integral reparação do dano (arts. 186, 187, 248, 927 e 944, do CC), incidindo sobre a mesma contribuições previdenciárias e fiscais. Do contrário, se mostraria sem utilidade para a trabalhadora o reconhecimento do direito, sem correspondente cômputo de contribuição, com prejuízo ao direito à aposentadoria (art.40, §1º e 201, §7º, CF). Recurso ordinário da parte autora, ao qual se dá provimento (TRT-PR-02998-2016-088-09-00-2-ACO-14089-2018 - 5A. TURMA Relator: ARCHIMEDES CASTRO CAMPOS JUNIOR Publicado no DEJT em 25-09-2018).

Extrai-se do entendimento da ADCT que a segurada gestante tem direito à estabilidade, no entanto a lei é silente quanto à obreira que conhece a gestação quando do aviso prévio ou no contrato de trabalho por prazo determinado. O entendimento sumulado do TST, assim como a jurisprudência do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região - TRT9, estendem o direito à estabilidade e eventual

reintegração de mulheres cujos contratos do trabalho encontram-se nas condições acima citadas.

Há outras situações que a CLT ampara a mulher, em especial no que diz respeito à proteção da figura materna e o direito de ingresso no mercado de trabalho, ainda que esteja gestante.

A Constituição Federal assegurou aos trabalhadores e trabalhadoras a garantia de um ambiente de trabalho sadio e, para tanto, deve haver especial cuidado com quesitos relacionados à saúde, segurança e higiene. Tal norma está disciplinada no artigo 7º, inciso XXII da Constituição.

A Consolidação das Leis Trabalhistas (BRASIL, 1943), em seus artigos 157 e 158 estabelece a obrigação das empresas em fazer e dar cumprimento às normas de segurança no ambiente de trabalho bem como dar cumprimento às normas de medicina do trabalho, fornecer aos empregados instruções visando evitar acidentes ou doenças do trabalho, tornar viável a fiscalização e fornecer equipamentos aos empregados, sempre visando proteção e garantia de saúde (BRASIL, 1943).

Também na Consolidação das Leis Trabalhistas, no artigo 168, há a prerrogativa conferida ao empregador para solicitar exames admissionais, demissionais e periódicos (BRASIL, 1943). A princípio não se observa qualquer abuso no texto legal, pois o empregador seria displicente se contratasse uma trabalhadora ou um trabalhador cujas condições de saúde são incompatíveis com as atividades exercidas pela empresa.

Quanto ao exame periódico, este tem por objeto verificar a saúde dos funcionários e funcionárias no decorrer do contrato de trabalho e tal medida pode ser vista como uma forma de prevenção à saúde.

Os exames demissionais, por sua vez, são uma garantia a quem sai da empresa. Se restar clinicamente constatado que o trabalhador ou trabalhadora, quando da interrupção de seu contrato de trabalho está em condições clínicas piores de quando ingressou na empresa, a documentação médica é um forte meio de prova para pleitear, junto ao ex-empregador, reparação aos danos causados à saúde.

A CLT que ampara a conduta do empregador quando solicita exames e o protege para que não incorra em ato ilícito é a mesma que ampara a mulher e **veda**, em seu artigo 373 – A, a solicitação de exames de gravidez para ingresso na empresa ou para a manutenção do contrato de trabalho. Ocorre, porém, que esta

normativa ingressou na CLT no ano de 1999 e se houve cuidado do legislador em proibir tal prática, há de se pensar que tal conduta existia (BRASIL, 1943).

O Estado Brasileiro, na pessoa do legislador, foi mais ríspido quando proibiu, por meio da Lei 9029/1995 (BRASIL, 1995), no ato da contratação de emprego, não só os exames de gravidez, mas também aqueles relativos ao estado de esterilização da pessoa e práticas que induzam para isso. Entende-se, portanto, sem dificuldades, que constitui ato ilícito solicitar qualquer exame de esterilidade/gravidez que vise coibir o ingresso no mercado de trabalho.

A proteção à funcionária gestante (e por consequência ao bebê) também está disciplinada na Portaria 453/98 da ANVISA (BRASIL, 1998). Quando uma mulher exerce atividade laboral em funções ligadas à radiologia, a citada portaria determina que a empresa realoque-a em outra função a fim de evitar danos à saúde da mãe e do feto.

O Tribunal Regional do Trabalho do Paraná – TRT9, já decidiu, em sede de Recurso Ordinário, que é direito da funcionária gestante, quando temporariamente afastada de sua atividade devido ao estado gestacional receber os adicionais inerentes ao cargo do qual está afastada, conforme aponta a ementa “TRT-PR-23-01-2015 GESTANTES AFASTADAS DA EXPOSIÇÃO A RADIAÇÕES IONIZANTES DURANTE A GRAVIDEZ. DIREITO À PERMANÊNCIA DO ADICIONAL DE INSALUBRIDADE” (TRT-PR-00200-2014-004-09-00-2-ACO-01135-2015 - 7A. TURMA Relator: UBIRAJARA CARLOS MENDES Publicado no DEJT em 23-01-2015).

Mais uma vez, nota-se que há uma tentativa constante de garantir às mulheres no mercado de trabalho os direitos estampados na Constituição Federal. Ocorre, no entanto, que a figura da mulher na sociedade já vem dotada de estigma em razão da maternidade e por mais que tenham ocorrido muitas mudanças positivas, espera-se que ocorram muitas outras a fim de que realmente exista uma equiparação constitucional entre homens e mulheres.

A concessão simultânea de salário-maternidade e salário-paternidade: a busca pela equiparação de gênero no mercado de trabalho

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – publicou a 2ª edição do estudo **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**.

Os dados disponibilizados no estudo ora em comento dão conta que a situação da mulher no mercado de trabalho ainda é um tanto desigual se comparada à condição do homem. O mencionado estudo mostra dados que elucidam como a mulher é tratada de forma desigual, especialmente quando tem filhos (IBGE, 2019).

O estudo aponta a dificuldade de inserção da mulher junto ao mercado de trabalho quando comparadas ao homem. Os dados dão conta que uma mulher, quando tem uma criança de até 03 (três) anos de idade em seu domicílio, ocupam 54,6% das vagas no mercado de trabalho (IBGE, 2019).

As mulheres que não estão nestas condições e na mesma faixa etária ocupam 67,2% das vagas. É bastante evidente que a condição da mulher e mãe torna o mercado de trabalho diferenciado em comparação com os homens (IBGE, 2019).

A pesquisa expõe a justificativa para que as mulheres estejam fora do mercado de trabalho. No ano de 2019, as mulheres trabalhavam com os afazeres domésticos cerca de 21,4 horas semanais, contra 11 horas de trabalho doméstico do público masculino (IBGE, 2019).

Incabível é a alegação de que a mulher ocupa menos vagas no mercado de trabalho por menor qualificação profissional ou mesmo ausência de qualificação profissional, tendo em vista que o estudo em exame, feito pelo IBGE demonstra uma melhor qualificação das mulheres se comparadas aos homens. Extrai-se das conclusões estatísticas que a população de faixa-etária de 25 (vinte e cinco) anos ou mais, 40,4% dos homens eram desprovidos de instrução ou possuíam apenas o ensino fundamental incompleto. O público feminino que se encontra nesta mesma situação etária conta com 37,1% das mulheres sem instrução ou com baixo nível de instrução (ensino fundamental incompleto). Quando se fala em conclusão dos estudos em nível superior, os homens são 15,1% enquanto as mulheres são 19,4% (IBGE, 2019).

Os dados da pesquisa estatística demonstram a desigualdade de gênero no mercado de trabalho e entre os fatores, um deles é a maternidade, haja vista caber às mães, na quase totalidade dos casos, a tarefa de cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos e filhas.

A concessão do salário-maternidade simultânea não é algo alienígena em nosso ordenamento jurídico. No ano de 2020, o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná reconheceu o direito à

licença-maternidade integral a uma servidora mãe de uma criança que é fruto de uma relação homoafetiva, leia-se:

RECURSO INOMINADO. AÇÃO DECLARATÓRIA. LICENÇA MATERNIDADE.SERVIDORA ESTADUAL. UNIÃO HOMOAFETIVA. DIREITO JÁ CONCEDIDO A COMPANHEIRA. EXTENSÃO À MÃE NÃO GESTANTE. DEVER DO ESTADO GARANTIR O MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA. RECURSO PROVIDO.

RELATÓRIO

Pedido inicial: Pleiteia a declaração de direito a licença-maternidade de 180 dias em razão do nascimento de filho através de procedimento de fertilização em sua companheira.

Sentença: Improcedência do pleito inicial.

Recurso: Reitera os termos da inicial.

É o breve relato.

VOTO

Presentes os pressupostos de admissibilidade conheço do recurso.

Cinge-se a controvérsia acerca da possibilidade de concessão de licença maternidade à mãe não gestante, de relação homoafetiva, de criança oriunda de inseminação artificial. A sentença julgou improcedente o feito aplicando o princípio da isonomia, sendo que, por não ter sido gestante, possui direito tão somente à licença paternidade.

Alega a parte autora, professora estadual contratada através de Processo Seletivo Simplificado, a necessidade de concessão para amamentação do filho.

A licença maternidade está prevista no art. 7º, XVIII da Constituição Federal, o qual dispõe que: “Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dia.

Referido artigo é aplicado às servidoras públicas com base no art.39, §3º da CF.

Na certidão de nascimento apresentada no mov.1.3 consta a autora como mãe da criança. Ainda, conforme declaração de mov.1.6 foram utilizados óvulos da autora para o processo de fecundação. Assim, ainda que a parte autora não tenha sido a gestante deve ser considerada como mãe biológica. Conforme estipula o artigo 227 da Constituição Federal é dever do Estado assegurar à criança o direito à

vida, saúde, alimentação e convivência familiar entre outros. E, em assim sendo, necessária a concessão de licença maternidade pelo Estado à servidora, a fim de assegurar o pleno cuidado do infante e o seu melhor interesse. Diante do exposto, voto no sentido de conhecer e dar provimento ao recurso para o fim de conceder à autora a licença maternidade integral.

Sem custas e honorários advocatícios.

Ante o exposto, esta 4ª Turma Recursal dos Juizados Especiais resolve, por unanimidade dos votos, em relação ao recurso de ANDREIA CRISTINA DO PRADO SANTOS, julgar pelo(a) Com Resolução do Mérito - Provimento nos exatos termos do voto.

O julgamento foi presidido pelo(a) Juiz(a) Leo Henrique Furtado Araújo, sem voto, e dele participaram os Juízes Camila Henning Salmoria (relator), Aldemar Sternadt e Bruna Greggio. 14 de fevereiro de 2020. Camila Henning Salmoria. Juíza relatora. BMS.

Ainda que a decisão esteja fundamentada em atender o superior interesse da criança, já há um início: houve a concessão mútua e remunerada do benefício de salário maternidade. Não se discute, tampouco se questiona, sobre a necessidade de conferir proteção ao menor. Em contrapartida, pauta de direitos e garantias da mulher, quando o se trata do assunto maternidade, carece de mais cuidado.

Neste viés, a Espanha tomou uma importante decisão que visa coibir a desigualdade de gênero na esfera laboral, que é a concessão mútua e pelo mesmo período de tempo do benefício de salário-maternidade e salário-paternidade. Segundo reportagem publicada no jornal *El País*, a medida passou a valer em janeiro/2020 (SALDAÑA, 2021).

Não há dúvidas que tal medida contribuirá para futuras discussões as quais visem mais uma alteração legislativa previdenciária em outros países além da Espanha, tendo em vista a importância, em sede mundial, de discussão de igualdade de gênero em todos os setores sociais, não só no mercado de trabalho.

Considerações finais

É inegável que as condições da mulher frente ao mercado de trabalho podem ser vistas de forma parcialmente evolutivas. No âmbito do benefício de salário-maternidade, por óbvio houve mudanças um tanto benéficas que contribuíram para um mais amplo

ingresso e, por consequência, pela estada da mulher no mercado de trabalho.

É bem verdade que as alterações no benefício de salário maternidade têm um condão protetivo bilateral, vez que esta proteção abarca a figura materna e o/a infante. Aliás, sobre a proteção ao/à infante, as garantias são realmente robustas, pois acertadamente o legislador ampliou as possibilidades de pagamento deste benefício para diversas pessoas, que não somente à mãe, para que a Constituição, o Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente sejam integralmente cumpridos.

Ocorre, entretanto, que a amplitude da garantia do benefício previdenciário em comento precisa ir além. Os daqui aqui expostos demonstram que a maternidade é, por certo, uma grande barreira para a mulher ingressar ou se manter no mercado de trabalho. As mudanças a serem feitas são muitas e a primeira delas deve ser na concessão mútua e pelo mesmo período de tempo do salário-maternidade.

Tal medida coibiria, inicialmente, alguns rótulos lançados ao público feminino, pois se uma mulher jovem, sem filhos, busca sua colocação profissional, há grandes chances de o empregador/tomador de serviços enxergá-la como um número e pensar que, caso venha a ter 03 (três) filhos, por exemplo, estará 15 (quinze) meses afastada da empresa, a contar com as férias.

Visualizar a plena igualdade de gênero ainda é algo muito distante e utópico e envolve diversos setores sociais. No âmbito laboral, a alteração na legislação que regulamenta o benefício de salário-maternidade para que seja concedido de forma concomitante salário-maternidade e salário-paternidade, pelo mesmo período de tempo, é o início da mudança.

Referências

AMADO, F. **Curso de Direito e Processo Previdenciário**. 14 ed. Salvador – BA. 2021.

ANAMATRA. **Mandado de Segurança Cível**. 2022. Disponível em: <https://amatra12.org.br/mandado-de-seguranca-civel/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. TJPR. APELAÇÃO CÍVEL 0047504-90.2018.8.16.0182. RECURSO INOMINADO. AÇÃO DECLARATÓRIA. LICENÇA MATERNIDADE. SERVIDORA ESTADUAL. UNIÃO HOMOAFETIVA. DIREITO JÁ CONCEDIDO A COMPANHEIRA. EXTENSÃO À MÃE NÃO GESTANTE. DEVER DO ESTADO GARANTIR O MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA. RECURSO PROVIDO. Disponível em: <https://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/publico/pesquisa.do;jsessionid=d210de6cbd7a473ff446f00fb467?actionType=pesquisar>. Acesso em: 02 maio 2022

BRASIL. TRT9. RECURSO ORDINÁRIO. 02998-2016-088-09-00-2. TRT-PR-25-09-2018 ESTABILIDADE GESTANTE. CONCEPÇÃO NO PERÍODO DE AVISO PRÉVIO INDENIZADO. ART. 391-A, DA CLT. INDENIZAÇÃO DO PERÍODO ESTABILITÁRIO. INCIDÊNCIA DE CONTRIBUIÇÕES PREVIDENCIÁRIAS E FISCAIS. Relator Archimedes Carlos Campos Junior. Data de publicação: 25/09/2018. Disponível em: <https://www.trt9.jus.br/basesjuridicas/jurisprudencia.xhtml>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. TRT9. RECURSO ORDINÁRIO. 00200-2014-004-09-00-2. TRT-PR-23-01-2015 GESTANTES AFASTADAS DA EXPOSIÇÃO A RADIAÇÕES IONIZANTES DURANTE A GRAVIDEZ. DIREITO À PERMANÊNCIA DO ADICIONAL DE INSALUBRIDADE. Relator Ubirajara Carlos Mendes. Data de publicação: 23/01/2015. Disponível em: <https://www.trt9.jus.br/basesjuridicas/jurisprudencia.xhtml>. Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.410/2020. Promulgado em 30 de junho de 2020. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10410.htm. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 6.327 MC /DF. Relator: Ministro Edson Fachin. 2020b. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/865433768/referendo-na-medida-cautelarna-acao-direta-de-inconstitucionalidade-mc-ref-adi-6327-df-districto-federal-0087691-6520201000000/inteiro-teor-865433771?ref=serp>. Acesso em: 04 dez. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional 103/2019**. Promulgada em 12 de novembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 07 de dez. 2021.

BRASIL. **Lei 13.301/2016**. Sancionada em 27 de junho de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13301.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 11.770/2008**. Sancionada em 09 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11770.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. **Código Civil de 2002**. Sancionado em 10 de janeiro de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei 10.421/2002**. Sancionada em 15 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110421.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. **Portaria Federal nº 453/1998**. Sancionada em 01/06/1998. Disponível em: https://www.saude.gov.br/images/imagens_migradas/upload/arquivos/2013-08/portaria-453-radiodiagnostico.pdf. Acesso em: 07 dez 2021.

BRASIL. **Lei 9.029/1995**. Sancionada em 13 de abril de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9029.htm. Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 8.861/1994**. Sancionada em 25 de março de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8861.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 8.213/1991**. Sancionada em 24 de julho de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 8.069/1990**. Sancionada em 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 07 dez 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de out. de 1988. 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out 2021.

BRASIL. **ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Promulgado em 05/10/1988. 1988b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 6.136/1974**. Sancionada em 07 de novembro de 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6136.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BRASIL. **Consolidação das Leis Trabalhistas**. Sancionada em 01 de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 12 de out 2021.

CASSAR, V.B. **Direito do Trabalho**. 2017. 14ª edição. São Paulo – SP.

IBGE. **Estatísticas de Gênero – indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em 02 mai. 2022

KOHL, C.; DUTRA, L. H. M. **CLT organizada**. 2019. 2ª edição. São Paulo – SP.

SALMORIA, C. H. [Relatora]. Data de publicação: 19/02/2020. Disponível em <https://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/j/2100000010329131/Ac%C3%B3rd%C3%A3o-0047504-90.2018.8.16.0182>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SALDAÑA, C. Espanha equipara licença paternidade e maternidade, e avança na igualdade de gênero. **El País**. 1 de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-01-01/espanha-equipara-licenca-paternidade-e-maternidade-e-avanca-na-igualdade-de-genero.html>. Acesso em 05 de set 2021.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alberto Lopo Montalvão Neto. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM - Campus Tabatinga); Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - Sorocaba) e Universidade de Coimbra (Portugal), no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade IBRA. Atuou como docente em escolas estaduais e em cursinhos populares pré-vestibular. Atualmente é professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Campos do Jordão). Foi membro do grupo "Discursos da Ciência da Tecnologia na Educação" (DICITE). É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciência e Ensino (gepCE), Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia (GECIBIO) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e formação de Profissionais da Educação (GEPPFOR).

Alexandre Sebastião Ferrari Soares. Graduado (Licenciatura e Bacharelado) em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1999), Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2014). Atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso de Orientação Francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso jornalístico, sexualidades, memória discursiva. É subcoordenador do Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade (GEPEX).

Alessandra Crystian Engles dos Reis. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2002) (Bacharelado e Licenciatura), especialização em Enfermagem com Ênfase em Saúde do Adulto, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2006) e Obstetrícia pela Faculdade Assis Gurgacz (2011), mestrado em

Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2009), doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021). Atuou como professora da Faculdade Assis Gurgacz - Cascavel-PR no curso de Enfermagem no período de 2006 a 2016 e no curso de Medicina em 2015 e 2016. Foi coordenadora da Comissão de Saúde da Mulher - Coren-PR. Atualmente é Professora Adjunta na Área de Prática de Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Saúde da Mulher, membro do Grupo de Pesquisa - Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Formação em Saúde (GEPEFORS), do Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Biologia (GECIBIO) e do Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade (GEPEX). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Materno Infantil, Educação Permanente e Formação de Professores.

Andréa Cristina Martelli. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste (1994), Mestrado em Educação (1999) e Doutorado em Educação (2009) pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Atualmente é professora Associada "B" da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: formação de professores, sexualidade (sexualidade infantil, violência sexual e diversidade sexual) e educação. De 2011 a 2018, atuou na Coordenação de área de gestão de processos educacionais do PIBID. É integrante do grupo de pesquisa Violar/Unicamp e coordenada o grupo de pesquisa e de extensão Grupo de estudos sobre educação e sexualidade - GEPEX.

Dantielli Assumpção Garcia. Graduada em Licenciatura em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), mestrado em Estudos Linguísticos (2008) e doutorado em Estudos Linguísticos também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Realizou uma pesquisa de Pós-Doutorado (“A Marcha das Vadias nas redes sociais: efeitos de feminismo e mulher”, Apoio Fapesp) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) sob a supervisão da Profa. Dra. Lucília Maria Abrahão e Sousa (2013-2015). Realizou junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade

Estadual do Oeste do Paraná uma pesquisa de Pós-Doutorado ("A manualização do saber linguístico e a constituição de uma linguagem não sexista") com apoio CAPES sob a supervisão do Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares (2016-2017). Atualmente, é docente no curso de Graduação e de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, História das ideias Linguísticas, atuando principalmente nos seguintes temas: gramatização, arquivos, Institutos Históricos e Geográficos, análise do discurso urbano, redes sociais, feminismos, cibermilitâncias. É colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade (GEPEX).

Giovana de Araújo Leite. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2014) e graduação em Comunicação Social pela Universidade Estadual da Paraíba (2002). Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). Doutoranda em Literatura e Interculturalidade, pela Universidade Estadual da Paraíba (2019 -). Atualmente está envolvida nos estudos voltados para a escrita literária latino-americana, na perspectiva da Crítica Literária Feminista, Decolonialidade e Utopia, sendo bolsista da CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI, 2022-2023. Possui Especialização pela Universidade Cândido Mendes/RJ em Língua Portuguesa e Literatura (2013). Especialização em Marketing e Gestão Estratégica (2013) pela Universidade Cândido Mendes - RJ. Especialização em Literatura Contemporânea pelo Centro Universitário Barão de Mauá/ Ribeirão Preto - SP. Especialização em Comunicação, Informação Educacional e Empresarial, pelo Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto - SP. Docente na Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns/AESGA, em Licença. Atuou no Núcleo em Educação à Distância da Universidade de Pernambuco- UPE. Entre os anos de 2014 e 2015 foi Membro do Fórum Permanente de Educação do Município de Garanhuns - Pernambuco. E-mail: giovanna37leite@gmail.com.

Felipe Ferraz Fidelis. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel. Pós-graduando em enfermagem obstétrica pelo Centro Universitário FAG. Atua como enfermeiro assistencial na área materno-infantil.

Gabriela Hansen Alves. Possui graduação em direito pelo Centro Universitário FAG (2019), inscrita na OAB/PR sob nº 100.408, atua como advogada no escritório Aguilar e Hansen Advocacia - áreas de atuação nos ramos de Direito Previdenciário e Direito do Trabalho. Especialista em Direito e Processo do Trabalho. Atualmente cursa Pós-Graduação em Direito Previdenciário - Regime Próprio de Previdência Social (2020/2022) pela ESMAFE, cursa pós-graduação em Regime Geral de Previdência Social - ESMAFE/PR. É membro do Grupo de Estudos GEPEX - UNIOESTE, participa da comissão de Direito Previdenciário junto à OAB - subseção de Cascavel - PR e integrante da Comissão da Advocacia Jovem também na subseção da OAB/Cascavel.

Gicelle Galvan Machineski. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003), mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005) e doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Enfermagem Materno Infantil (2016-2018). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Enfermagem Materno Infantil (2019-2022). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais e Saúde (2022). Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Psiquiátrica, atuando principalmente nos seguintes temas: enfermagem, saúde mental, criança, família e educação. Além de cuidado, práticas e políticas de saúde na atenção primária. Na linha de pesquisa de práticas e políticas de saúde na atenção primária.

Giulia Pizoni da Silva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário UNIFACVEST e Professora dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental no município de Medianeira.

Luana Pagano Peres Molina. Doutora pela Universidade Federal de São Carlos no programa de Educação na linha de pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade, desenvolvendo pesquisas nas áreas de diversidade sexual, transexualidade e identidade de gênero. Bolsista Capes (PDSE) Doutorado Sanduíche para a Universidad de

Buenos Aires/Argentina, no IIEGE - Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Mestre em História Social na linha de pesquisa em História e Ensino. Pós- Graduada em Psicologia Aplicada à Educação e Graduada em História - Habilitação em Licenciatura - pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Pesquisadora nas áreas de: Sexualidade; Pedagogia Queer; Currículo; Educação Sexual; Direitos Humanos. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior, atuando em disciplinas, como: Didática; Educação Inclusiva; Fundamentos e História da Educação; Ensino de História; Educação em Direitos Humanos; Práticas Pedagógicas; Educação e Interdisciplinaridade, entre outras. Palestrante sobre educação sexual para toda comunidade escolar.

Marcos Lopes de Souza. Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo - FFCLRP (1995-1998); Mestrado (1999-2002) e doutorado (2002-2007) em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de São Carlos; estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014-2015). É professor titular do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Género e Sexualidade da UESB. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC), ambos da UESB, campus de Jequié-BA. Foi vice-coordenador do curso de Ciências Biológicas da UESB, campus de Jequié, BA no período de 2007-2008. Foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do PARFOR da UESB, campus de Jequié, BA no período de 2009-2013. Foi diretor da Regional 5 (Nordeste) da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (Sbenbio) no período 2017-2019. Foi membro da diretoria (segundo secretário) da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (Abeh) no biênio 2017-2018. Tem experiência na área de Educação, atuando como pesquisador e extensionista, especialmente nos seguintes temas: ensino de ciências e biologia; diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e educação; formação docente e as questões de gênero e sexualidade; a interface entre sexismo, racismo e homofobia nas escolas.

Mariel Ferrando. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Cascavel. Residente em Vigilância em Saúde e Controle de Infecções pelo Hospital Universitário do Oeste do Paraná - Unioeste.

Melainy Alves Delgado. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.

Patrícia Gavenda. Possui graduação em Enfermagem (Bacharelado e Licenciatura) Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Especialização em Residência Enfermagem Perioperatória pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2019- 2021). Atualmente é mestranda em Enfermagem também na Universidade Estadual de Londrina – UEL e Pós-graduanda (*lato sensu*) em Unidade de Terapia Intensiva Geral com ênfase em Urgência e Emergência e Trauma na Faculdade de Empreendedorismo e Ciências Humanas - FAECH.

Ricardo Desidério. Pedagogo e também Licenciado em Ciências e Matemática. Doutor e Pós-doutor em Educação Escolar na linha de pesquisa em Sexualidade, Cultura e Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Araraquara. Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual de Maringá-UEM/Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq, atuando na linha Sexualidade e Educação Sexual. É prof. adjunto do Curso de Pedagogia e Chefe da Divisão de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Apucarana) e docente no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, nível de Mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, SP. Atualmente é pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), dedicado-se aos estudos das performances e pedagogias sexuais masculinas no Twitter a partir dos estudos culturais na educação e cibercultura sob a supervisão do Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto, desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Educação, redes sociotécnicas e culturas digitais de investigação (EDUTECH). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atuando principalmente nos seguintes temas: Sexualidade e Educação Sexual; Sexualidade,

Educação e Redes sociais digitais; Ensino de Ciências e Formação de Professores.

Rodrigo Daniel Sanches. Pós-doutorando em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero (FCL/SP). Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), onde desenvolveu pesquisa em interface entre a Comunicação, Publicidade e Psicologia. Os resultados têm contribuído para o debate sobre a imagem do corpo feminino na mídia (Folha de S. Paulo; Jornal O Globo; TV Cultura; Jornal da USP; Rádio CBN; Rádio USP) e suas implicações na saúde (conferencista em eventos científicos de comunicação, nutrição, transtornos alimentares, entre outros). Docente na pós-graduação lato sensu do Centro Universitário Belas Artes. Idealizador e docente do curso "A imagem do corpo feminino na mídia: publicidade, idealização corporal e saúde mental", juntamente com a Profa. Dra. Simonetta Persichetti - 1ª edição realizada em parceria entre os PPGCOMs da Faculdade Cásper Líbero (FCL) e Universidade Federal do Ceará (UFC) e 2ª edição no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc (CPF Sesc). Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Sua dissertação resultou na publicação, com apoio da FAPESP, do livro "Do homem-placa ao pixman: o corpo como suporte midiático". Possui graduação em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) pelo Centro Universitário Ibero-Americano. Docente em cursos de graduação (Publicidade e Propaganda, Design Gráfico e Administração). É pesquisador do CISC (Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia - PUC/SP) e do E-L@DIS (Laboratório Discursivo: sujeito, rede eletrônica e sentidos em movimentos - FFCLRP/USP). Foi Assessor de Imprensa e Comunicação do Banco do Brasil (2009-2014), sendo responsável pela comunicação organizacional, assessoria de imprensa e marketing na Superintendência de Varejo e Governo (Ribeirão Preto). Tem interesse nos seguintes temas: teoria e pesquisa em comunicação, publicidade e propaganda (história, efeitos psicológicos e sociais), psicologia, a imagem do corpo feminino na mídia.

Samuel Barbosa Silva. Doutor (2021) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2017), Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - campus Garanhuns (2014), Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Teologia Integrada (Fatin). Possui Graduação em Letras (Língua Portuguesa e suas Literaturas) pela Universidade de Pernambuco (2012). Foi Professor Substituto Assistente da Universidade Federal de Alagoas (Campus Delmiro Gouveia) entre os anos 2017 - 2019; Foi Professor do Núcleo de Ensino a Distância (Nead) do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco durante os anos 2014 - 2016; 2021. Foi professor do SESI - INDÚSTRIA DO CONHECIMENTO (2013) em Garanhuns/PE; da Escola de Aplicação Professora Ivonita Alves Guerra (2010 - 2012) , Pré-Vestibular (PREVUPE - 2012) e do Programa de Línguas e Informática (PROLINFO - 2014), ambos localizam-se na Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns. Atualmente coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise de Discurso (GEPAD) da Universidade de Pernambuco campus Garanhuns, juntamente com a profa. Dra. Dirce Jaeger e o prof. Dr. Erasmo Ferreira. É membro - pesquisador dos seguintes Grupos de Pesquisa: 1- Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Ontologia (GEDON) do PPGL/UFAL; 2 - Grupo de Análise de Discurso (GrAD) do PPGL/UFAL. Suas pesquisas e produções acadêmicas são desenvolvidas na área de Linguística na linha de pesquisa em Análise de Discurso Pêcheutiana, tendo ênfase nos estudos sobre gênero/sexualidades, raça, cultura, subjetividades e política. Se interessa também nas discussões dos seguintes temas: religião, mídias sociais, educação e diversidade, decolonialidade e quaisquer outros debates dos estudos linguísticos. e-mail's para contato: samuel.bs@hotmail.com ou samuca.bs@gmail.com

Solange de Fátima Reis Conterno. Solange de Fátima Reis Conterno. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1993), Especialização em Fundamentos da Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2002). É doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora (Adjunto nível C) no curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente da Residência

em Fisioterapia, especialidade em Fisioterapia em Terapia Intensiva Adulto, Pediátrica, Neonatal e Emergência. Docente colaboradora no Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Biociências e Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Formação em Saúde (GEPEFORS) e integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade (GEPEX). Tem experiência na área de Educação, formação de docentes em saúde, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Práticas Educativas em Saúde; Didática; Formação de Professores; Formação Profissional em Saúde e Metodologia do Ensino Superior.

Suzani Cassiani. Licenciada em Ciências Biológicas com Especialização, Mestrado, Doutorado em Educação pela UNICAMP e Pós-Doutorado em Ciências Sociais (Estágio Sênior, 2015) na Universidade de Coimbra-Portugal. Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. Membro do Comitê de Assessoramento do CNPq, na área de Educação. Na UFSC, atuou na gestão na Pró-Reitoria de Graduação e do PPGECT. Coordenou projetos nacionais em rede (Observatório da Educação, Prodocência e Procad) e projetos internacionais especialmente com o Timor-Leste (Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa da CAPES, Pró Mobilidade Internacional, Projeto Internacionalização da UFSC), pela CAPES e CNPq. É coordenadora do Acordo de Cooperação entre a UFSC e Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. Sua área de investigação. É pesquisadora bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, desde 2012.

Vitor Tadeu Nascimento Santos. Possui Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista-BA (2005-2009); Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA (2011-2014); Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA (2014-2016). É membro do grupo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade, Acuendações, UESB, campus de Jequié-BA. Tem experiência na área de Educação, atuando como professor e pesquisador, especialmente nos seguintes

temas: diversidade de gênero, sexualidade, relações étnico-racial, educação e educação física.

Vitória Vianna Figueiró. Graduada em Nutrição e Metabolismo pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - FMRP USP (2019) com ênfase em Nutrição Clínica Hospitalar. Possui especialização em andamento em Comportamento Alimentar pelo Instituto de Pesquisas Ensino e Gestão em Saúde (IGPS). Atuou como estagiária de nutrição corporativa de 2015 a 2016 na Livre e Leve Nutrição Gourmet (LIVRE&LEVE) e como membro da equipe de projetos da Nutrirp Consultoria Júnior em Nutrição (USP), de 2016 a 2017. Atualmente é aprimoranda em Transtornos Alimentares pelo Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo (HCFMUSP) e atua ativamente em consultório nas áreas de transtorno alimentar e comer transtornado.

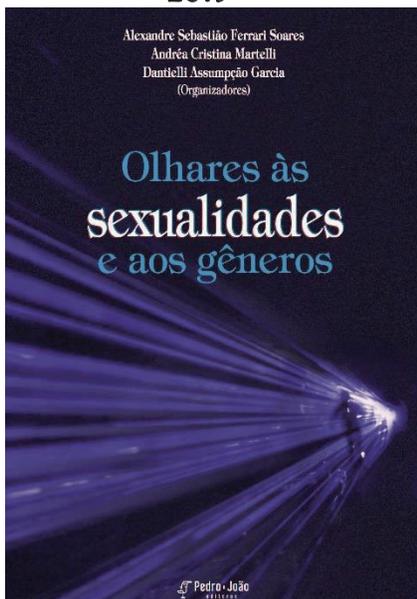
Yonier Alexander Orozco Marín. Licenciado em Biologia pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colômbia); Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Acre; Doutorado em Educação Científica Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador do Grupo de Pesquisa "Biología, Enseanza y Realidades" da Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), do Grupo de pesquisa em ensino de ciências (GEPECAC) da Universidade Federal do Acre, e do Grupo de pesquisa em Discursos sobre Ciência e Tecnologia (DICITE) da UFSC. Foi interprete ambiental na Fundación Bioparque La Reserva (Cota, Colômbia 2011-2016) e professor de Biologia e Química no ensino fundamental e médio. Atualmente é professor do curso de Biologia (Licenciatura) da Universidade Federal do Norte de Tocantins. Campus Araguaína.

AUTORA DA CAPA

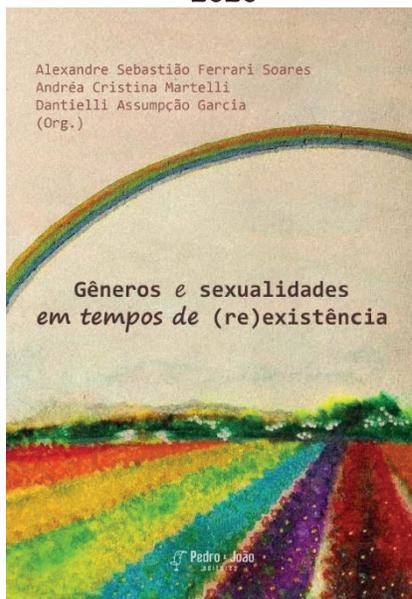
Kaoana Sopelsa. Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados, Mestre em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná (2017), Pós-graduação *latu sensu* da Universidade Paranaense, campus Cascavel (2017). Possui graduação em História pela Universidade Paranaense (2008). Possui diploma em Inglês pela PBF (2010). Atualmente, é Coordenadora Adjunta do GT Nacional de Estudos de Gênero da ANPUH-BR, e Diretora Executiva do Projeto de Extensão @SegundasFeministas.

OUTRAS OBRAS

2019



2020



Esta obra é publicada em um importante período histórico, de forte polarização política, em que as temáticas gênero e sexualidade vem sendo homeopaticamente usurpadas do processo de formação educacional. Periféricos pela práxis do poder nacional, gênero e sexualidade são dispositivos, nesta obra, teorizados por meio de demandas humanitárias de direitos à vida com dignidade, respeito e equidade entre pessoas.

