

**Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
(Organizadores)**

ENFRENTANDO A BARBÁRIE:

**Temas emergentes sobre Sexualidade,
Gênero e Educação em cenários
antidemocráticos**



BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs). Enfrentando a barbárie: temas emergentes sobre sexualidade, gênero e educação em cenários antidemocráticos. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2022.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão

Jancen Sérgio Lima de Oliveira

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2022

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Janaína Muniz Picolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

**Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
(Organizadores)**

ENFRENTANDO A BARBÁRIE:

**Temas emergentes sobre Sexualidade,
Gênero e Educação em cenários
antidemocráticos**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Enfrentando a barbárie: temas emergentes sobre sexualidade,
gênero e educação em cenários antidemocráticos.

/ organizadores, BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M.

Bauru, SP: Gradus Editora, 2022.

212p. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-81033-07-2

1. Psicologia; 2. Sexualidade; 3. Educação

CDD 360.00



Sumário

Parte 1 - Gênero e Sexualidade no cenário atual

APRESENTAÇÃO..... 7

Ana Cláudia Bortolozzi, Paulo Rennes Marçal Ribeiro

**A AGENDA ANTIGÊNERO COMO DIRETRIZ DAS POLÍTICAS DE ESTADO
BOLSONARISTAS 11**

Rogério Diniz Junqueira

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO CAMPO DA SAÚDE: um olhar interseccional
sobre as masculinidades.....33**

Marcia Thereza Couto, Ramiro Fernandez Unsain

**GÊNERO, MEDIOS Y EDUCACIÓN EN IGUALDAD: de Super Mário Bros a
Fornite 47**

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

O IMPACTO DA COVID-19 NA COMUNIDADE LGBTQ+ EM PORTUGAL.....61

Jorge Júlio de Carvalho Valadas Gato, Sílvia Alexandra Patrão da Silva

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: contribuições da perspectiva
interseccional 75**

Marivete Gesser

**ALIANÇAS LGBTQIA+ E AS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DIVERSIDADE
SEXUAL E DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA 85**

Marcus Vinicius Mazini dos Santos, Leonardo Lemos de Souza

**HOMOSSEXUALIDADE EM TELENÓVELAS BRASILEIRAS: verossimilhança
à assimilação 97**

Eduardo Name Risk , Manoel Antônio dos Santos

Sumário

Parte 2 - Educação e Sexualidade: desafios e horizontes

OS INCELS E A MISOGINIA NAS REDES SOCIAIS: reflexões para uma educação antimisógina e antissexista.....111

Cláudia Prioste

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: apresentando um espaço-experiência na formação de professores/as..... 121

Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro, Lara Torrada Pereira

SEXUALIDADE E BEBIDAS ALCOÓLICAS..... 133

Marcela Pastana, Ana Cláudia Bortolozzi

AMOR E VIOLÊNCIA NAS VIVÊNCIAS DE DUAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE RUA157

Iara Flor Richwin, Valeska Zanello

EDUCAÇÃO SEXUAL: da sala de aula ao recreio 173

Marcos Ribeiro, Ricardo Desidério

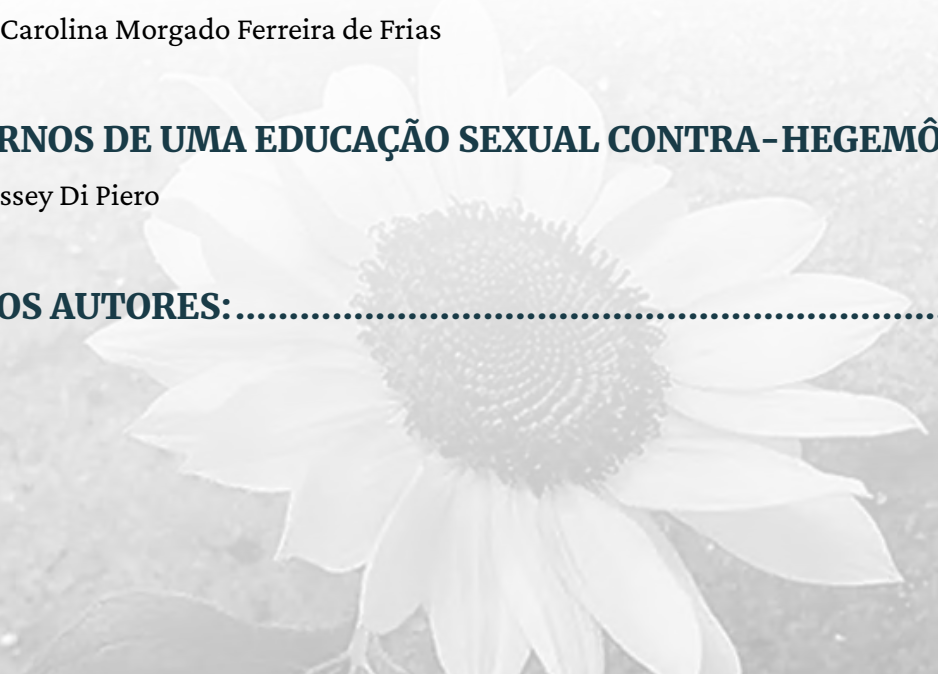
SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO NOS CURRICULA DE FORMAÇÃO DE GERONTOLOGIA EM PORTUGAL185

Ana Carolina Morgado Ferreira de Frias

CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CONTRA-HEGEMÔNICA.....195

Alekssey Di Piero

SOBRE OS AUTORES:..... 207





APRESENTAÇÃO

Nos anos 1960 vivemos a Revolução Sexual de forma assustadoramente bela, estimulante e intrigante. O movimento hippie, a pílula anticoncepcional, Betty Friedan e a segunda onda do feminismo nos faziam perceber e desejar que a sexualidade fosse sentida e expressa em sua dimensão plena e livre. De 1960 a 2010 a sociedade brasileira teve a oportunidade de evoluir seu pensamento, transpor barreiras políticas autoritárias e construir um caminho que pouco a pouco possibilitava que se respirasse liberdade, igualdade e fraternidade nas esferas cultural, social, política e sexual. Mesmo com o advento da AIDS nos anos 1980 e uma certa tendência à contenção sexual como meio de impedir a disseminação da síndrome, em 50 anos assistimos à vitória da liberdade sobre o retrocesso, a consolidação de uma constituição cidadã e avanços significativos na questão dos direitos humanos, da igualdade de gênero e no combate à homofobia.

A pergunta que fazemos, no entanto, cuja resposta esperamos que o leitor encontre nesta obra, ou, mais importante ainda, que se sinta provocado a fazer novos questionamentos, *é o que aconteceu no meio dessa trajetória que desconstruiu um paradigma que nos levava a uma concepção plural, igualitária, afetiva, acolhedora de vida plena, de ser humano e de sociedade cidadã?*

Vivemos tempos sombrios iniciados por volta da metade dos anos 2010, quando um ciclo foi encerrado e surge uma ideologia que se funda no autoritarismo, no cerceamento das liberdades de pensamento, no estímulo a discursos de ódio, na crença em detrimento da ciência, na propagação de *Fake News*... E percebemos que é uma tendência mundial!!!... Diariamente acordamos com o medo de uma epidemia mundial pelo COVID-19, assistimos à invasão e destruição de um país soberano por outro cujo líder máximo insanamente se sente Deus ou Adolf Hitler, vemos países sendo governado por dirigentes conservadores e autoritários que ameaçam princípios democráticos e direitos conquistados.

No Brasil, especialmente, após 2019 nos submetemos à um governo que assustadoramente incita a violência, propaga discursos de ódio, espalha *Fake News*, destrói o meio ambiente, estimula o desprezo às mulheres, desconstrói pensamentos libertários, desestimula a Ciência, enfim, um governo que ainda não saiu do tempo da Guerra Fria...

De 2014 para cá ficou mais difícil trabalhar com Sexualidade e Educação Sexual. Pelo menos na Rede Básica de Educação. A autonomia da universidade, no entanto, possibilitou que se continuassem as pesquisas, os debates e a produção nesse campo do conhecimento.

Assim, é do espaço acadêmico que, diante do contexto descrito, apresentamos a obra **“Enfrentando a barbárie: temas emergentes sobre sexualidade, gênero e educação em cenários antidemocráticos”** que reúne capítulos de diferentes autores da área da sexualidade e da educação sexual, que apontam reflexões, discussões e argumentações visando a elucidação de como vivemos hoje e quais caminhos podemos seguir.

O livro está apresentado em duas partes. A primeira parte, chamada ***Gênero e Sexualidade no cenário atual***, tem oito capítulos que abordam de maneira teórica e empírica essas questões. “A AGENDA ANTIGÊNERO COMO DIRETRIZ DAS POLÍTICAS DE ESTADO BOLSONARISTAS” de Rogério Diniz Junqueira abre esse início do livro. Depois, temos GÊNERO E SEXUALIDADE NO CAMPO DA SAÚDE: um olhar interseccional sobre as masculinidades de Marcia Thereza Couto e Ramiro Fernandez Unsain,

“GÉNERO, MEDIOS Y EDUCACIÓN EN IGUALDAD: de Super Mário Bros a Fornite de Enrique-Javier Díez-Gutiérrez, “O IMPACTO DA COVID-19 NA COMUNIDADE LGBTQ+ EM PORTUGAL” de Jorge Júlio de Carvalho Valadas Gato e Sílvia Alexandra Patrão da Silva, “GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: contribuições da perspectiva interseccional” de Marivete Gesser, “ALIANÇAS LGBTQIA+ E AS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA” de Marcus Vinicius Mazini dos Santos e Leonardo Lemos de Souza, “HOMOSSEXUALIDADE EM TELENOVELAS BRASILEIRAS: da verossimilhança à assimilação” de Eduardo Name Risk e Manoel Antônio dos Santos e o último “OS INCELS E A MISOGINIA NAS REDES SOCIAIS: reflexões para uma educação antimisógina e antissexista” de Cláudia Prioste.

A segunda parte do livro, chamada *Educação e Sexualidade: desafios e horizontes* tem seis capítulos que abordam a parte mais prática da atuação em sexualidade e educação sexual. “EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: apresentando um espaço-experiência na formação de professores/as de Juliana Lapa Rizza, Paula Regina Costa Ribeiro e Lara Torrada Pereira abrem essa seção. Depois, “SEXUALIDADE E BEBIDAS ALCOÓLICAS” de Marcela Pastana e Ana Cláudia Bortolozzi, “AMOR E VIOLÊNCIA NAS VIVÊNCIAS DE DUAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE RUA” de Iara Flor Richwin e Valeska Zanello, “EDUCAÇÃO SEXUAL: da sala de aula ao recreio” de Marcos Ribeiro e Ricardo Desidério, “SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO NOS CURRÍCULA DE FORMAÇÃO DE GERONTOLOGIA EM PORTUGAL” de Ana Carolina Morgado Ferreira de Frias e terminando com “CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CONTRA-HEGEMÔNICA” de Alekssey Di Piero.

Desejamos êxito a todos/as interessados em pensar e repensar como investigar, intervir e atuar no campo da Sexualidade e da Educação Sexual neste cenário antidemocrático em que vivemos, e que a partir das leituras desta obra retomem o caminho surgido após a Revolução Sexual.

Bauru, abril de 2022

Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro





A AGENDA ANTIGÊNERO COMO DIRETRIZ DAS POLÍTICAS DE ESTADO BOLSONARISTAS¹

Rogério Diniz Junqueira

Introdução

O Brasil é um dos maiores países católicos, com uma Igreja Católica historicamente interventora na arena política e uma extensa e influente produção intelectual no campo religioso conservador e tradicionalista. Todavia, aqui, diferentemente do que ocorreu em diversos países latino-americanos, os setores ultraconservadores brasileiros não parecem ter assumido um papel de destaque nos processos transnacionais de *formulação* do discurso antigênero e nem tampouco desempenhado uma liderança no alvorecer dos movimentos reacionários que, há anos, vociferam contra a “ideologia de gênero” em todos os continentes.²

Aqui, desde a segunda metade dos anos 1990, o ativismo ultraconservador e reacionário veio acionando, de modo paulatino, elementos do discurso antigênero ainda em elaboração. No entanto, mesmo defasados em relação aos países vizinhos e outros ao redor do mundo, a partir de 2014, ao investirem cada vez mais intensamente no potencial mobilizador da ordem moral e, em especial, ao tematizarem de maneira enfática e ostensiva a luta contra a assim dita “ideologia de gênero”, tais atores demonstraram crescente capacidade de articular-se com outros setores conservadores, fabricar polêmicas, capturar a mídia, incidir na agenda pública e fazer com que o léxico antigênero fosse integrado à linguagem corrente. Para tanto, entre outras coisas, foram cruciais suas metódicas ações voltadas a promover pânico moral e suas intervenções em escolas e espaços legislativos em nome da “defesa da família”, contra a “doutrinação ideológica” e a “erotização das crianças”. A escola, a docência e os currículos foram colocados no centro do debate público, mas a partir de enfoques regressivos, autoritários, antilaicos, familistas, privatistas e discriminatórios.

A intensa e conturbada reconfiguração do cenário político pela qual o país passou ao longo dos anos seguintes, ao sabor de um processo cuja complexidade extrapolaria os objetivos deste capítulo, resultou na chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república. Desde então, o discurso antigênero³ se tornou um dos principais norteadores da ação do governo federal nas áreas de educação, saúde, cultura, direitos humanos e relações exteriores. A formulação e a implementação das políticas públicas nessas

1 Parte do conteúdo desse capítulo provém, com muitos ajustes e alterações, do livro “A invenção da ‘ideologia de gênero’: um projeto reacionário de poder”, editado pela Letras Livres, no prelo (Junqueira, 2022).

2 Em outros textos (Junqueira, 2016, 2017, 2018), por meio da análise de documentos eclesiais e textos de religiosos e laicos, investiguei a emergência do discurso antigênero, a elaboração do sintagma “ideologia de gênero” e as principais características e estratégias da ofensiva reacionária transnacional antigênero. Cabe ressaltar que, não obstante a matriz católica desse discurso, ele passou a contar com adesões de diversas denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais, à medida que ganhava a arena pública em todos os continentes. Essas, embora não tenham cumprido papel protagonista na gênese do sintagma “ideologia de gênero”, demonstraram saber se valer e se apropriar do léxico e da gramática antigênero para alavancar sua visibilidade e sua influência. Entre emulações, convergências e concorrências, essa incorporação parece ter se dado (e ainda se dar) por meio de processos de adesão, captura, captação, reformulação, deslocamentos, além de outros, como a elisão da origem católica do discurso. No Brasil e em diversos países latino-americanos, tal processo, acompanhado de um ativismo religioso intenso e ruidoso, ensejou situações em que o discurso antigênero passou a ser percebido como a expressão genuína e autêntica dos movimentos neopentecostais.

3 Emprega-se aqui o termo “antigênero” em referência a uma tomada de posição antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana. Isso, porém, não implica sugerir a existência prévia de um suposto ativismo “pró-gênero”. Na literatura, os movimentos antigênero são também chamados de no-gender – termo aqui evitado por ser também utilizado em referência a pessoas que não se identificam com gênero algum.

áreas não sofreram apenas meras adequações baseadas em preceitos ideológicos atinentes à visão de mundo dos atuais gestores e das forças políticas que representam. Muito mais do que isso, as mudanças empreendidas envolvem formas, métodos, conteúdos, princípios organizacionais, espaços, estruturas, redes de atores e ritmos muito distintos dos que costumavam ser observados em contextos nos quais, entre outras coisas, transparência, participação, controle social e justiça social eram quesitos mais valorizados.⁴

Os paradigmas no campo das políticas públicas são alterados, invertidos, corrompidos ou abandonados em favor da adoção de preceitos e repertórios de ação partilhados entre forças sociais e políticas que, em diversos países, atuam, segundo distintos níveis e meios de articulação, em favor da emergência e conformação de cenários político-discursivos autoritários, ultraconservadores e reacionários. Dessa maneira, em vez de se operarem como instrumentos e técnicas de governo tal como se costumava observar, as políticas públicas assumem, cada vez mais nitidamente, os contornos de ações orientadas pelos princípios e métodos das guerras culturais (Hunter, 1991). Assim, não surpreende que, no caso das políticas educacionais, sejam os próprios agentes do Estado, atuando articuladamente em uma autêntica cruzada reacionária e antigênero, a realizar ou a estimular investidas contra a escola pública, com vistas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e socialização para o convívio plural, cidadão e democrático. Para enfrentar e resistir a essa ofensiva, é importante levar em consideração os discursos que aciona, suas dinâmicas, suas estratégias e suas distintas possibilidades de operar e produzir efeitos ao longo do tempo e do espaço.

A circulação do discurso antigênero no Brasil

Podem-se identificar traços da retórica antigênero em circulação no país já no fim dos anos 1990, especialmente entre religiosos, como o blogueiro evangélico Júlio Severo (1998, 2003), e, a partir de 2003, entre defensores das terapias de reorientação sexual,⁵ dentre os quais se destacava a “psicóloga cristã” Rozangela Alves Justino (2004, 2005).⁶ Expressões como “ideologia gay”, “doutrinação homossexual nas escolas”, “mordaza gay” comparecem com frequência nessas falas pelo menos desde 2005. Naquele momento, ainda era raro o emprego público do sintagma “ideologia de gênero”, embora seja possível registrar o seu acionamento desde 2004 e o incremento gradual em seu emprego de 2011 em diante (Junqueira, 2018).

Nos anos seguintes, houve um gradativo acionamento desse discurso, ao sabor da oposição ao programa do governo federal Brasil Sem Homofobia (criado em 2004), ao projeto de lei sobre a criminalização da homofobia (PLC n. 122/2006), às normas deontológicas do Conselho Federal de Psicologia vedando a “cura gay”, ao Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (lançado em 2009) e, sobretudo a partir de 2006, com a reemergência de um ativismo antiaborto, mais forte e organizado

4 Para uma reflexão mais detida sobre a necessidade de se adotar um novo enquadramento teórico para analisar as políticas públicas do governo Bolsonaro (especialmente nas áreas de educação e direitos humanos), ver: (Junqueira, Cássio & Pellanda, 2020).

5 Em 27 de agosto de 2003, foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro o projeto de lei n. 717/2003, que visava criar o programa estadual de auxílio às pessoas que voluntariamente optassem “pela mudança da homossexualidade”. Seu autor, o deputado Édino Fonseca, eleito pelo Partido da Reedificação da Ordem Nacional (Prona), era pastor da Assembleia de Deus e envolveu-se em vários escândalos de corrupção. A proposta teve entre suas principais articuladoras a psicóloga Rozangela Justino. Foi rejeitada por trinta votos a seis, em 8 de dezembro de 2004. Nos anos seguintes, proposições semelhantes foram apresentadas em várias assembleias legislativas e no Congresso Nacional. Ver: (Natividade, 2006), (Macedo, 2017), (Venancio & Belmonte, 2017).

6 Nos anos seguintes, emergiu o nome de outra psicóloga evangélica: Marisa Lobo (2016). Em sintonia com as posições de Rozangela Justino, ambas são favoráveis às terapias de reorientação sexual e contrárias à “ideologia de gênero”. Sobre o intenso ativismo político dessas “psicólogas cristãs” e os seus embates com o Conselho Federal de Psicologia, ver: Macedo (2017), Maia e Machado (2019).

(Lacerda, 2016). O segundo turno da campanha eleitoral de 2010 foi marcado por uma forte tematização contra o aborto, o casamento entre pessoas de mesmo sexo e o combate à homofobia. Em maio do ano seguinte, na ocasião do veto presidencial ao material didático anti-homofobia (pejorativamente denominado “kit gay”), o sintagma não apareceu, embora detratores das políticas de equidade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual nas escolas viessem fazendo uso enfático dessa retórica desde novembro anterior. Ao lado de notícias falsas, ameaças e intimidações, termos como “kit gay”, “propaganda gay”, “apologia gay”, “lobby gay”, “ditadura gay”, “gayzismo”, “feminazi”, “fanatismo pró-gay”, “heterofobia”, “agenda”, “antifamília” e “ideologia anti-humana” pululavam no Congresso Nacional, nas escolas, na internet.⁷

Em maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união estável para casais do mesmo sexo. Em agosto do mesmo ano, lideranças religiosas passaram a falar publicamente em “ideologia de gênero”. O ativismo religioso antigênero intensificou-se nos anos seguintes, realizando ataques às políticas públicas de educação e saúde, por meio, por exemplo, de atividades de desinformação e disseminação de acusações infundadas (sobre gestores, docentes e ativistas), do questionamento dos indicadores sobre violações de direitos humanos de mulheres e LGBTI+ e da condução de uma disputa moral sobre a infância e a adolescência. Em maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça aprovou resolução obrigando os cartórios a registrarem o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e, quando solicitados pelos casais, a converterem em casamento as uniões estáveis já registradas.

Enfim, o sintagma “ideologia de gênero” eclodiu de modo ostensivo, no curso das mobilizações de fundamentalistas e ultraconservadores pela exclusão das menções a gênero e orientação sexual dos planos nacional, estaduais e municipais de Educação, em março de 2014 (Coelho & Santos, 2016; Souza, 2014). No fim daquele mês, o cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, Orani Tempesta (2014), publicou no *website* da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil a sua primeira nota sobre o tema, intitulada “Reflexões sobre a ‘ideologia de gênero’”, adotando o léxico e as estratégias retóricas da ofensiva (Rosado-Nunes, 2015).

De fato, as reações ultraconservadoras às propostas de inclusão das temáticas de gênero nos planos de educação costumam ser apontadas como o início das grandes mobilizações antigênero no país. A partir desse momento, a ofensiva se espalhou de forma ruidosa e virulenta, angariando apoios, sobretudo, de lideranças neopentecostais, com grande visibilidade, além da adesão orgânica ou oportunista de atores políticos de diferentes orientações ideológicas.

Ao sabor de articulações, estratégias discursivas e repertórios de ação bastante semelhantes e, não raro, comuns aos adotados pelos movimentos antigênero em outros países, logrou-se, em tempos relativamente curtos, agregar e ampliar distintas redes de atores, interesses, significados e representações, envolvendo, por adesão, captura ou emulação, uma grande variedade de agentes sociais. Assim, em um processo que, entre outras coisas, representa uma expansão do campo religioso como campo político, passou a engrossar as fileiras das cruzadas antigênero um crescente número de gestores, políticos, conselheiros tutelares, magistrados, promotores, procuradores, advogados, médicos e psicólogos cristãos, lideranças e associações religiosas, profissionais da mídia, empresários, integrantes de diversos grupos conservadores e ultraconservadores, personagens variados em busca de afirmação ou projeção, entre outros. Para tanto, tal como ocorreu em outros cenários, parece ter cumprido um papel importante a “desconfessionalização” do discurso antigênero (Carnac, 2014), ou

⁷ Dentre vários parlamentares que investiram na tematização polemizadora da “ideologia de gênero”, o nome do então deputado federal Jair Messias Bolsonaro se destaca. De fato, um levantamento realizado por Lola Ferreira e Natália Leão (2019) revela que, entre 2011 e 2017, ele vociferou contra a “ideologia de gênero” aos menos 63 vezes nos pronunciamentos em plenárias e sessões parlamentares da Câmara dos Deputados.

seja, uma estratégia por meio da qual se elidem ou ocultam as matrizes religiosas do discurso, de modo a permitir que seus conteúdos passem mais facilmente a figurar em documentos de Estado, diretrizes de políticas públicas, decisões judiciais, pronunciamentos de dirigentes públicos e até de lideranças religiosas, revestidos de certa laicidade ou aparente cientificidade.⁸

O alvo principal dessas investidas foram (e ainda são) as escolas, seus corpos docentes, os materiais didáticos, seus currículos.⁹ E, entre as mobilizações conservadoras e reacionárias que se valiam do discurso antigênero, aquelas que objetivavam definir os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular¹⁰ estão entre as que conseguiram rápida e fortemente incidir nas políticas educacionais, no governo de Dilma Rousseff¹¹ e, sobretudo, no de Michel Temer, um franco apoiador dos preceitos da ofensiva.

Bolsonaro: do político improdutivo ao missionário antigênero

Muito antes de chegar à presidência, por mais de três décadas, Bolsonaro, um ex-militar sedicioso (Carvalho, 2019), forjado nas franjas mais extremistas da ditadura civil-militar, não passava de um político provinciano, inexpressivo, caricato, focado na defesa de interesses corporativos de militares de baixa patente, policiais e grupos ligados às forças da ordem, e na oposição contumaz às pautas dos direitos humanos. Entretanto, ganhou crescente visibilidade midiática ao investir em uma *persona* política radical, com exacerbada agressividade, punitivista, moralista, antifeminista, favorável à tortura e obcecada em confrontar qualquer assunto relativo à homossexualidade e à agenda de direitos das pessoas LGBTI+. Na esteira desse processo, passou a demonstrar cada vez maior hostilidade em relação a políticas voltadas a enfrentar questões sociais (direitos sociais, pobreza, racismo, violência de gênero, meio ambiente, segurança pública e cidadania, questão fundiária, demarcação das terras indígenas e de populações remanescentes de quilombos etc.) e medidas voltadas a garantir maior participação social.

Valendo-se de um crescente moralismo antipolítico, projetou-se como um possível porta-voz da indignação meritocrática e anticorrupção, disposto a representar toda e qualquer tese contrária aos direitos humanos e, em última análise, aos valores democráticos. Em paralelo, houve um gradativo estreitamento de suas relações com variados setores de ultradireita, uma incorporação do léxico antigênero ao seu repertório discursivo, bem como a inclusão de estratégias políticas da ofensiva reacionária antigênero – dedicando-se especialmente a uma cruzada contra a “ditadura gay” e a “imposição do kit gay” nas escolas.

8 A “desconfessionalização” do discurso antigênero é uma estratégia crucial para lhe conferir uma feição universalista e a possibilidade de apresentar-se não como uma resposta religiosa tradicionalista, mas uma via de caráter civilizacional à altura dos desafios éticos contemporâneos (Carnac, 2014). Ademais, a desconfeccionização desobriga os atores envolvidos a abdicar da capacidade performativa da linguagem da autoridade (importante alavanca da eficácia do discurso religioso).

9 O movimento reacionário “Escola Sem Partido”, fundado em 2004, adquiriu maior força política ao incorporar o discurso antigênero à sua plataforma político-ideológica. Seu caráter familista, privatista, antidemocrático, antilaico e discriminatório e as medidas que defende representam ameaças e violações de direitos e garantias constitucionais, diretrizes educacionais nacionais e normativas internacionais em matéria de direitos humanos, dentre os quais, o direito à educação de qualidade, pluralista e inclusiva. Ver: Ação Educativa (2016), Miguel (2016), Moura; Salles (2019), Penna (2015, 2017), Ximenes (2018).

10 As articulações para restringir ou eliminar as menções às temáticas de gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, garantir a introdução de ensino religioso na BNCC representaram passos importantes da ofensiva antigênero no campo educacional brasileiro. Ver: Carreira (2019), Cássio; Catelli Jr. (2019), Cunha (2016) e Ximenes (2017, 2019).

11 As políticas diretamente relacionadas à promoção da diversidade sexual e de gênero durante as presidências de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, em especial aquelas nos campos da educação e da saúde, foram alvo da atenção dos cruzados antigênero, que souberam liderar reações, catalisadas por pânico moral, desproporcionais aos avanços (em geral modestos, embora importantes) que as políticas possam ter representado. Seria, porém, um erro considerar que os “defensores da família” e da “inocência das crianças” tenham sido os únicos oponentes a essas políticas ou que a resistência a elas tenha surgido unicamente fora do governo. De fato, muito antes que a ofensiva antigênero ganhasse de maneira ruidosa a arena pública no país, as resistências a essas políticas se tramavam inclusive por dentro do governo desde as fases iniciais. Com base em pesquisas de vários autores, procurei abordar esse assunto em Junqueira (2021).

O acionamento de representações antissistema, anticorrupção e antigênero, aliado à exploração de medos, inseguranças, preconceitos e diferentes graus de decepção e ressentimento em relação às administrações petistas (reforçando um antipetismo, nada recente, que reverbera e atualiza um atávico anticomunismo), entre outros fatores, deve ter catalisado a adesão e a captura de novos apoiadores e, ao mesmo tempo, contribuído para uma maior aproximação e uma possível identificação com parcelas crescentes do eleitorado de diferentes níveis socioeconômicos e orientações político-ideológicas, não apenas entre setores historicamente mais conservadores.¹²

Tais providências permitiram que um ator despreparado, desprovido de relevância política, sem base partidária nem plano de governo se projetasse em nível nacional e, em um cenário em que as forças políticas de direita percebiam ter poucas chances eleitorais, se cacifasse como um dos possíveis representantes orgânicos de forças sociais e políticas conservadoras e ultraconservadoras heterogêneas, interessadas na adoção de diretrizes políticas, nem sempre convergentes, mas invariavelmente regressivas em termos estruturais, institucionais, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais.

Não por acaso, em sua campanha eleitoral, ao lado do (ou em convergência com o) compromisso com o aprofundamento das reformas ultraliberais, ganhou máxima centralidade a defesa da ordem moral e sexual, conduzida ao sabor da reafirmação de visões tradicionalistas de família, da exacerbação da rudeza viril como atributo de um dirigente íntegro e corajoso (o “mito”, um militar, um antipolítico), da naturalização da violência de gênero, da recusa em reconhecer a existência da “cultura do estupro”.¹³

Também nessa direção, variados estratagemas discursivos e dispositivos retóricos atuaram no cultivo de teorias conspiracionistas, na separação binária entre cidadãos de bem e de mal (Solano Gallego, 2019), na demonização de críticos e adversários (“inimigos da família”, “extremistas”, “corruptos” etc.), na desinformação em massa pelas redes sociais (Mello, 2020), nas manobras de inversão e na promoção contínua de pânico moral, por meio do qual se buscava alarmar a população sobre a degradação da educação, a “doutrinação ideológica”, a imposição da “ideologia de gênero” e a “erotização precoce das crianças” por parte de professores “ativistas”.

Enquanto se apresentavam como “defensores da pátria, dos valores e da vida”, propalavam teses armamentistas e defendiam a suspensão da ilicitude da violência policial letal, e, na mira dos seus ataques, figuravam os direitos humanos, o “politicamente correto”, a expressão artística, a liberdade docente, os currículos escolares, os direitos sociais, a mídia, o ambientalismo,¹⁴ as populações indígenas, os movimentos negros e LGBTI+, os sindicatos, entre outros. Ao vetusto verde-amarelismo,¹⁵ do acervo

12 Pesquisas como as de Ester Solano Gallego (2018, 2019) sobre as razões que levam os brasileiros a apoiarem a nova direita ressaltam a complexidade e a multidimensionalidade de um fenômeno com densas raízes sociais e possivelmente duradouro. A autora aponta que, em nível internacional, a nova direita ou direita alternativa tem se transformado em um protagonista político dotado de bases sociais e plataformas políticas consistentes.

13 Sobre convergências, articulações e simbioses entre neoliberalismo e neoconservadorismo, ver: Brown (2006), Cooper (2017).

14 Vale lembrar: Dale O’Leary, opusdeísta estadunidense, expoente da ofensiva antigênero, nos anos 1990 já incluía os ambientalistas entre os agentes promotores da “agenda de gênero”, da “ideologia da esquerda sexual”, empenhados na destruição da “família natural” e da sociedade. Ver: O’Leary (1997, 2007).

15 Marilena Chauí (2000) chama a atenção para o “verde-amarelismo”, seus processos de elaboração, suas reconfigurações, seus deslocamentos e como, desde a colônia, tem operado em diferentes contextos históricos brasileiros, ora correspondendo à autoimagem celebrativa dos setores dominantes, ora agindo como compensação imaginária de uma condição periférica e subordinada. Ele é recorrente nas odes à nação e a vultos, na reafirmação de mitos, na repressão em nome da pacificação. A partir do populismo varguista, o “verde-amarelismo assegura que aqui não há lugar para a luta de classes e sim para a cooperação e a colaboração entre o capital e o trabalho, sob a direção e a vigilância do Estado” (p. 38). Na campanha eleitoral, em cerimônias de posse, programas e peças de propaganda do governo Bolsonaro, observa-se um contínuo esforço em acionar e revitalizar o verde-amarelismo: “Nossa bandeira é verde-amarela, jamais será vermelha”, “Programa Casa Verde e Amarela”, “Brasil Imunizado – Somos uma só nação”. É explícita a reverberação dos lemas brandidos durante a ditadura civil-militar.

ufanista e católico tradicionalista, agregaram o lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, de inequívoca reverberação nazifascista.¹⁶

Política pública na “perspectiva da família”

Com a chegada de Bolsonaro à presidência da república, comprometendo-se a implementar uma plataforma de contrarreformas ultraliberais e ultraconservadoras, há uma mudança substancial em, pelo menos, três pontos fundamentais nesse cenário. O governo federal tornou-se o principal ator da política antigênero no país. Os pressupostos ideológicos e os interesses envolvidos na ofensiva antigênero passaram a constituir um dos eixos organizadores da política de governo e uma das diretrizes da política de Estado (em especial, em temas relativos a direitos humanos, educação, cultura, saúde e relações exteriores).¹⁷ E, por fim, o país se moveu para o lado oposto do tabuleiro geopolítico internacional, enfatizando a defesa de pautas autoritárias, reacionárias, antifeministas e antilaicas, buscando desempenhar um papel de relevo no ataque sistemático aos direitos sexuais e reprodutivos, alegadamente em defesa dos “valores tradicionais”, da “família” (quase sempre declinada no singular), da “inocência das crianças” e da “liberdade religiosa”, isto é, contra a “cristofobia” (Benites *et al.*, 2021; Chade, 2021; Corrêa, 2020; Queiroz, 2020).

Para tanto, Bolsonaro posicionou em cargos estratégicos para a implementação de políticas de cunho marcadamente ultraconservador e a promoção de suas guerras culturais atores com relações orgânicas com grupos, organizações e movimentos reacionários, antifeministas e tradicionalistas – em geral cristãos dogmáticos.

Dentre eles, destaca-se a autodefinida “terrivelmente cristã” Damares Regina Alves, pastora da Igreja do Evangelho Quadrangular e da Igreja Batista da Lagoinha, ativista pró-vida, antifeminista, advogada ligada a operadores do Direito cristãos. Filiada ao Partido Progressista Brasileiro, ela atuou por mais de duas décadas como assessora parlamentar de importantes congressistas evangélicos neopentecostais. Foi consultora jurídica da Frente Parlamentar Evangélica e da Frente Parlamentar da Família e Apoio à Vida, e também secretária nacional do movimento “Brasil Sem Aborto” e membro dos grupos “Maconha Não” e “Brasil Sem Drogas”. Colaborou com a fundação da Associação Nacional de Juristas Evangélicos (Anajure), da qual foi diretora de Assuntos Parlamentares (Neves, 2018). Ao longo de anos, construiu relações estreitas com diversos setores políticos e religiosos ultraconservadores, nacionais e estrangeiros, envolvidos na ofensiva

16 Inúmeros estudos investigam as reverberações fascistas e neofascistas no discurso bolsonarista. Ver, por exemplo: Piovezani e Gentile (2020), Rocha (2021), Strecker (2021).

17 Em seus discursos de posse como ministros da Educação e das Relações Exteriores, Ricardo Vélez Rodríguez e Ernesto Henrique Fraga Araújo, ambos discípulos do tradicionalista Olavo de Carvalho, acionaram, de maneira nítida e enfática, diversos elementos do universo lexical antigênero e antiglobalista, articulando-os com visões conspiracionistas e representações oriundas do pensamento político católico tradicionalista. Trecho do discurso de posse de Vélez Rodríguez, na Educação: “(. . .) Jair Messias Bolsonaro também prestou atenção à voz entrecortada de pais e mães reprimidos pela retórica marxista que tomou conta do espaço educacional. À agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se a tentativa de derrubar as nossas mais caras tradições pátrias. Essa tresloucada onda globalista (. . .) passou a destruir, um a um, os valores culturais em que se sedimentam as nossas instituições mais caras: a família, a igreja, a escola, o estado e a pátria, numa clara tentativa de sufocar os valores fundantes da nossa vida social. (. . .) Combateremos com denodo o marxismo cultural hoje presente em instituições de educação básica e superior. Trata-se de uma ideologia materialista, alheia aos nossos mais caros valores de patriotismo e de visão religiosa do mundo” (Vélez Rodríguez, 2019) [grifos meus]. Trecho do discurso de posse de Araújo: “O globalismo se constitui no ódio, através das suas várias ramificações ideológicas e seus instrumentos contrários à nação, contrários à natureza humana, e contrários ao próprio nascimento humano. (. . .) Aqueles que dizem que não existem homens e mulheres são os mesmos que pregam que os países não têm direito a guardar suas fronteiras, (. . .) que propalam que um *feto humano* é um amontoado de células descartável (. . .). Por isso a luta pela nação é a mesma luta pela família e a mesma luta pela vida, a mesma luta pela humanidade em sua *dignidade infinita de criatura*” (Araújo, 2019) [grifos meus]. Nos dois primeiros anos de mandato, as sucessivas trocas de titulares na pasta de Educação não implicaram abandono ou enfraquecimento das diretrizes governamentais estabelecidas. Em especial na educação, pesquisas futuras poderão sondar a persistência e o alcance dessas diretrizes reacionárias, e o fato de que a formulação e a implantação dessas políticas envolvem espaços, atores e métodos que extrapolam os que se entendem como convencionais em política pública. Para uma análise sobre o perfil e a atuação de Araújo, ver: Dieguez (2019). A influência de Olavo de Carvalho e outros expoentes da extrema-direita internacional no governo Bolsonaro é analisada por Benjamin R. Teitelbaum (2020).

antigênero,¹⁸ como, por exemplo, o movimento reacionário brasileiro “Escola Sem Partido”, a mexicana “*Iniciativa Ciudadana por la Vida y la Familia*” e a estadunidense Alliance Defending Freedom (ADF).¹⁹

Incumbida de chefiar o recém-criado Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, nomeou para as diretorias da pasta pessoas²⁰ vinculadas a agendas nacionais e transnacionais ultraconservadoras e reacionárias.²¹ Para atuar como titular da inédita Secretaria Nacional da Família colocou a jurista pró-vida Angela Vidal Gandra da Silva Martins (mais conhecida como Angela Gandra), membro da União dos Juristas Católicos de São Paulo (Ujucasp), ligada à *Opus Dei*, à ADF, ao *Ordo Iuris*,²² ao *Political Network for Values*²³ e outros grupos, redes e plataformas de extrema-direita. Na ocasião de sua chegada ao ministério, a secretária declarou em uma entrevista a um jornal de extrema-direita: “Todas as nossas políticas públicas devem ter como característica uma *perspectiva de família*. (...) Nossa perspectiva é a de fortalecer o ser humano de acordo com a sua própria natureza” (Gazeta Do Povo, 02/01/2019) [grifos meus]. De uma só vez, anunciou o abandono e a inversão da *perspectiva de gênero* aprovada na Conferência de Pequim, bem como a adesão estratégica à renaturalização da ordem moral e sexual, central na retórica antigênero. O seu entendimento sobre o que seria a “própria natureza” do “ser humano” está fundado nos preceitos ideológicos da Teologia do Corpo, em sintonia com a ofensiva antigênero.²⁴

Em seu discurso de posse, salpicado de elementos da retórica de extrema-direita religiosa, a ministra expôs sua notória concepção antifeminista e ultraconservadora em matéria de família, mulher,

18 Antes de as campanhas antigênero irromperem na arena pública brasileira, a “Pastora Dra. Damares” percorria o país participando de eventos nos quais já se valia de representações, argumentos, artifícios retóricos e persuasivos que seriam, pouco depois, amplamente empregados na ofensiva. Em suas palestras às comunidades religiosas, buscava alarmar pais e mães quanto aos supostos riscos a que suas crianças estariam expostas nas escolas. A família estaria em perigo. Sem indicar fontes, fazendo generalizações imprecisas e fornecendo informações distorcidas, alegava que, em função da política do governo federal, os estudantes estariam sendo submetidos à doutrinação política e à erotização precoce. Materiais didáticos “distribuídos pelo MEC” estariam “ensinando a homossexualidade”, promovendo a legitimação da prática do aborto, o uso de drogas, entre outras coisas. “A igreja evangélica está deixando isso acontecer. Vamos começar a reagir, porque estão detonando as nossas crianças.” A palestra “O Cristão diante de novos desafios”, proferida na Primeira Igreja Batista de Campo Grande, em 13 de abril de 2013, viralizou, projetando-a ainda mais no cenário político e religioso. Para uma análise dessa palestra, ver: Cunha (2013) e o link <www.youtube.com/watch?v=BKWc0sUOVVM&ab_channel=PrimeiraBatista>.

19 A Alliance Defending Freedom é classificada pelo *Southern Poverty Law Center* (2020) como “grupo de ódio”. Para consultar a lista das entidades classificadas como grupos de ódio, ver o link: <www.splcenter.org/hate-map>.

20 Dentre os nomes, figurava o de Sara Fernanda Giromini, conhecida como Sara Winter, famosa pelo seu radicalismo antifeminista, ligada a grupos de extrema-direita nacionais e estrangeiros – pró-vida, anti-LGBTI+, pró-armas (Cruz, 2020). Em junho de 2019, foi nomeada para conduzir a Coordenação-Geral de Atenção Integral à Gestante e à Maternidade do Departamento de Promoção da Dignidade da Mulher, da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres e exonerada em outubro do mesmo ano. Link: <www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/nota-de-esclarecimento-sara-winter-nunca-foi-secretaria-da-mulher>.

21 Para um mapeamento do aparelhamento da pasta, mostrando os vínculos dos ocupantes de cargos estratégicos com redes e organizações pró-família, pró-vida, anti-LGBTI+, antiescola, entre outros, ver: Gussen (2021).

22 O *Ordo Iuris Institute for Legal Culture* (*Instytut na rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris*), criado na Polônia em 2013, é um *think tank* composto por advogados católicos ultraconservadores especialmente dedicado a combater o aborto (em todos os casos), o casamento e a parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, a educação sexual, e as políticas educacionais de cunho inclusivo e antidiscriminatório. O instituto, apontado como braço polonês da Tradição, Família e Propriedade, possui forte influência junto ao governo polonês e exerce atividade lobística junto a organismos internacionais. Ver: Kurasinska (2018).

23 O *Political Network for Values* é uma plataforma de atores políticos de extrema-direita de diversos países para *promover* e defender “valores compartilhados” como: “a proteção da vida humana, o casamento, a família, a liberdade religiosa e de consciência”. Para acessar sua página, ver link: <<https://politicalnetworkforvalues.org>>.

24 Gerou fortes críticas à sua participação em um seminário virtual intitulado “Uma resposta política à ‘ideologia de gênero’”, em 12 de março de 2021. O evento foi organizado pela Political Network for Values. Nele, Angela Gandra disse, entre outras coisas: “Estamos trabalhando muito nas políticas públicas contra a ideologia de gênero. (...) tiramos todas as cartilhas que tínhamos em que os pais eram preparados a ajudar seus filhos desde os dois anos a escolher seu sexo. (...) Queremos acabar (...) com essa ideologia. (...) Em primeiro lugar, com um projeto que se chama ‘Famílias Fortes’ (...). Porque muito acontece pelos abusos que há na família, a pedofilia e tudo, que depois as pessoas se confundem e vão para outro caminho. Pensamos que isso é a prevenção da prevenção: a família forte. (...) [Um outro programa] o ‘Família na Escola’ é muito importante porque os pais não conhecem a ideologia que acontece na escola. Muitas vezes, se assustam ao ver os frutos ou o material. (...) [As crianças] ainda não têm hormônios, então é mais fácil se confundirem, ir por amizade, e depois estimular a sexualidade, mas assim vão sempre por outro caminho (...) quando se ideologiza o gênero, eu diria, é mais fácil depois impor outra ideologia, porque o conflito interior já leva a pessoa a ser manipulada (...). E os pais estão muito preocupados de levar seus filhos, porque há muitas notícias de abusos pelos professores (...) E no governo, até temos uma diretora das comunidades LGBT, mas para defender, proteger a pessoa humana (...), mas não para promover artificialmente uma realidade que é ontologicamente um ataque ao ser humano (...)” (Martins, 2021) [grifos meus]. Em reação às críticas, o conteúdo do seminário foi prontamente retirado do site do evento, mas pode ser acessado por este link: <www.youtube.com/watch?v=G7wEicn8dsw>.

educação, diferença sexual, relações de gênero e direitos sexuais. Por várias vezes, ressaltou que falava da vida desde a concepção e advertiu:

(. . .) No que depender desse governo e dessa equipe, *sangue inocente não será mais derramado* em nosso país. Este é o *ministério da vida*. (. . .) as mulheres terão prioridade nesse ministério. Nossas *avós, mães, meninas*, enfim, nossas brasileiras terão o respeito que merecem e lutaremos para que não sejam mais tratadas como *massa de manobra*. Temos a garantia de *nosso* presidente da república de que as mulheres terão voz e serão escutadas por esse *novo e restaurador* governo (. . .). Este é o ministério da *família*. (...) trabalharemos de forma especial por políticas de *fortalecimento de vínculos familiares* (. . .). Este é o ministério da criança e do adolescente. (. . .) E nesse governo, menina será *princesa* e menino será *príncipe*. Está dado o *recado*. Deixa eu dar mais um recado. *Ninguém vai nos impedir* de chamar nossas meninas de princesas e nossos meninos de príncipes. No Brasil, *tem meninos e meninas*. (. . .) Um dos desafios desse atual governo é acabar com o *abuso da doutrinação ideológica*, trabalharemos juntos com o poder público para construir um Brasil em que *nossas crianças tenham acesso à verdade* e sejam *livres para pensar*. *Acabou a doutrinação ideológica de crianças e adolescentes no Brasil* (Alves, 2019, s/p., [grifos meus]).

Rajnia de Vito e Marco Aurélio Máximo Prado (2019), ao analisarem as estratégias político-discursivas adotadas especialmente por Damares Alves, identificam uma importante inflexão na concepção governamental acerca do tema, por meio da qual se busca promover uma “depuração” da linguagem e dos parâmetros dos direitos humanos, redefinindo moralmente seus conteúdos, repelindo a garantia da liberdade e o reconhecimento da autonomia dos sujeitos e, assim, colocando o novo léxico sobre direitos humanos para operar em favor de um esforço seletivo e instrumental de tutela e proteção de alguns grupos “vulneráveis” (como embriões, meninas e meninos violados, idosos, jovens que se mutilam ou tentam suicídio, pessoas com deficiência, usuários de drogas, indígenas, quilombolas, travestis).²⁵ A ênfase doutrinadora é posta sob o manto do “cuidado”, da “proteção” – “em vez da promoção”, ressalta a ministra.²⁶

Essa reorientação ideológica de fundo incide de maneira transversal e direta na formulação e na implementação de políticas a cargo de outros ministérios e autarquias federais, e implica, no âmbito de cada um desses espaços, uma recusa a reconhecer compromissos e metas assumidos anteriormente com

25 Marco Aurélio Máximo Prado, João Gabriel Maracci e Igor Ramon Lopes Monteiro (2021) apontam que a emergência das ofensivas antigênero a sua operacionalização no âmbito do Estado contribuíram para a ressignificação (depuração) dos direitos humanos, a reiteração de hierarquias e a legitimação institucional da cis-heteronormatividade.

26 Um exemplo. O Conselho Nacional de Combate à Discriminação foi criado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto n. 3.952, de 4 de outubro de 2001, no âmbito do Ministério da Justiça, para atuar na proposição e no acompanhamento de políticas públicas envolvidas na defesa dos *direitos sociais e individuais de vítimas de discriminação racial ou outra forma de intolerância*. No governo Lula, por força do Decreto n. 5.397, de 22 de março de 2005, o conselho passou a ser vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. O Decreto n. 7.388, de 9 de dezembro de 2010, tornou o conselho um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa com a finalidade de formular e propor diretrizes para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. No governo Bolsonaro, o Decreto n. 9.883, de 27 de junho de 2019, caracterizou o conselho como órgão colegiado de consulta, assessoramento, estudo, articulação e colaboração do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos nas questões relativas à *proteção* dos direitos de indivíduos e grupos sociais *afetados por discriminação e intolerância*. Esse decreto excluiu todas as referências a políticas de *promoção de cidadania e direitos de pessoas LGBTI+*, reduziu drasticamente a participação da sociedade civil e entrou em vigor no Dia Internacional do Orgulho LGBT.

base em pressupostos que não lhe ofereçam abrigo nem dividendos políticos.²⁷ Assim, diante de uma execução aparentemente lenta das políticas públicas pelos ministérios e de uma sequência interminável de cenas histriônicas, em geral interpretadas como “paralisia”, “incompetência administrativa” ou “cortinas de fumaça”, seria oportuno considerar, como sugerimos em outro artigo (Junqueira, Cássio & Pellanda, 2020), que estamos diante de um governo determinado a implantar um modelo regressivo de política e de sociedade, e que adota parâmetros que prescindem da busca de decisões lastreadas em instâncias, processos (de participação, controle social, homologação etc.) e conhecimentos técnico-científicos construídos ou acumulados ao longo do processo de democratização.

De resto, à medida que o processo de reconfiguração (ou desconfiguração) da política de “direitos humanos” (com ênfase em “políticas familiares”) encontra correspondência no redesenho das políticas públicas em geral, percebe-se que elas não apenas tendem a encontrar eco nas diferentes instâncias do governo, como também podem prescindir dos espaços tradicionais de formulação e implementação. Desse modo, as políticas podem ser realizadas, de maneira fragmentada (muito além do que uma lógica de terceirização faria supor), tentacular e capilar, por meio do envolvimento de outros órgãos de governo ou mesmo fora do Estado, como, por exemplo, organizações religiosas, comunidades terapêuticas, instituições de ensino superior (em geral, de pouca projeção acadêmica), conselhos tutelares e a “família”, procurando se valer das redes sociais, das mídias e dos movimentos conservadores (religiosos ou não), entre outros, para disseminar seus conteúdos e favorecer envolvimento e crescente adesão.

São eloquentes os documentos, as diretrizes, os programas e outros materiais elaborados no âmbito do Observatório Nacional da Família,²⁸ cuja implementação, sob a égide da Secretaria Nacional da Família, envolve diversas instâncias de governo e da sociedade (inclusive em nível micropolítico). E talvez mais eloquente ainda tenha sido a própria ministra Damares Alves ao abordar o assunto em uma transmissão ao vivo, na internet, com a deputada federal Bia Kicis, em 5 de janeiro de 2021. Ao mencionar um edital público²⁹ para os programas de pós-graduação brasileiros realizarem pesquisas sobre “Família e Políticas Públicas”, ela explicitou: (. . .) é uma ideia que nasce lá em 2011, com a gente, da gente *revolucionar a academia*, da gente fazer uma grande mudança na academia, que nós vamos ter doutores não formados mais em *saunas gays*, em *orgias*, mas em *políticas públicas* [grifos meus].^{30 31}

Ao ritmo dos tambores das guerras culturais

27 Entidades da sociedade civil brasileira (Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids *et al.*, 2021) submeteram ao perito independente da Organização das Nações Unidas para Orientação Sexual, Identidade de Gênero e Direitos Humanos, Victor Madrigal-Borloz, um relatório analítico sobre a ofensiva antigênero no país, com foco nas políticas governamentais e nas iniciativas legislativas a partir de 2019. O documento contribuiu para a elaboração dos informes temáticos relativos a 2019 e 2020 apresentados por Madrigal à ONU em 2021. Para a versão em português do relatório das entidades da sociedade civil, ver link <<https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>>.

28 Para o Observatório Nacional da Família, ver link: <www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia>.

29 O edital “Programa Família e Políticas Públicas no Brasil” foi publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (autarquia vinculada ao Ministério da Educação), em 8 de janeiro de 2021. Ver link: <www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-2/2021-298256985>.

30 Para o vídeo da transmissão, intitulada “Ministra Damares e a nova política de bolsas de pesquisa”, ver link: <www.youtube.com/watch?v=qouJ-2javsY&ab_channel=Biakicis>.

31 A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, entre outras entidades acadêmicas brasileiras, manifestou-se por meio de uma nota na qual apresentou uma análise do edital, seus pressupostos ideológicos e significado político. Ver link: <www.anpepp.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=345>.

A adoção da agenda antigênero como política de governo e de Estado,³² em confluência simbiótica com a ofensiva ultraliberal, implica e tensiona, em diferentes cadências, os poderes executivos,³³ legislativos e judiciários de todas as esferas da administração pública,³⁴ atores políticos de diferentes posições no espectro político, bem como diversos setores da sociedade, em favor de um projeto de hegemonia que preconiza a afirmação da ordem e o revigoramento das normas tradicionais de gênero e de processos de hierarquização social (como os relativos a classe, raça e etnia, gênero, origem, crença, condição e habilidade física, sensorial ou intelectual, entre outros).

E, diferentemente dos quadros referenciais que orientaram a formulação de políticas públicas nos últimos vinte anos, as diretrizes e as medidas passaram a ser adotadas visando alcançar e intervir, sobretudo (mas não apenas), nos níveis micropolíticos, segundo modalidades variadas nas quais são ativados elementos estratégicos, táticos, simbólicos e materiais típicos das guerras culturais (Junqueira, Cássio & Pellanda, 2020).

Entre as ações governamentais voltadas a operar no nível da “família natural”, vale mencionar as referentes à alfabetização das crianças por parte das famílias. Tais ações não excluem, pelo contrário, requerem e se articulam a ações voltadas a atingir o chão da escola, seus currículos, suas rotinas, o material didático etc. Assim, de um lado, observa-se, por exemplo, a reestruturação desmanteladora e o enquadramento ideológico do Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação,³⁵ que, em nome da “proteção da inocência das crianças”, do “respeito a todos os brasileiros” e do combate aos “vieses ideológicos”, veta o apoio público a livros didáticos que abordem questões de gênero, sexualidade

32 Marco Aurélio Máximo Prado (2021) tem apontado que a administração Bolsonaro não reconhece limites entre as políticas de governo e as de Estado. Embora esse não se trate de um problema localizado nesse governo, pode-se convir que as políticas de Estado parecem ter sido capturadas pelas políticas de governo bolsonaristas de maneira e intensidade jamais observadas. As políticas de Estado foram submetidas a processos de profunda e acelerada desorganização de suas diretrizes, estruturas e finalidades e postas diante do risco de desmantelamento, em favor da construção de um ordenamento antidemocrático, de bases privatistas e tradicionalistas.

33 Governadores e prefeitos, mesmo de campos políticos diferentes, inclusive de oposição, também podem figurar entre os que já vinham adotando, há anos, medidas sintonizadas com a ofensiva antigênero, em particular, na área educacional. Um dos casos ocorridos nos anos Bolsonaro, analisado por Fernando Cássio (2020), se deu em setembro de 2019, quando o governador de São Paulo mandou recolher materiais didáticos (340 mil apostilas) de posse dos estudantes, preocupado com boatos nas redes sociais de que o governo estadual estaria instilando “ideologia de gênero” entre alunos de 13 anos de idade. A medida foi barrada por liminar judicial. A militarização das escolas é outro exemplo emblemático disso, seja pela adesão ao programa federal (o Pecim), seja pela criação de projetos próprios de militarização, alguns dos quais, vale repetir, anteriores ao governo Bolsonaro.

34 Merecerá estudos mais aprofundados o ativismo de membros do Ministério Público engajados em fazer prevalecer princípios, valores e interesses da política antigênero (e outras pautas reacionárias) em todas as esferas da administração pública, bem como promover seu enraizamento em diferentes campos sociais (escola, família, cultura, saúde etc.). Desde a emergência do discurso antigênero no país, já era possível notar o gradual envolvimento de promotores e procuradores em favor dessa agenda. Esses atores, ao lado de outros, passaram a se mostrar ainda mais mobilizados durante e, sobretudo, após a eleição de Bolsonaro. Em 2018, criaram o “Movimento MP Pró-Sociedade” e realizaram o 1º Congresso do MP Pró-Sociedade, em Brasília, em 29 e 30 de novembro daquele ano. Para os documentos lançados, ver: Associação Ministério Público Pró-Sociedade (2018a, 2018b) e a página do movimento, <www.facebook.com/prosociedademp>. Para análises sobre esse movimento, ver: Leal Filho (2020), Zanini (2019). Sobre as confluências político-ideológicas entre membros do Ministério Público e o movimento Escola Sem Partido, ver: Aquino (2018). Por outro lado, em abril de 2018, foi criado o “Movimento Nacional de Mulheres do Ministério Público”, que congrega promotoras e procuradoras em torno da defesa da igualdade de gênero e do empoderamento das mulheres. Em novembro daquele ano, o movimento manifestou-se contra o “Projeto de lei Escola Sem Partido” (PL n. 7.180/2014). O documento pode ser acessado pelo *link*: <<http://www.transformamp.com/movimento-nacional-de-mulheres-do-ministerio-publico-pela-escola-com-partido>>. Ainda naquele mês, a associação “Coletivo Por um Ministério Público Transformador – Transforma MP” também divulgou o “Manifesto em Defesa do Direito à Educação”, expressando sua contrariedade a todos e qualquer projeto de lei ou proposta que vise incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa do “Escola Sem Partido”. Para documentos e publicações do Transforma MP, ver: <<http://www.transformamp.com>>. Para estudos sobre os desafios relativos à incorporação das perspectivas de gênero e étnico-racial no âmbito da formação e atuação do Ministério Público e da magistratura, ver: Castilho et al. (2019).

35 O Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (2021) apresentaram um documento analítico-comparativo sobre o edital do PNLD elaborado em 2021 para os livros de 2023, identificando as principais mudanças efetuadas que, na prática, comportam a eliminação do instrumento normativo de importantes dimensões sociais, políticas e culturais cuja incorporação nos currículos e na gestão educacional representa passos importantes na promoção da cidadania, da construção de uma sociedade democrática e de uma educação antidiscriminatória. Em vez disso, o edital opera como indutor de enfoques conservadores, reducionistas, moralistas, binários em matéria de gênero e, entre outras coisas, restringe a um único método de alfabetização: o fônico. Ver *link*: <<https://sxpolitics.org/ptbr/manifesto-critica-edital-de-convocacao%cc%a7a%cc%83o-do-programa-nacional-do-livro-didatico/11832>>.

e temas como racismo, ação afirmativa, conflitos pela terra, uso de agrotóxicos etc.³⁶ De outro, a tentativa de o governo despojar as políticas públicas de suas incumbências de promover a alfabetização, por meio do lançamento do programa Conta Pra Mim, com o objetivo declarado de “estimular a *literacia familiar*”. Assim, novamente, reafirmou-se o privatismo e o familismo das políticas antigênero e criou-se mais um fardo para as famílias e, em especial, para as mulheres, na educação das crianças.³⁷

Isso sem mencionar a dimensão internacional da implementação dessa agenda, na qual, em articulação com redes transnacionais de atores políticos ligados à ofensiva antigênero, o Estado brasileiro tem se empenhado para assumir papel de destaque e liderança, em um cenário pós-Trump, sobretudo em favor da redefinição das concepções de direitos humanos em bases religiosas e ultraconservadoras, que, entre outras coisas, passa pelo banimento dos conceitos de “gênero” e de “direitos sexuais” das diretrizes dos organismos internacionais e pela reafirmação de posições antifeministas. Expressão desse empenho, Brasil, Estados Unidos, Egito, Uganda e Indonésia patrocinaram um documento intitulado “Declaração do Consenso de Genebra”, por meio da qual, em 22 de outubro de 2020, 34 países³⁸ se comprometeram em defender a família natural e a vida desde a concepção, de maneira a não reconhecer normativas internacionais que tratem, por exemplo, de direitos sexuais e reprodutivos, planejamento familiar, educação sexual, aborto seguro e legal (Queiroz, 2020).^{39 40}

36 Em uma aula magna sobre “Avanços e desafios da educação”, na Universidade Federal da Paraíba, em 26 de abril de 2021, o ministro da Educação, Milton Ribeiro, apresentando-se como pastor, foi bastante explícito quanto ao seu veto pessoal às abordagens de gênero no PNLD: “Crianças com 9 anos, 10 anos, não sabem ler, sabem tudo, com respeito a todas essas senhoras aqui presentes, *sabem até colocar uma camisinha, mas não sabem que B mais A é 'ba'*. Estava na hora de dar um basta nisso (. . .). Eu não queria, eu retirei do edital do livro didático *questões de gênero pra crianças de 6 a 10 anos*. Onde já se viu, eu começar a discutir esses assuntos? Não que eu sou contra a discussão desses assuntos. *Respeito a orientação de todos*, mas eu acho que a gente (. . .) não tem o direito (. . .) de *violar a inocência de uma criança*, nessa idade de 6 a 10 anos, trazendo questões: se você quiser ser homem, você é homem, se quiser ser mulher, é mulher. A *biologia*, a *natureza* diz que ele é homem, é XY, mas *eles* *querem dizer que a pessoa pode escolher o que quer*. Não pode ser assim, eu acho que a gente tem de *dar o direito*. Sim, as pessoas têm liberdade pra *escolher* o que querem. Então, nesse ponto eu sou bem radical (. . .) e eu não permito (. . .) e ponto final. Pago esse preço, pago sim, mas eu quero dar a minha contribuição com o *futuro do Brasil*” (Ribeiro, 2021) [grifos meus]. Diante disso, cabe ressaltar que é difícil compreender como a principal autoridade pública na área da Educação pode enxergar como conteúdos violadores da “inocência das crianças” abordagens pedagógicas sobre respeito aos direitos humanos, igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, ou a existência de cláusulas, no PNLD, que determinavam a exclusão de materiais que promovessem a violência contra crianças, mulheres, negros, indígenas e LGBTI+. Em que pese a ênfase do ministro, não há registros de materiais didáticos adotados em escolas brasileiras que proponham ensinar o uso do preservativo a “crianças de 6 a 10 anos”, nem tampouco que abordem aspectos do processo transexualizador. Refletir sobre relações de gênero não implica necessariamente tratar de (ou apenas de) sexualidade. As abordagens sobre gênero, transversais a todo o currículo, envolvem inúmeros aspectos da construção do saber, das relações sociais, das estruturas de poder e hierarquização, e dos processos de normalização e marginalização. Ademais, como ressaltou o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero da UFPA (2021), é reconhecido o papel da escola na conscientização e prevenção da violência sexual, e, não por acaso, tem sido ela a principal instituição a identificar e promover encaminhamentos de medidas protetivas de crianças vítimas de violência sexual, especialmente, nos espaços domésticos. O vídeo da aula magna está disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM&ab_channel=TVUFPA>.

37 Parte da nova Política Nacional de Alfabetização, o programa foi lançado em dezembro de 2019. Como apontamos em outro artigo, “o programa é uma política cultural disfarçada que aliena a obrigação estatal de assegurar a alfabetização das crianças ao mesmo tempo em que propaga o familismo, um dos eixos da ofensiva antigênero” (Junqueira, Cássio & Pellanda, 2020, p. 201). E ainda: “Tanto os vídeos de divulgação quanto as ações de marketing da iniciativa – que incluem uma série de aparições de um mascote, o ursinho Tito, em *shopping centers* [...] – deixam claro a que tipo de ‘família’ a política se destina. Na cena inicial de um dos vídeos, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, pergunta a um menino por que o bolo ‘da mamãe’, assado em casa, é melhor que o comprado na padaria. ‘Porque é feito com carinho’, responde a criança” (p. 200). Para os vídeos do programa, ver: <www.youtube.com/watch?v=4h6hr--ndDk> e <www.youtube.com/watch?v=mDOW5WhsFws>.

38 A “Declaração do Consenso de Genebra sobre o Fomento da Saúde das Mulheres e o Fortalecimento da Família” contou com a assinatura de Arábia Saudita, Bahrein, Belarus, Benin, Brasil, Burkina Faso, Camarões, Djibuti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos da América (retiraram-se em 2021), Essuatíni, Gâmbia, Geórgia, Haiti, Hungria, Indonésia, Iraque, Kuwait, Líbia, Nauru, Níger, Omã, Paquistão, Paraguai, Polônia, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Sudão, Sudão do Sul, Uganda e Zâmbia. Em outubro de 2021, a Guatemala aderiu ao grupo. Para acessar o documento, ver *link*: <<https://undocs.org/en/A/75/626>>.

39 É controverso intitular “Consenso” uma declaração assinada por apenas 34 países que, ademais, alegam defender a saúde das mulheres e a “família” [no singular] apesar de boa parte deles serem ditaduras ou países em franco processo de desmantelamento das garantias constitucionais, dos direitos sociais e das políticas de assistência, e acusados de violarem os direitos de mulheres, crianças, adolescentes, LGBTI+ e outros grupos.

40 Entre vários exemplos, vale lembrar que, no mesmo dia, na Comissão Permanente LGBTI, atinente à 35ª Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos, do Mercosul, o governo brasileiro foi o único a se recusar a assinar documentos reconhecendo o uso de termos como “identidade de gênero”, “expressão de gênero” e “crimes de ódio” em relação à população LGBTI+. A discordância inviabilizou a adoção dos termos no plano de trabalho da Comissão para o biênio 2020-2021. A comitiva brasileira era composta de representantes do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos e do Ministério das Relações Exteriores. Ver: Bessas (2020).

Em suma, observa-se, desde o início desse governo, um contínuo desinvestimento nas áreas sociais seguido de uma desconstrução (conceitual e operacional) dos pressupostos, processos e estruturas referentes à implementação de políticas públicas concebidas ao longo da democratização do país. Em paralelo, observa-se um permanente empenho na desorganização do debate público, inclusive com ataques contínuos (metódicos, mas aparentemente aleatórios) a atores e instituições públicas, com o uso de termos como “parasitas”, “vagabundos”, “doutrinadores”, “escória maldita”, “balbúrdia”, “orgias”, “laboratórios de maconha” etc.

A sistemática depreciação da escola pública e dos professores, assim como o desmantelamento ou a distorção de instrumentos, mecanismos e processos tributários de concepções democráticas de política pública implicam na promoção da crença infundada (e inconstitucional) de que a família teria a primazia na educação das crianças e na incitação à instauração de regimes de vigilância e cerceamento das liberdades de ensinar e aprender.⁴¹ Do mesmo modo, tal processo de desvalorização corresponde a todo um conjunto de arranjos políticos e burocráticos voltados a aprofundar o desinvestimento público em educação pública e assegurar a implementação do “ensino doméstico ou domiciliar”,⁴² a ampliação da militarização das escolas⁴³ e uma crescente desregulamentação do ensino privado, entre outras violações ao direito à educação.

Essa deterioração do serviço público em geral, a rotulação estigmatizante daqueles apontados como adversários e a promoção de pânico morais tendem a ser acompanhadas, entre outras coisas, da ativação de práticas e representações em torno da “proteção da família”, da defesa da liberdade, dos valores, da vida, da “inocência das crianças”, da soberania e, por conseguinte, contra a “ideologia de gênero”, a “doutrinação marxista”, o “marxismo cultural”, o “globalismo” e as “pautas nocivas” das agências internacionais. O fomento permanente de alarmes, desconfianças e conflitos parece operar também como um meio eficiente para manter suas bases coesas e mobilizadas, e desorientar seus adversários ou colocá-los em uma desconfortável e inócua posição defensiva.

O fato de que, nesse governo, a “defesa da vida e da família” – um dos principais lemas de setores ultraconservadores mundo afora – tenha se dado inclusive em concomitância e em articulação com uma gestão autocrática, tumultuosa, inconsistente, inconsequente e nefasta em resposta à pandemia

41 Ver: Supremo Tribunal Federal (2020a, 2020b, 2020c, 2020d) e Ximenes; Vick (2020). Ver também: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2017).

42 A defesa do ensino domiciliar ou doméstico *homeschooling* tem assumido um caráter ostensivamente privatista, familista e tradicionalista, com posições de base moral religiosa fundamentalista, contrárias à liberdade docente, à pluralidade pedagógica e às abordagens críticas e inclusivas em relação a classe, raça, gênero, sexualidade, diversidade religiosa etc. O ensino doméstico revela-se contrário à garantia de horizontes formativos mais sensíveis aos interesses sociais mais amplos e é omissos quanto ao papel da formação educacional na emancipação dos sujeitos (Ribeiro & Palhares, 2017). Ver: Pichonelli (2019).

43 A captura das escolas públicas por parte das forças policiais militares é a mais acirrada manifestação do reacionarismo político e educacional. Ela envolve a instituição de sistemas de hierarquizações e de regimes disciplinares de vigilância, controle e punição com vistas a garantir a conformação e o adestramento para a obediência e a submissão. Ali, controles ideológicos dos docentes e dos currículos visam dissuadir qualquer empenho em favor de abordagens pedagógicas promotoras do pensamento crítico e da autonomia do sujeito. Nesse processo, também se observa a ativação contínua de disposições, práticas, representações, crenças e valores anacrônicos e arraigados, como a demonização dos direitos humanos; a valorização do Estado autoritário; a antipolítica; o tradicionalismo; o familismo; o moralismo religioso; o anticomunismo; os mitos da democracia racial, da índole pacífica e da imaturidade do povo brasileiro; a naturalização da propriedade privada. A vigilância e o assujeitamento implicam um rígido e minucioso controle dos corpos e o apagamento dos sujeitos e de suas identidades, que se dão, sobretudo, por meio da padronização de comportamentos, vestimentas, cortes e penteados de cabelos e uso de adereços, pelo estabelecimento de regimentos disciplinares draconianos, pelo cerceamento de manifestações da cultura das juventudes e pelo banimento das pautas relacionadas às questões raciais, de gênero e sexualidade. Vale lembrar, ainda, que interdições de temas como racismo, feminismo, homofobia, ditadura, fascismo, violência policial, entre outros, têm sido observadas também em unidades dos tradicionais Colégios Militares, ligados ao Departamento de Educação e Cultura do Exército. Ver: Santos (2020); Santos & Cara (2020).

de Covid-19⁴⁴ é uma contradição apenas aparente, que, entre outras coisas, explicita a dissociação entre a autoproclamada “defesa da vida” e a efetiva luta pelos direitos à vida e à saúde.⁴⁵

Expressão de um nítido desprezo pelas garantias fundamentais e pela institucionalidade democrática, a gestão bolsonarista da pandemia se inscreve no cerne das guerras culturais (tanto em termos gerais, quanto no que nos diz respeito à ofensiva antigênero). A elas o governo se dedica de maneira incessante com vistas a fortalecer-se, reafirmar valores morais e preceitos ideológicos (“[O Brasil] tem que deixar de ser um país de maricas”),⁴⁶ reiterar alianças com setores econômicos e religiosos e demonizar seus detratores. Mais uma vez, a resposta governamental à pandemia também se dá ao sabor do acionamento de repertórios discursivos e retóricos compartilhados entre grupos reacionários de diversos países, tendo como alvo de seus ataques, por exemplo, a ciência, o “globalismo”, as medidas de isolamento físico e de restrição de circulação, o uso de máscara, a suspensão de cultos religiosos presenciais, a vacina etc. Na esteira de um metódico fomento de um cenário de tensão permanente, desinformação, desorientação, desconfiança, ameaças, ataques, insegurança e caos, o governo procura dar encaminhamento a agendas reacionárias, autoritárias, discriminatórias, antilaicas, antiambientais e ultraliberais, enquanto eleva a temperatura nas redes sociais, agitando seus seguidores, em um interminável e frenético clima de campanha eleitoral.⁴⁷

O enfrentamento à política antigênero no chão da escola

Vale ressaltar que, com Bolsonaro na presidência, o governo federal tornou-se o principal ator da ofensiva antigênero no Brasil, com efeitos cuja extensão merecerão ser profundamente estudados. Observa-se, desde já, que os preceitos ideológicos dessa ofensiva foram convertidos em diretrizes das políticas de governo e de Estado, e sua implementação não se adequa aos parâmetros de políticas

44 O boletim especial intitulado “Direitos na Pandemia – Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil” traz uma pesquisa que identificou uma “estratégia de propagação do vírus conduzida de forma sistemática pelo governo federal” (Ventura, Aith, Asano & Reis, 2020, p. 2). E ainda: “Os resultados afastam a persistente interpretação de que haveria incompetência e negligência da parte do governo federal na gestão da pandemia. Ao contrário, a sistematização de dados (. . .) revela o empenho e a eficiência da atuação da União em prol da ampla disseminação do vírus no território nacional, declaradamente com o objetivo de retomar a atividade econômica o mais rápido possível e a qualquer custo” (p. 7). Ver: <https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf>.

45 Também se trata de apenas uma aparente contradição o fato de que atores políticos que procuram se projetar com um discurso anticorrupção (especialmente o de cunho moralista, liberal-conservador, antipolítico e autoritário) tenham seus nomes envolvidos em escândalos de corrupção. Ver: Junqueira (2001).

46 Em paralelo ao chamado à bravura e à virilidade frente à pandemia, observam-se, ainda, os apelos sistemáticos à religiosidade, à fé, às práticas rituais (como orações e jejum), bem como o concurso de outras formulações político-teológicas por lideranças fundamentalistas. Depreende-se de tais apelos a intenção de respaldar o caráter autoritário do governo e a resposta bolsonarista à Covid (Py, 2020). Dentre essas lideranças eclesiais, vale mencionar o padre Paulo Ricardo de Azevedo Júnior (mais conhecido como padre Paulo Ricardo). Expressão midiática do catolicismo ultraconservador, com intensa atividade lobística junto a parlamentares cristãos, o sacerdote é ligado a grupos tradicionalistas e à Renovação Carismática Católica. Crítico contumaz do marxismo e da Teologia da Libertação, o padre destaca-se pelo seu ativismo reacionário frente às questões de gênero e às demandas por legislações e políticas que assegurem maior justiça sexual. É um expoente antigênero que, não satisfeito em defender a implantação de um regime de censura nas escolas para impedir a “doutrinação”, apregoa a restrição do direito de professores LGBTI+ de exercerem a docência (Paulo Ricardo, 2011, 2013a, 2013b, 2015). Admirador de Olavo de Carvalho, abraça diversas causas reacionárias – como a do armamento. Quanto à Covid-19, com a sobriedade e os gestos comedidos de sempre, tem apoiado a resposta do governo federal à pandemia, atribuindo o morticínio ao “pecado” e banalizando o sofrimento e a catástrofe, que, segundo ele, ensejariam a “purificação” (Paulo Ricardo, 2020). Para uma análise de seu perfil e atuação, ver: Silveira (2018) e Py (2021). Seu site: <<https://padrepauloricardo.org>>. Seu canal: <www.youtube.com/channel/UCP6L9TPS3pHccVRiDB_cvqQ>. No Facebook: <www.facebook.com/padrepaulo>.

47 Foram inúmeras as manifestações de Bolsonaro e de seus aliados nas redes sociais em oposição às medidas adotadas por governadores e prefeitos para conter a pandemia. A suspensão temporária de celebrações de ritos religiosos recebia tintas apocalípticas: “fechamento de igrejas”, “proibição de cultos”, “restrição da liberdade religiosa”. Em sua conta no Twitter, declarou, por exemplo: “Não desagregue, some, acredite... Convença aqueles que estão ao seu lado a defender a Constituição, em especial seu art. 5º, a nossa Bandeira verde e amarela...” / “Hoje você está tendo uma amostra do que é o comunismo e quem são os protótipos de ditadores, aqueles que decretam proibição de cultos, toque de recolher (. . .)” / “(. . .) o caos bate na porta dos brasileiros. Pergunte o que cada um de nós poderá fazer pelo Brasil e sua liberdade e... prepare-se.” (12/04/2021). Link: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1381661247456882697>>.

públicas adotados no país a partir do processo de democratização, mas se desdobra, sobretudo, segundo cálculos e movimentos táticos próprios das guerras culturais.

Ao longo de 2020, ao julgar algumas legislações estaduais e municipais inspiradas no discurso antigênero, além da lei n. 7.800/2016, de Alagoas, que incorporou o anteprojeto de lei sugerido pelo movimento “Escola sem Partido”,⁴⁸ o Supremo Tribunal Federal reafirmou a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a liberdade de ensinar e aprender, e o caráter científico dos estudos de gênero. A corte definiu como inconstitucionais as atuações contrárias ao dever do Estado de garantir, na educação escolar, a abordagem de gênero e o enfrentamento a preconceitos e discriminações em razão de sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual.

No entanto, mesmo diante desse revés político e judicial, os cruzados antigênero, dentro e fora do governo, não parecem ter renunciado a seus propósitos inconstitucionais em matéria de gênero e diversidade sexual, especialmente no terreno da educação escolar. De fato, por meio de estratégias voltadas a explorar ao máximo o potencial mobilizador da ordem moral e sexual em favor de seus propósitos reacionários, seguem promovendo agenciamentos, disputas e irrupções para atingir e envolver as famílias, a sala de aula, as rotinas escolares, o material didático, as práticas pedagógicas (Junqueira, Cássio & Pellanda, 2020). Sem abrir mão de técnicas de cerceamento, intimidação, desinformação, dedicam-se especialmente a explorar as engenharias burocráticas⁴⁹ de programas governamentais, por exemplo, alterando diretrizes curriculares, a política de alfabetização, as avaliações educacionais em larga escala, os editais públicos (para o desfinanciamento de linhas de pesquisas, a produção de materiais didáticos, a formação continuada de professores etc.). Assim, promovem alterações semânticas, flexibilizam exigências, invertem sutilmente as prioridades, abrem brechas ou contornam obstáculos para continuar a conduzir uma política antigênero flagrantemente inconstitucional.⁵⁰

Ao tempo que se empenham em produzir ou alimentar alarmes sociais, pânicos morais, censuras, desinformações, inseguranças, ameaças e estigmatizações, os autoproclamados “defensores da família e da inocência das crianças” sabem que o êxito de seus esforços exige investimentos permanentes em discursos e estratégias retóricas voltados a reafirmar a naturalidade da ordem moral, suas instituições (entre elas, a “família natural”), seus códigos, suas hierarquizações e seus processos de opressão. Sob a batuta da naturalização das prescrições da gramática normativa, o alarmismo em torno do uso da linguagem inclusiva, não sexista e não binária é uma das opções no cardápio das estratégias político-discursivas dos reacionários.

A luta contra o reacionarismo antigênero na educação requer ações voltadas a interromper e anular um roteiro variado de estratégias e discursos que miram desestabilizar as rotinas escolares, minar as relações pedagógicas, inibir a liberdade de expressão, suprimir o potencial transformador da educação escolar (Junqueira, Cássio & Pellanda, 2020). Para prevenir e interromper o ciclo de intimidações, agressões, silenciamentos e aliciamentos desencadeados por essas incursões antidemocráticas, é importante evitar respostas isoladas, desarticuladas, reativas, meramente defensivas. Assim, atentas às estratégias políticas e discursivas, aos repertórios de ação e ao alcance das táticas de assédio e censura empregadas por esses reacionários em suas investidas micropolíticas, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Rede Escola Pública e Universidade

48 ADPFs n. 457/GO, 460/PR, 461/PR, 465/TO, 467/MG e 600/PR e ADIs n. 5537/AL, 5580/AL e 6038/AL.

49 Agradeço à Fernanda Vick por ter me feito notar isso.

50 A chegada ao poder de forças políticas organicamente sintonizadas com a ofensiva antigênero, em países como Hungria, Polônia e Brasil, tem sido marcada por intervenções nos sistemas universitários e nas agências governamentais de fomento à pesquisa, ao lado de um forte cultivo de disposições anticientíficas no âmbito da sociedade. Ver: Mendes *et al.* (2020).

(REPU) e outras 60 entidades produziram, em 2018, o *Manual de defesa contra a censura nas escolas*. (Ação Educativa, Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, Rede Escola Pública E Universidade *et al.*, 2018).

Sintonizado com as lutas pela garantia do direito à educação, o instrumento visa oferecer informações, subsídios e orientações para as escolas decidirem como agir diante de diferentes situações. Atento para a necessidade de esvaziar a retórica reacionária, dismantelar os pontos nodais dos discursos e anular as arremetidas dos ofensores, o “Manual” recomenda que se busque, sempre que possível, tratar os conflitos no próprio ambiente escolar, por meio de ações e medidas político-pedagógicas. Aponta caminhos para a escola reafirmar o seu caráter público, valorizar a gestão democrática, garantir o pluralismo e a liberdade de ensinar e aprender, bem como promover a cultura inclusiva e antidiscriminatória. Ao mesmo tempo, propõe meios para aproximar a comunidade escolar e as famílias, construir relações de confiança mais fortes e ampliar as possibilidades da atuação conjunta na resolução e prevenção de problemas.

Evidentemente, ações violentas e de censura por grupos organizados merecem respostas exemplares. Para isso, o *Manual* apresenta alternativas jurídicas, referendadas pelo consolidado entendimento do Supremo Tribunal Federal sobre o tema, com vistas a invalidar as tentativas espúrias de manipular instrumentos jurídicos em benefício de agendas regressivas e atentatórias ao caráter público da instituição escolar.

As políticas antigênero representam ameaças constantes de violação do direito à educação, assim como a diversos direitos fundamentais e a importantes conquistas sociais centrais na construção de um modelo democrático de cidadania. Seus promotores almejam uma docência sitiada, genuflexa diante de valores, interesses e preceitos ideológicos sintonizados com um projeto político autoritário, regressivo e reacionário de escola e sociedade. Um projeto que, entre outras coisas, como sinaliza Salomão Ximenes (2016), rechaça o reconhecimento de objetivos educacionais que devem ser assegurados pelo poder público independentemente dos limites de compreensões e concepções morais, políticas e religiosas das famílias. Ou seja, trata-se de uma nítida violação do “direito dos estudantes de ver ampliados os seus referenciais a partir de concepções diversas, republicanas e científicas, todas necessárias ao pleno exercício da autonomia individual e da cidadania” (Ximenes, 2016, p. 55-56). Pretendem uma educação sem liberdade, divergência, reflexão, cidadania, diversidade e que não permita aos estudantes se apropriarem da cultura: uma escola sem educação e destituída de exercer seu potencial transformador (Cara, 2016).

Mais do que denunciar o preconceito desses cruzados morais, parece ser cada vez mais relevante entender que as escolas são um espaço privilegiado para se desafiar políticas voltadas a favorecer preceitos e processos políticos, morais e epistemológicos sintonizados com ideologias religiosas, códigos de significação tradicionalistas, relações de poder violentas, hierarquizações opressivas, reificação e segregação. Assim, em vez de ameaças, intimidações, humilhações, medo, dor e violência, elas podem se tornar um território constantemente empenhado na construção de horizontes de emancipação e de dignificação da vida, em favor de uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Referências

Ação Educativa (Org.) (2016). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa.

Ação Educativa; *Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Rede Escola Pública e Universidade [REPU] et al.* (2018). *Manual de defesa contra a censura nas escolas*. São Paulo: Ação Educativa. Disponível em: <www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

Alves, D. R. (2019). *Discurso da ministra Damara Alves durante cerimônia de posse no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos*. Brasília, 2 jan. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2Qz_tS6zofg&ab_channel=TVBrasilGov>. Acesso em: 16 jan. 2019.

Aquino, R. (2018) “Nota técnica” de membros do Ministério Público é do criador do Escola sem Partido. *Professores contra o Escola Sem Partido*, Niterói, 14 nov. Disponível em: <<https://profscontraesp.org/2018/11/14/nota-tecnica-de-membros-do-ministerio-publico-e-do-criador-do-escola-sem-partido>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

Araújo, E. (2019). *Discurso do ministro Ernesto Araújo durante cerimônia de posse no Ministério das Relações Exteriores*. Brasília, 2 jan. Disponível em: <www.gov.br/mre/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/discursos-artigos-e-entrevistas/ministro-das-relacoes-exteriores/discursos-mre/discurso-do-ministro-ernesto-araujo-durante-cerimonia-de-posse-no-ministerio-das-relacoes-exteriores-brasilia-2-de-janeiro-de-2019>. Acesso em: 16 jan. 2019.

Associação brasileira interdisciplinar de AIDS; Observatório de Políticas de Sexualidade; Ação Educativa; Gênero e Educação; Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos; Associação Nacional de Travestis e Transexuais; Conselho Latino Americano das Mulheres - Brasil; Conectas Direitos Humanos; Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQ+ da Universidade Federal de Minas Gerais; IPAS. (2021) *Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação, mobilização social*. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2021.

Associação Ministério Público Pró-sociedade (2018a). *1º Congresso do Ministério Público Pró-Sociedade: enunciados*. Brasília: Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Disponível em: <www.mpm.mp.br/portal/wp-content/uploads/2018/12/enunciados-mpsociedade.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2018.

Associação Ministério Público Pró-sociedade (2018b). *Post tenebras lux*. [Manifesto]. 30 nov. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/wp-content/uploads/2018/12/MP-pro-sociedade.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2018.

Benites, A.; Jiménez, C., Betim, F.; Rossi, M.; Galarraga Gortázar, N.; Oliveira, R.; Chade, J. (2021). El método Bolsonaro: un asalto a la democracia a cámara lenta. *El País*, 17 jul. Disponível em: <<https://elpais.com/internacional/2021-07-18/el-metodo-bolsonaro-un-asalto-a-la-democracia-a-camara-lenta.html>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

Bessas, A. *Brasil diverge de demais membros do Mercosul sobre termos como “crime de ódio”*. O Tempo, Belo Horizonte, 22 out. 2020. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/brasil/brasil-diverge-de-demais-membros-do-mercosul-sobre-termos-como-crime-de-odio-1.2402877>>. Acesso em: 27 out. 2020.

Brown, W. (2006). *American nightmare: neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization*. *Political Theory*, 34(6), pp. 690-714.

Carnac, R. (2014). *L’Église catholique contre “la théorie du genre”: construction d’un objet polémique dans le débat public français contemporain*. *Synergies Italie*, (10), pp. 125-143.

Cara, D. (2016). O programa Escola Sem Partido quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa. *A Ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa. pp. 43-47.

- Carreira, D. (2019). Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In: Cássio, F.; Catelli, Jr., R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa. pp. 59-83.
- Carvalho, L. M. (2019) *O cadete e o capitão: a vida de Jair Bolsonaro no quartel*. São Paulo: Todavia.
- Cássio, F. (Org.) (2019). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo, Boitempo.
- Cássio, F. (2020). Sair da negação e defender a escola pública. *Blog da Boitempo*, 20 jan. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/01/20/sair-da-negacao-e-defender-a-escola-publica>>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- Cássio, F.; Catelli Jr., R. (Orgs.) (2019). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- Castilho, E. W. V. de; Omoto, J. A.; Viegas e Silva, M.; Leivas, P. G. C. (Orgs.) (2019). *Perspectivas de gênero e o sistema de justiça brasileiro*. Brasília: ESMPU.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Chade, J. (2021). País faz diplomacia paralela com extrema-direita, Opus Dei e negacionistas. *UOL*, 29 set. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2021/09/29/diplomacia-paralela-do-brasil-mira-extrema-direita-opus-e-negacionistas.htm>>. Acesso em: 29 set. 2021.
- Coelho, F. M. F.; Santos, N. P. dos (2016). *A mobilização católica contra a “ideologia de gênero” nas tramitações do Plano Nacional de Educação brasileiro*. *Religare*, 13(1), pp. 27-48.
- Cooper, M. (2017) *Family values: between neoliberalism and the new social conservatism*. New York: Zone Books.
- Corrêa, S. (2020). Entrevista: A ofensiva antigênero como política de estado. *Conectas*, 7 mar. Disponível em: <www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- Cruz, M. T. (2020). No Paraguai, Sara Winter influenciou apedrejamento de marcha LGBT+, afirmam ativistas. *Ponte*, 22 jun. Disponível em: <<https://ponte.org/no-paraguai-sara-winter-influenciou-apedrejamento-de-marcha-lgbt-afirmam-ativistas>>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- Cunha, M. do N. (2013) *Assessora da Frente Parlamentar Evangélica ataca governo federal em palestra e fornece argumentos para reações das igrejas a políticas públicas*. Disponível em: <www.documentcloud.org/documents/5513840>. Acesso em: 14 maio 2013.
- Cunha, L. A. (2016) *A entronização do ensino religioso na Base Nacional Curricular Comum*. *Educação & Sociedade*, 37(134), pp. 266-284.
- De Vito, R.; Prado, M. A. M. (2019). *Direitos humanos, gênero e sexualidade: uma ministra que não brinca em serviço*. *Sexuality Politics Watch*, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/direitos-humanos-genero-e-sexualidade-a-ministra-que-nao-brinca-em-servico/9402?fbclid=IwAR0mmhDiTpr9fISnf6DK0vS93twZoKNLkt4qUcHRBUCszdU_a2XYSLnjAzg>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- Dieguez, C. (2019). O chanceler do regresso. *Piauí*, (151), abr. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-chanceler-do-regresso>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- Ferreira, L.; Leão, N. (2019). Central no discurso de posse, combate à “ideologia de gênero” é carta marcada há pelo menos oito anos por Bolsonaro. *Gênero e Número*, 2 jan. Disponível em: <www.generonumero.media/central-no-discurso-de-posse-combate-a-ideologia-de-genero-e-carta-marcada-ha-pelo-menos-oito-anos-por-bolsonaro>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Fórum das ciências humanas, sociais aplicadas, letras, linguística e artes & associação de linguística aplicada do Brasil (2021). *Manifesto referente ao Edital de Convocação nº 1/2021 Programa Nacional do Livro Didático (CGPLI PNLD 2023) publicado em 12 de fevereiro de 2021 pelo Ministério da Educação*. 22 abr. Disponível em: <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/Manifesto-Programa-Nacional-do-Livro-Did%C3%A1tico-2023.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Gazeta do Povo (2019). Órgão inédito no Brasil, Secretaria da Família quer fortalecer os papéis de pai e mãe. *Gazeta do Povo*, 2 jan. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/ideias/orgao-inedito-no-brasil-secretaria-da-familia-quer-fortalecer-os-papeis-de-pai-e-mae-5ztg6mu60374aecebvxlwhg6>. Acesso em: 3 jan. 2019.

Gussen, A. F. (2021). O céu de Damares: como a ministra dos Direitos Humanos aparelha sua pasta. *Carta Capital*, 17 maio. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/politica/o-ceu-de-dameres-como-a-ministra-dos-direitos-humanos-aparelha-sua-pasta>. Acesso em: 17 maio 2021.

Hunter, J. (1991). *Culture wars: the struggle to define America*. New York: Basic Books.

Junqueira, R. D. (2001). Cenários e representações das campanhas anticorrupção. In: Barros, A.; Duarte, J.; Martinez, R. Comunicação: discursos, práticas e tendências. Brasília: Rideel. pp. 119-145.

Junqueira, R. D. (2016). “Ideologia de gênero”: genealogia de uma invenção católica. Trabalho apresentado na *2nd International Conference LGBT Psychology and Related Fields: Tackling the impact of discrimination against LGBT People worldwide*. Rio de Janeiro, UERJ, 9 mar.

Junqueira, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: Ribeiro, P. R. C.; Magalhães, J. C. (Orgs). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2017. pp. 25-52.

Junqueira, R. D. (2018). A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), pp. 449-502.

Junqueira, R. D. (2021). *A invenção da “ideologia de gênero”: um projeto reacionário de poder*. Brasília: Letras Livres (no prelo).

Junqueira, R. D.; Cássio, F.; Pellanda, A. C. (2020). Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil, 2020: enquadramentos e enfrentamentos. In: Facchini, R.; França, I. L. (Orgs.). *Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. Campinas: Editora Unicamp. pp. 189-216.

Juustino, R. A. (2004). A aliança do CFP com o “movimento pró-homossexualismo” para a perseguição de psicólogo. Apresentada no “Fórum de Debates sobre Preconceito e Discriminação”, Alerj, Rio de Janeiro, 19 ago. Disponível em: <http://rozangelajustino.blogspot.com/2006/07/aliana-do-cfp-com-o-movime_115405805723166333.html>. Acesso em: 30 set. 2017.

Justino, R. A. (2005). Experiências e propostas em redes religiosas. In: Giumbelli, E. (Org.). *Religião e sexualidade: convicções e responsabilidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. pp. 115-121.

Kurasinska, L. (2018). This ultra-conservative institute has infiltrated the Polish state, on a relentless quest to ban abortion. *OpenDemocracy*, 30 Apr. 2018. Disponível em: <www.opendemocracy.net/en/5050/ultra-conservative-institute-has-infiltrated-polish-state-to-ban-abortion>. Acesso em: 10 maio 2018.

Lacerda, M. B. (2016). “Ideologia de gênero” na Câmara dos Deputados. *X Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política*. Belo Horizonte, 30 ago.- 2 set.

Leal Filho, J. C. (2020). Como atua o MP Pró-Sociedade, grupo que usa o aparato do Estado em defesa da ideologia bolsonarista. *The Intercept Brasil*, 1º nov. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/11/01/como-atua-o-mp-pro-sociedade-grupo-que-usa-o-aparato-do-estado-em-defesa-da-ideologia-bolsonarista>>. Acesso em: 1º nov. 2020.

Lobo, M. (2016). *Famílias em perigo: o que todos devem saber sobre a ideologia de gênero*. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel.

Macedo, C. M. R. (2017). “Cura gay” em contextos evangélicos: tensionamentos, deslocamentos e transformações. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499262312_ARQUIVO_PaperFAZENDOGENERO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Maia, G. F. da; Machado, M. L. A. (2019). *Psicologia e “ideologia de gênero”: tensões e conflitos em torno da Resolução 01/99*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 62, n. 3, pp. 558-583.

Martins, A. V. G. da S. (2021). *Responding gender ideology in the political arena*. (Participação em webinar.) [S/l], 12 mar. Political Network for Values/Red Política por los Valores. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=G7wEicn8dsw>. Acesso em: 17 abr. 2021.

Mello, P. C. (2020). *A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital*. São Paulo: Companhia das Letras.

Mendes, C. H.; Brito, A. S. de; Angoti, B.; Sales, F. R.; Reis, L. S.; Vasconcelos, N. P. de (2020). *Academic freedom in Brazil: a case study on recent development*. Berlin: Global Public Policy Institute. Disponível em: <https://www.gppi.net/media/GPPi_LAUT_2020_Academic_Freedom_in_Brazil.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

Miguel, L. F. (2016). Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, 7(15), pp. 590-621.

Moura, F. P. de; Salles, D. da C. (2018). *O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas*. *Periódicus*, 9(1), pp. 136-160.

Natividade, M. (2006). *Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 21(61), pp. 115-132.

Neves, F. (2018). Como o ‘kit gay’ ajudou Damares Alves a chegar ao primeiro escalão. *The Intercept Brasil*, São Paulo, 12 dez. Disponível em: <<https://theintercept.com/2018/12/11/kit-gay-damares-alves>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Núcleo interdisciplinar de pesquisa e ação sobre mulher e relações de sexo e gênero (2021). *Carta de repúdio*. Nipam/UFPB, João Pessoa, 28 abr.

O’leary, D. (1997). *The gender agenda: redefining equality*. Lafayette: Vital Issues, 1997.

O’leary, D. (2007). *One man, one woman: a catholic’s guide to defending marriage*. Manchester: Sophia Institute Press.

Paulo Ricardo, P. (2011). PL 122, a lei da mordada gay. Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 7 dez. 2011. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=JF3a9OZr52k&t=88s&ab_channel=PadrePauloRicardo>. Acesso em: 15 jan. 2016.

Paulo Ricardo, P. (2013a). PLC 122: o projeto de destruição da família. Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 22 nov. 2013a. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=PMLyt2qdi-Q&ab_channel=PadrePauloRicardo>. Acesso em: 15 jan. 2016.

- Paulo Ricardo, P. (2013b). Sexo ou gênero? Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 7 out. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=3VtYoDgfnds&ab_channel=PadrePauloRicardo>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- Paulo Ricardo, P. (2015). A ideologia de gênero e o Estado totalitário. Canal do YouTube. [S.l.: S.n.], 23 jun. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=i2ec5IoGa2k&ab_channel=PadrePauloRicardo>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- Paulo Ricardo, P. (2020). A Igreja prostrada diante de um vírus? (Especial Covid-19, #1). *Facebook*. [S.l.: S.n.], 22 mar. Disponível em: <www.facebook.com/watch/?v=194921161930448>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- Penna, F. (2015). *Ódio aos professores. Movimento Liberdade para Educar*. Niterói, 18 set. Disponível em: <liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores>. Acesso em: 25 nov. 2015.
- Penna, F. de A. (2017). “Escola sem Partido” como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: Machado, A. R. de A.; Toledo, M. R. de A. (Orgs.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez. pp. 247-260.
- Pichonelli, M. (2019). *Homeschooling e a domesticação do aluno*. In: Cássio, F. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo, Boitempo, 2019. pp. 99-105.
- Piovezani, C.; Gentile, E. (2020) *A linguagem fascista*. São Paulo: Hedra.
- Prado, M. A. M. (2021). Ofensiva antigênero como política de Estado. In: Conservadorismos e política de ódio: ataques fascistas e desobediências de gênero (Mesa). *X Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Étnico-racial e de Gênero (CINABEH)*, 14 maio. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UIXYXIB1ATw. Acesso em: 14 maio 2021.
- Prado, M. A. M.; Maracci, J. G.; Monteiro, I. R. L. (2021). Governamentalidades e depurações hierárquicas dos direitos humanos no Brasil: a educação pública e a polpulação LGBT+. *Arquivos Analíticos de políticas educativas*, 29(148).
- Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. (2017). *Nota Técnica nº 2/2017/PFDC*, de 15 de março de 2017 – “Notificação extrajudicial” voltada a proibir a discussão sobre questões de gênero e orientação sexual nas escolas. Brasília: PFDC/MPF, 2017. Disponível em: <www.mpf.mp.br/pfdc/manifestacoes-pfdc/notas-tecnicas/nota-tecnica-2-2017-pfdc-mpf/view>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- Py, F. (2020). Cristofascismo em 7 atos: como Bolsonaro usou a alegoria da Páscoa para não perder popularidade. *The Intercept Brasil*, 1º maio. Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/05/01/cristofascismo-bolsonaro-pascoa>>. Acesso em: 2 maio 2020.
- Py, F. (2021). Padre Paulo Ricardo: cavaleiro de batina do apocalipse pandêmico. *IHUOnline - Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 8 fev. Disponível em: www.ihu.unisinos.br/78-noticias/606430-padre-paulo-ricardo-cavaleiro-de-batina-do-apocalipse-pandemico-artigo-de-fabio-py. Acesso em: 10 fev. 2021.
- Queiroz, P. (2020). Gênero e política externa no governo Bolsonaro. *Observatório Feminista de Relações Internacionais*. Rio de Janeiro, 26 mar. Disponível em: <<https://ofri.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Genero-e-Politica-Externa-no-Governo-Bolsonaro.docx.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- Ribeiro, M. (2021). *Aula Magna: Avanços e desafios da educação*. João Pessoa, 26 abr. Universidade Federal da Paraíba. *TV UFPB*. Canal do YouTube. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=ZiismqWeKSM&ab_channel=TVUFPB>. Acesso em: 27 abr. 2021.

- Ribeiro, A. M. C.; Palhares, J. (2017). O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des) continuidades educativas. *Pro-Posições*, 28(2), p. 57-84, maio/ago.
- Rocha, J. C. de C. (2021). *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Bagé: Caminhos.
- Rosado-Nunes, M. J. F. (2015). A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, 13(39), pp. 1237-1260.
- Santos, C. de A. (2020). *A militarização das escolas públicas do Distrito Federal e o direito à educação em questão*. Relatório de pesquisa de Pós-Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Santos, C. de A.; Cara, D. T. (2020). Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: Mendonça, S. G. de L.; Miguel, J. C.; Miller, S.; Kohle, É. C. (Orgs.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. pp. 167-190.
- Severo, J. (1998). *O movimento homossexual*. Belo Horizonte (Venda Nova): Betânia.
- Severo, J. (2003). *As ilusões do movimento gay*. S/l. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/ErnandesAlmeida/as-ilusoes-do-movimento-gay>>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- Silveira, E. J. S. da. (2018). *Padres conservadores em armas: o discurso público da guerra cultural entre católicos*. *Reflexão*, Campinas, 43(2), pp. 289-309, jul./dez.
- Solano Gallego, E. (2018). *Crise da democracia e extremismos de direita. Análise*, Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil, São Paulo, (42), maio.
- Solano Gallego, E. (2019). *Quem é o inimigo? Retóricas de inimizade nas redes sociais no período 2014-2017*. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FREIXO, A. de (Orgs.). *Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel. pp. 83-98.
- Southern Poverty Law Center (2020). Why is Alliance Defending Freedom a hate group?. *SPLC – Southern Poverty Law Center*, 10 Apr. Disponível em: <<https://www.splcenter.org/news/2020/04/10/why-alliance-defending-freedom-hate-group>>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- Souza, S. D. (2014). “Não à ideologia de gênero!” *A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira*. *Estudos de Religião*, 28(2), pp. 188-204, jul./dez.
- Strecker, M. (2021). Como foi criada a cartilha autoritária de Jair Bolsonaro. *Isto É*, 28 maio. Disponível em: <<https://istoe.com.br/como-foi-criada-a-cartilha-autoritaria-de-jair-bolsonaro>>. Acesso em: 31 maio 2021.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2020a). *Acórdão da ADPF nº 457 Goiás*. Inteiro teor do Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457 Goiás. Relator Ministro Alexandre de Moraes. 27 abr. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343276006&ext=.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2020b). *Acórdão da ADPF nº 460 Paraná*. Inteiro teor do Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 460 Paraná. Relator Ministro Luiz Fux. 29 jun. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343977087&ext=.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2020c). *Acórdão da ADPF nº 467 Minas Gerais*. Inteiro teor do Acórdão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 467 Minas Gerais. Relator Ministro Gilmar

- Mendes. 29 maio. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15343669940&ext=.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- Supremo Tribunal Federal (STF). (2020d). *Acórdão da ADI nº 5537 Alagoas*. Teor do Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.537 Alagoas. Relator Ministro Roberto Barroso. 24 ago. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4991079>. Acesso em: 10 out. 2020.
- Teitelbaum, B. R. (2020). *Guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Editora Unicamp.
- Tempesta, O. J. (2014). *Reflexões sobre a “ideologia de gênero”*. Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, 25 mar. Disponível em: <arqrio.org/formacao/detalhes/386/reflexoes-sobre-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 1º abr. 2014.
- Vélez Rodríguez, R. (2019). Cerimônia de transmissão de cargo ao ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Brasília, 2 jan.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTcqtKICNtg&ab_channel=TVBrasilGov>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- Venancio, A. T. A.; Belmonte, P. R. (2017). *O debate legislativo carioca sobre a “mudança da homossexualidade”: ciência, política e religião*. Sexualidad, Salud y Sociedad, (26), pp. 103-125.
- Ventura, D.; Aith, F.; Asano, C. L.; Reis, R. R. (Coords.) (2020). Direitos na Pandemia – Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil. *Boletim Direitos na Pandemia*, Cepedisa & Conectas Direitos Humanos, (10). Disponível em: <https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- Ximenes, S. B. (2016). *O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”?* In: AÇÃO EDUCATIVA. *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa. pp. 49-58.
- Ximenes S. B. (2017). Retorno do ensino religioso à BNCC: a culpa não é do STF. *Carta Educação*, 5 dez.
- Ximenes, S. B. (2018). *Desvendando o relatório do PL “Escola Sem Partido”*. Centro de Referência em Educação Integral, São Paulo, 11 maio. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-o-relatorio-do-pl-escola-sem-partido>>. Acesso em: 15 maio 2018.
- Ximenes, S. B. (2019). *Inconstitucionalidade, ilegalidade e retrocesso na previsão do ensino religioso na BNCC*. In: CÁSSIO, F.; CATELLI Jr., R. (Orgs.). *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa. pp. 283-303.
- Ximenes, S. B.; Vick, F. (2020). A extinção judicial do Escola sem Partido. *Le Monde Diplomatique Brasil*, (156), 1º jul. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido>>. Acesso em: 3 jul. 2020.
- Zanini, F (2019). Onda conservadora chega ao ministério público. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 25 fev. Disponível em: <<https://saidapeladireita.blogfolha.uol.com.br/2019/02/25/onda-conservadora-chega-ao-ministerio-publico>>. Acesso em: 25 fev. 2019.



GÊNERO E SEXUALIDADE NO CAMPO DA SAÚDE: um olhar interseccional sobre as masculinidades

Marcia Thereza Couto
Ramiro Fernandez Unsain

Apresentação

As diversidades sexuais e de gêneros e suas expressões nos movimentos sociais, na academia e no debate plural, seja em espaços públicos ou privados, fomentam discussões importantes acerca da sociabilidade, do respeito às diferenças, dos direitos e privilégios de homens e mulheres heterossexuais, assim como dos direitos cotidianamente violados de gays e lésbicas, bissexuais e pessoas trans. Gênero e sexualidade estão definitivamente postos como discursos, ideologias e práticas sociais, permeados por relações de poder e busca de legitimidades. São, portanto, dimensões da vida que remetem à discriminação, estigma, condições de saúde e direitos.

Ao direcionarmos o olhar para o campo da Saúde – tomado, ao longo deste capítulo, em suas duas inerentes esferas: a individual, da prática clínico-assistencial, e a coletiva, populacional – reconhecemos a legitimidade do argumento de que processos sociais relacionados a gênero e à sexualidade produzem diferenças no padrão de morbimortalidade de homens e mulheres, bem como nos comportamentos de cuidado à saúde. Ademais, os padrões hegemônicos de gênero e sexualidade socialmente reproduzidos pelos e pelas profissionais da saúde interferem nas práticas assistenciais voltadas ao cuidado de indivíduos e populações.

As questões que as páginas seguintes buscam responder consistem em: 1. Sendo a construção dos gêneros e das sexualidades conformadas em processos sociais e intersubjetivos minuciosos, sutis, sempre inacabados – através de inúmeras aprendizagens e práticas –, qual a importância da perspectiva interseccional para as análises sobre gênero e sexualidade em termos dos processos de saúde-adocimento e cuidado? 2. O quanto o olhar sobre as masculinidades desde a perspectiva interseccional amplia o olhar e fomenta práticas sociais (de saúde) de uma perspectiva de equidade e justiça social. Para tanto, inicialmente situaremos a discussão de gênero e sexualidade da perspectiva construcionista, caracterizaremos o aporte da interseccionalidade e, finalmente, discutiremos suas implicações para a ampliação do debate sobre tópicos da relação homens, masculinidades e saúde.

Gênero e sexualidade na perspectiva construcionista

Iniciamos com a afirmação de que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente e infindavelmente.

Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo

explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais (Louro, 2008). É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas são instâncias importantes nesse dinâmico e ininterrupto processo constitutivo.

Neste capítulo, e, segundo Scott (1988, p. 67), gênero será definido como “a organização social das diferenças sexuais, um tipo de conhecimento que estabelece diferentes significações para as diferenças corporais”. A sexualidade, entretanto, será definida como “um tipo de relação social que possui uma série de significados construídos historicamente” (Weeks, 2010, p. 13). Colocar a ênfase das categorias de gênero e sexualidade sob essa perspectiva permite-nos explorar as relações complexas entre as experiências eróticas e generizadas face aos valores supostamente universais que permeiam ambos termos, como o mesmo Weeks (2010) defende.

Desde uma perspectiva construcionista, tomamos, à maneira de Scott (1991), quatro marcos conceituais para pensar gênero: 1. Sistema sexo/gênero; 2. Dimensão relacional; 3. Relações de poder; 4. Ruptura da tradução do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais.

O primeiro marco consiste em reafirmar a necessidade de desnaturalizar as prescrições e práticas sociais atribuídas, incorporadas e naturalizadas por homens e mulheres como marcações masculinas e femininas. O segundo marco implica compreender como as diferenças se constituem em desigualdades. Esta dimensão é importante, pois a partir dela se dá a possibilidade epistemológica e teórico-política da emergência dos estudos das masculinidades, dos quais trataremos adiante. O terceiro marco são as relações de poder. Joan Scott abre seu clássico texto afirmando “*Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder* (1991, p. 1). Assim, como bem destaca Vale de Almeida (1996), masculinidade e feminilidade são metáforas de poder e de capacidade de ação que orientam valores e práticas sociais de homens e mulheres. O quarto e último marco se atém à dimensão propriamente institucional da organização do gênero, pois gênero se constrói na multiplicidade de instituições, que envolve não apenas família e parentesco, mas economia, política, religião e educação, entre outras.

A perspectiva de Raewyn Connell (1995), assim como a de Scott (1988, 1991) com a qual nos vinculamos, trata de gênero no contexto das relações sociais. As relações de gênero, como todas as relações sociais, estão sempre sendo feitas e refeitas na vida cotidiana. Com o foco de análise nas relações sociais e no âmbito de uma perspectiva de tratar de poder e estrutura social, podemos considerar que ‘fazemos’ nosso próprio gênero ou, em outras palavras, atualizamos o gênero; mas não somos livres para o fazermos como quisermos. Nossa prática de gênero é poderosamente formatada pela ordem de gênero em que nos encontramos. Em suma, a estrutura social condiciona a prática, mas não devemos considerá-la de modo fixo, imutável, já que ela é atualizada (tornada ato) pela atividade humana ao longo do tempo. Estrutura e agência, permanência e mudança, como nos ensinam clássicos da Sociologia, não são opostos, mas sim parte da mesma dinâmica de nossa vida social.

Exemplificando tal complexidade, Connell (1995) aponta que podemos dizer que os arranjos de gênero são, ao mesmo tempo, fontes de prazer, reconhecimento e identidade, mas também fontes de injustiça e dano. Assim, gênero é inerentemente político e esta dimensão pode ser complicada e difícil, não apenas em termos de análise, mas também em termos das reformas e mudanças sociais, políticas e econômicas nas quais os sujeitos se envolvem. Na medida em que o reconhecimento da opressão e desigualdade leva a demandas por transformações sociais, no plano da prática, a política do gênero também está no que os sujeitos elegem como objetos e pautas de pesquisa.

Neste sentido, cabe ainda situar desdobramentos teóricos importantes na perspectiva construtivista dos anos 1990 e no início do século XXI. Ainda nos anos 1990, ganharam impulso perspectivas que tomavam como marcos fundantes as teorias do discurso, a micropolítica e a regulação dos corpos (especialmente a partir de apropriações e releituras de autores como M. Foucault, J. Derrida e G. Deleuze). Foi neste período que a feminista e filósofa Judith Butler, ao dialogar com a teoria foucaultiana, publicou uma obra [Problemas de gênero (1993)], na qual trabalha a desnaturalização do pensamento sobre gênero. Este trabalho passou a ser um dos textos mais influentes e inspiradores da teoria *queer* no mundo acadêmico.

Para Butler (2003), não existe *per se* o sujeito mulher. O sujeito é criado/constituído pelo discurso e se dissipa fora desse discurso. Nestes termos, identidade, escolha, liberdade e autonomia são imaginárias e formadas em um contexto de relações não fixas. Gênero para Butler, portanto, é um ato tanto intencional quanto performativo, uma construção dramática, punitiva e contingente.

Se os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo se mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção regulatória (Butler, 2003, p. 244).

Assim, uma vez que gênero seria criado em performance contínua e mutável, sexo natural, masculinidade e feminilidade fixas e verdadeiras também são construídas como parte de uma estratégia de manutenção da binaridade, dominação masculina e heterossexualidade compulsória. Halberstam (2008) na mesma linha e ampliando o raciocínio sobre as masculinidades e feminilidades adverte a grande dificuldade de pensar uma masculinidade sem homens. Com efeito, uma das possibilidades que tanto a proposta de Butler como de Halberstam tencionam é que a masculinidade e a feminilidade não são, necessariamente, patrimônio – no sentido de posse – de homens e mulheres respectivamente, mas daqueles corpos que performam um determinado gênero em um determinado contexto sociocultural e espacial. Ainda mais instigante é que estas performances, situadas e construídas por e nesses corpos, não são estáticas e fixas, sob uma perspectiva diacrônica, mas maleáveis, estratégicas e processuais.

A partir desse olhar podemos notar que Judith Butler propõe um radicalismo de gênero na medida que desloca o conceito da noção de identidade como expressão de uma realidade pré-existente e aposta na construção de identidades por meio de ações repetitivas. Ela igualmente busca quebrar a dicotomia de gênero e deslocar as normas de gênero.

Se gênero, desde a perspectiva construcionista, opera como dispositivo, e é permeado por valores culturais e produzido em um contexto social específico que, antes de tudo, deve ser compreendido, assim também é para a sexualidade. Justamente por assumir que atitudes e comportamentos estão imbricados ao contexto em que são produzidos, os sentidos da sexualidade, desde a perspectiva construcionista, só poderão ser analisados a partir dos valores e dos jogos de poder que nos dizem o que é sexo e o que ele pode vir a ser.

E quando pensamos na relação entre gênero e sexualidade, é importante ressaltar que gênero ajuda a constituir tanto a sexualidade quanto a identidade acerca de ser mulher e homem. No entanto, as identidades são constituídas ao longo da vida, não são lineares e estão em constante diálogo com a complexidade de outros marcadores sociais como raça e classe social.

É importante lembrarmos de autoras, como Moore (2005), Scott (1991) e Butler (2003), que contribuem para a discussão acerca da complexidade dos conceitos “sexo” e “gênero”. Segundo Moore (2005), alguns estudos iniciais de gênero nas Ciências Humanas e Sociais, embora reconhecessem as

construções de gênero como não determinadas por fatores biológicos, demonstravam supor que as categorias e os sentidos de gênero eram sistemas culturais destinados a compreender e gerir diferenças sexuais binárias, de base biológica. Ou seja, existia uma suposição implícita de que as diferenças sexuais biológicas seriam subjacentes às categorias de gênero e às relações de gênero, mesmo que não as determinassem. Assim, defende que a análise antropológica estaria reforçando uma dicotomia da qual, na verdade, deveria procurar se libertar.

Moore (2005) problematiza se devemos nos questionar sobre o sentido de insistir na separação entre sexo e gênero, dado que o sexo também é socialmente construído. Em outras palavras, para a autora a noção de sexo, de que existe uma propriedade biológica ou um conjunto de processos biológicos que independe de qualquer matriz social, não se sustenta uma vez que sexo é produto do discurso biomédico da cultura ocidental. Seguindo este argumento à maneira de Gomes (2008), é preciso considerar que as compreensões sobre o corpo e o sexo como produções discursivas só se tornam inteligíveis a partir da compreensão dos contextos culturais em que se encontram. Utilizar tal afirmação como uma premissa significa, antes de tudo, romper com uma visão reducionista e/ou biologizante acerca do tema. De fato, Fausto-Sterling (2006) adverte sobre o problema de que as supostas verdades e axiomas propostos pelas ciências duras como a biologia, a química ou a física, por exemplo, com relação às sexualidades e os gêneros nos humanos, “criadas pelos intelectuais em geral e os biólogos em particular” (Fausto-Sterling 2006, p. 20) são na realidade construções e debates sociais e morais sobre as nossas culturas e economias⁵¹.

No campo das produções sobre sexualidade, vários historiadores (Jeffrey Weeks, Thomas Laquer), e também Michel Foucault, nos ajudam a fazer uma leitura histórico-sociológica crítica da sexologia, estabelecendo parâmetros para identificarmos os passos estabelecidos pelo construcionismo social acerca da sexualidade. Embora a sexologia tenha contribuído para que o tema da sexualidade ganhasse destaque no século XIX, não podemos deixar de considerar as implicações que tal corrente teórica ofereceu a respeito do corpo, do sexo e da sexualidade. Tampouco, podemos ignorar o fato de ainda ser um discurso em pleno uso por alguns pesquisadores renomados e por diferentes atores sociais. Para Weeks, nos primeiros anos de sua consolidação, a sexologia foi um campo de conhecimento sexista e anti-homossexual, e os discursos produzidos por ela sobre o sexo e o prazer foram justificados com a naturalização da sexualidade; assim, as significações culturais das práticas foram praticamente ignoradas pela Sexologia (Weeks, 2010).

Ao contrário, a sexualidade para os construcionistas opera como um dispositivo, é permeada por valores culturais e produzida em contexto social que, antes de tudo, deve ser compreendido e não revelado (Weeks, 2010; Vance, 1991). Ao retirar a “soberania” das genitálias quanto à determinação de masculinidade e feminilidade, bem como ao questionar as estruturas biológicas enquanto marcas para definições de sexualidade “normal”, a perspectiva construcionista compreende a sexualidade como um conjunto mais complexo de significados, podendo variar em cada fase da vida, de acordo com a classe social, relações raciais e de gênero. Justamente por assumir que atitudes e comportamentos estão inextricavelmente imbricados ao contexto em que são produzidos, os sentidos da sexualidade só poderão ser analisados a partir dos valores e dos jogos de poder que nos dizem o que é sexo e o que ele pode vir

51 Hird (2004), contesta as aparentemente inamovíveis – verdades e axiomas que dimanam da biologia a partir da incorporação de novas perspectivas: “A aceitação da ideia de que a reprodução sexual é a base da diferença sexual é baseada em três suposições amplamente difundidas. A primeira é que a reprodução sexual é a forma mais comum de reprodução entre a matéria viva. Segundo, supõe-se que a reprodução sexual tem um propósito evolutivo. Finalmente, tendemos a supor que o próprio corpo humano é sexualmente diferenciado. Com base em dados do novo materialismo e da biologia não-linear, podemos discutir estas concepções.” (Hird 2004, p. 73).

a ser. Em síntese, podemos dizer que para os construcionistas, a questão não é o sentido das práticas sexuais individuais, como cada sujeito significa sua vivência, e sim os processos sociais que tornam as práticas sociais mais ou menos aceitas.

As masculinidades pela lente interseccional

Considerando-se os múltiplos níveis de articulação de categorias sociais da diferença, ou também denominados de marcadores sociais da diferença, na produção dos processos sociais de dominação e opressão, a perspectiva da interseccionalidade pretende se constituir como uma alternativa conceitual e metodológica que interroga a dinâmica e complexidade das interações nos níveis individual e estrutural (Dhamoon, 2011).

Originária no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990 dos estudos feministas críticos de raça e gênero no Norte Global (Carbado et al., 2013), a interseccionalidade se propõe a apreender a complexidade das identidades e desigualdades sociais por meio de uma abordagem integrada cuja base epistêmica se assenta na refutação da compartimentalização e hierarquização dos marcadores da diferenciação social (gênero, classe, raça, etnia, deficiência e orientação sexual) (Bilge, 2010). As “interseccionalidades” referem-se às relações entre múltiplas dimensões e modalidades de relações sociais e formações subjetivas (McCall, 2005) e aos resultados das interações, em termos de poder, entre marcadores da diferença nas práticas sociais, identidades e subjetividades, arranjos institucionais e ideologias culturais (Davis, 2008).

A “interseccionalidade” como cunhada e utilizada pela primeira vez em 1989 pela advogada e teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw (1991), no contexto de defesa de mulheres negras que haviam sido discriminadas pela empresa General Motors nos EUA, é uma “categoria analítica”, apresentada por ela como uma “conceituação metafórica”. Crenshaw cunha assim, o conceito de interseccionalidade, com o objetivo de “(. . .) *capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação*, buscando tratar também da forma como “(. . .) *ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento*” (Crenshaw, 2002, p.177).

Embora seja consenso no campo, ainda em formação, de que o conceito é forjado nesse contexto, autore(a)s situam em momentos anteriores à formulação de Crenshaw a preocupação em articular diferentes eixos e categorias de diferenças e desigualdades sociais, abordando esta questão antes, assim, de lhe dar um nome (Brah & Phoenix, 2004). Como aponta Piscitelli (2008), em toda a história do movimento feminista está presente a busca e a construção de ferramentas analíticas que auxiliem na compreensão e na possibilidade de transformação das desigualdades de poder e de posições sociais assimétricas em que se encontram as mulheres.

Para algun(ma)s a interseccionalidade é vista como uma teoria, para outro(a)s, um conceito ou “dispositivo heurístico”, podendo também ser compreendida como categoria analítica, estratégia de leitura ou lente analítica (Davis, 2008). Pode representar um conceito-chave para análises de políticas que se concentram em múltiplas discriminações e vulnerabilidades, sendo também compreendida como uma teoria transdisciplinar visando relacionar o estudo integrado e contextualizado das estruturas de dominação, arranjos institucionais e formas de governança, bem como as experiências significadas e legitimadas intersubjetivamente. Para Collins, ao mesmo tempo que é uma “arma política”, a

interseccionalidade é um “projeto de conhecimento”. Nesse sentido, desenvolve a argumentação de que seja considerada como um “paradigma de pesquisa” (Collins, 2015).

Prins (2006), por sua vez, afirma que a interseccionalidade coloca ênfase na compreensão de que estas categorias sociais da diferença são articuladas e que se constroem mutuamente, de diversas maneiras, dependendo dos contextos históricos, sociais, fatores culturais, simbólicos. Compartilhando, de certa forma, nesta mesma perspectiva, para Brah e Phoenix (2004), raça, gênero, sexualidade e classe não são campos isolados da experiência, mas se constituem mutuamente através de relações dinâmicas, contraditórias e conflitivas.

Passando às masculinidades, como podemos operacionalizar esse conceito segundo as lentes interseccionais?

Podemos iniciar que a necessidade de utilizar o termo *masculinidade* remete à importância de se fazer referência a um campo de investigação na área dos estudos sobre gênero. *Men's studies* foi uma alternativa encontrada para criar simetria em relação a *women's studies*, mas tanto um quanto outro são termos infelizes, pois situam o gênero no sexo, numa perspectiva de construção social primária que vê o gênero como elaboração cultural de um suposto sexo natural, tornando gênero dependente de um sexo biológico anterior (Vale de Almeida, 2005). Portanto, considerando-se uma área de conhecimento articulada ao campo de gênero, tomamos como referência estudos de masculinidades aqueles que, embora desenvolvam reflexões específicas ao masculino, compreendem-se como tributários do campo teórico e metodológico da perspectiva de gênero feminista, constituída fortemente como comparativa, histórica e construtivista.

A definição de masculinidade, portanto, se refere às expectativas socialmente construídas sobre comportamentos apropriados, crenças, expressões e estilos de interação social para os homens em uma dada cultura ou subcultura da qual ele faça parte em um dado momento histórico. Nas palavras de Connell, “(. . .) a masculinidade é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e as mulheres se comprometem com essas posições de gênero e os efeitos destas práticas na existência corporal, na personalidade e na cultura” (1995, p. 35).

A masculinidade, assim como a feminilidade, sempre estará associada a contradições internas e rupturas históricas. *Masculinidade e feminilidade* não são sobreponíveis, respectivamente, a homens e mulheres: são metáforas de poder e de capacidade de ação, acessíveis tanto a homens quanto a mulheres, o que possibilita a existência de várias *masculinidades/feminilidades*, transformações e diálogos nas relações de gênero e conflitos entre *masculinidades/feminilidades* hegemônicas e subordinadas (Connell, 1995).

Connell (1995) e Connell e Pearse (2015) abordam as configurações gerais e locais de gênero nas masculinidades e desenvolvem um referencial de análise que coloca gênero interseccionado com outros marcadores sociais (raça/cor, sexualidade, classe social, geração). Em suas palavras, “(. . .) *para entender gênero, então, devemos ir constantemente além do próprio gênero. O mesmo se aplica inversamente. Não podemos entender nem classe, nem raça ou desigualdade global sem considerar constantemente gênero*”. Essa perspectiva de interseccionalidade, levou Connell, desde seus textos mais antigos (Connell, 1995) até os mais recentes (Connell & Messerschmidt, 2005; Connell, 2014), propõe trabalhar as relações de poder entre os homens a partir da noção de *masculinidade hegemônica* e *masculinidades subordinadas*. Para ela, não se trata de fixar os tipos de masculinidades, mas perceber e analisar as relações de poder (entre homens) como *jogos* e não como *estados*. Para tanto, parte do pressuposto de que o poder (coletivo)

dos homens não é construído apenas nas formas como os homens o interiorizam, individualizam e reforçam, mas também nas (e pelas) instituições sociais.

Se aprofundando nesta linha, Connell (1992) também expõe a maneira pela qual o gênero em si mesmo é uma arena de relações de domínio e subordinação, lutas pela hegemonia e práticas de resistência. Por este ângulo as masculinidades hegemônicas são valorizadas ainda em sujeitos cuja sexualidade não é a hegemônica. Assim, os homens homossexuais, para Bernstein Sycamore (1992), em muitas oportunidades se apresentam adotando uma conduta que dita uma masculinidade hegemônica: “a do macho”, para, assim, evitar serem discriminados por uma grande parte da sociedade. Seria essa uma maneira de sair do armário para entrar em um outro, segundo a autora.

Assim, parece necessário entender que a masculinidade não é um patrimônio somente dos homens heterossexuais – nem sequer dos homens. Nesse sentido, a masculinidade dominante (ideia consonante, mas não equivalente com a masculinidade hegemônica em Connell e Messerschmidt (2005), ocultaria outras formas de masculinidades mais flexíveis. Quais? Aquelas que autorizam a cisão entre gênero, sexualidade e genitalidade. Essas versões de masculinidades deixam de lado outras visões e representações de outras masculinidades possíveis, aquelas que representam alternativas e dissidências.

A partir destas perspectivas é crucial refletir sobre as masculinidades em diálogo com a interseccionalidade e a saúde.

Masculinidades interseccionais e saúde: alargando a visão em busca de maior equidade e justiça social

O debate sobre a perspectiva da *interseccionalidade* dos marcadores sociais da diferença na saúde é recente, ganhando espaço apenas na última década. Há, ainda, uma falta de clareza conceitual, além da necessidade de mais desenvolvimento teórico e de problematização do uso de conceitos teóricos centrais como sexo, gênero, corporificação, igualdade e equidade. A melhora no rigor conceitual do uso destes conceitos possibilitaria um avanço nos estudos, bem como na comunicação entre pesquisadores da área da Saúde e no diálogo interdisciplinar com outras áreas, especificamente com as Ciências Sociais (Hankivsky, 2012; Couto et al, 2019).

O aporte da *interseccionalidade* em pesquisas no campo da saúde possibilita articular diferentes marcadores sociais nas investigações e amplificar o reconhecimento de vieses (de gênero, mas igualmente de classe, raça) nas pesquisas em saúde. Para Hankivsky (2012), a *interseccionalidade* é uma poderosa ferramenta que deve ser utilizada nos estudos de saúde da mulher, saúde do homem e na relação entre gênero e saúde. A *interseccionalidade* potencializa repensar os modelos e métodos de pesquisa, bem como as práticas e as políticas de saúde. Entretanto, aponta que, caso a perspectiva da *interseccionalidade* adotada proceda a um favorecimento do marcador de gênero – como a primeira e principal dimensão da saúde –, poderemos assistir à falência dos esforços de compreender e intervir no complexo do processo de saúde, adoecimento e cuidado de ambos, homens e mulheres. Para ela, considerando que gênero, classe social, raça e sexualidade são construídos socialmente e interagem mutuamente a depender do tempo e lugar, é importante tomar *interseccionalidade* como ferramenta direcionadora de análises nas quais nenhum marcador social da diferença é, a priori, considerado como o mais “opressor”, ou seja, como se um deles tivesse poder maior de explicação sobre o(s) outro(s).

Ainda segundo Hankivsky (2012), não se trata de dar o mesmo peso na análise para todas as variáveis (marcadores sociais), mas de ter a vigilância de que a intersecção entre estas opera em uma lógica complexa. Ademais, como aponta Couto et al (2019), ao trabalharmos com os marcadores sociais, interseccionando-os, é preciso pensarmos como as categorias agem em combinação, potencializando um determinado marcador frente a outro.

No Brasil, a penetração da perspectiva de gênero na Saúde e, em particular, no campo da Saúde Coletiva tem acompanhado os desdobramentos internacionais, em termos do crescimento do número de publicações, sobretudo a partir dos anos 2000 (Araújo, Schraiber & Cohen, 2011), e dos debates teórico-metodológicos interseccionais, a partir de 2010 (Couto et al, 2019).

Trazendo a discussão de sexo/gênero para a relação homem-masculinidade e saúde, desde uma perspectiva interseccional, o primeiro aspecto que chama atenção diz respeito à construção valorizada da masculinidade, assentada em características do corpo anatomofisiológico do sexo masculino (não engravidar, não parir, ser mais forte fisicamente) (Schraiber, Gomes & Couto, 2005), como se a dualidade do sexo (masculino e feminino) e, portanto, de um dado ‘natural’ constituísse a estrutura binária sobre a qual se assenta a elaboração cultural que situa os gêneros masculino e feminino. Nesse sentido insistimos, como bem pontuam Scott (1991) e Butler (2003), o gênero não deve ser meramente concebido como uma inscrição cultural sobre um dado natural (a diferença sexual, no caso). “Ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura” (Butler, 2003, p. 25). Assim, é importante pensar como historicamente são conformadas as bases sobre as quais o “dado natural” associado ao sexo, à atividade e à força física se impõe como a ordem legítima do masculino.

Decorrente desta primeira atribuição cultural ao dado da diferença sexual, o homem encontra-se apartado da reprodução que, por igual superposição da cultura à ‘natureza’, é conferida à mulher. Nesta lógica binária, são os atributos sociais ligados à ordem da produção social (trabalho) e ao domínio público que constituem e permanecem como referências da masculinidade (Bourdieu, 1999). Notemos, contudo, que aspectos relacionados à responsabilidade em prover moral e materialmente a família se constituem, entre os homens, em traços ao mesmo tempo positivos e negativos do “ser homem” no contexto atual. Em outras palavras, ser responsável, provedor moral e material da família representa a dimensão positiva, confortável e central para que os homens se reconheçam como homens e exerçam seus privilégios sociais e, ao mesmo tempo, constitui a referência do risco/perigo da perda de tais privilégios e do reconhecimento social.

Esta linha de argumentação se apoia na proposição de Connell (1995) de que a construção social da masculinidade é, a um só tempo, a posição dos homens nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e as mulheres se comprometem com essas posições de gênero e os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade, na cultura. E ainda mais, tanto homens como mulheres devem acreditar nessas posições sob a suposta ameaça de desestabilizar os sistemas hegemônicos de gênero, sustentados em relações objetivas de poder.

A relação sexo/gênero também tem mobilizado diferentes pesquisadores, seja da Epidemiologia ou das Ciências Sociais em Saúde na investigação dos diferenciais de morbimortalidade entre homens e mulheres. A sobremortalidade dos homens em comparação às mulheres foi descrita há séculos e, aparentemente, sua primeira mensuração foi feita por John Graunt, um dos pioneiros da demografia que, em 1662, realizou estudos em Londres sobre taxas de mortalidade (Laurenti, Mello Jorge & Gotlieb,

2005). Posteriormente, estudos realizados em várias partes do mundo sobre o padrão de mortalidade continuam apontando sobretaxas masculinas em todas as idades estudadas e para a quase totalidade das causas (Crimmins, Schraiber & Ayres, 2011).

No Brasil, assim como em países em desenvolvimento, o diferencial de mortalidade por sexo ainda não apresenta sinais inequívocos de redução (Siviero *et al.*, 2010). No país, os homens têm 4,5 mais chances de morrer na juventude do que as mulheres. A curva da sobremortalidade declina com a idade, mas, aos 70 anos, a chance de um homem falecer ainda é 1,5 vezes maior do que a chance de uma mulher. No caso do Brasil, uma das razões evocadas tem sido o aumento da sobremortalidade masculina no segmento populacional composto por jovens e adultos, relacionado a mortes por causas externas, especialmente homicídios (Siviero, Turra & Rodrigues, 2010). Para Moura *et al.* (2015), é importante que a discussão acerca do predomínio das mortes masculinas por causas externas em relação às femininas seja ampliada com análises interdisciplinares, desde uma perspectiva interseccional, que considere a articulação entre raça/cor, classe social, geração e orientação sexual, contemplando um maior aprofundamento na natureza singular dos modelos hegemônicos de masculinidade ainda presentes, atuantes e reforçados no imaginário social. A partir da compreensão desses modelos, as políticas públicas poderão ter melhores subsídios para compreender este fenômeno no qual os homens tanto morrem quanto matam mais porque, ao afirmarem sua condição viril como opção inalienável do que significa ser homem, acabam vivendo sob uma exacerbada tensão e contenção, atravessados tanto pela violência física quanto simbólica.

Em se tratando de morbidade e suas diferenciações para homens e mulheres, é amplamente reconhecido que as mulheres apresentam taxas mais altas de adoecimento registrado. Read e Gorman (2010) consideram a importância do estágio dos ciclos de vida para a compreensão dos diferenciais por sexo. Em idades mais jovens, os homens tendem a se envolver em comportamentos mais prejudiciais à saúde do que as mulheres (uso abusivo de álcool e drogas, situações de violência entre pares, direção perigosa), o que afeta negativamente o seu bem-estar e aumenta o risco de morte. Tais comportamentos também impactam cumulativa e negativamente a saúde dos homens em etapas posteriores da vida, aumentando a chance de morte prematura. No que se refere às mulheres, vários estudos apontam que estas são mais propensas a sofrerem de condições não fatais, crônicas, como artrite e deficiência que não necessariamente resultarão em morte, mas terão grande impacto na qualidade de vida. A relação entre maior mortalidade dos homens e mais elevadas taxas de hospitalização e adoecimentos crônicos das mulheres tem sido analisada segundo uma combinação de fatores biológicos, socioculturais, psicossociais e comportamentais (Laurenti, Mello Jorge & Gotlieb, 2005).

A incorporação da referência 'gênero', desde uma perspectiva interseccional da articulação de marcadores sociais da diferença, nas pesquisas sobre adoecimento e cuidado, ainda que tímidas, têm enorme potencial para alargar os estudos e contribuir para as políticas públicas (Couto & Gomes, 2012; Read & Gorman, 2010). Desde a primeira década dos anos 2000, estudos que tratam da relação masculinidade-saúde têm enfatizado que aspectos como poder e iniquidade social são necessários para entender o contexto dos comportamentos não saudáveis dos homens. Grande parte das pesquisas sobre os processos de morbimortalidade em populações masculinas se apoia nos referenciais conceituais de Connell (1995) e Schofield *et al.* (2000), que defendem que a "masculinidade hegemônica" gera comportamentos danosos à saúde, fazendo emergir fatores de risco importantes para o adoecimento.

Exemplificando os comportamentos com impactos negativos na saúde, Courtenay, Keeling e Men (2000), Schofield *et al.* (2000) e Schraiber, Gomes e Couto (2005) apontam que homens usam práticas e comportamentos em saúde para demonstrar padrões hegemônicos de masculinidade que os estabelecem

como homens perante os seus grupos de referência. Ademais, os homens, para a aquisição ou manutenção de poder, tendem a reprimir suas necessidades de saúde e recusam admitir dor ou sofrimento; geralmente negam fraquezas ou vulnerabilidades, sustentam o controle físico e emocional, além de manifestarem uma desqualificação de situações de risco, quer ligadas ao sexo inseguro, quer a um comportamento rotineiramente agressivo. Para estes autores, tal padrão de masculinidade é definido em oposição a comportamentos e crenças positivas em saúde, já que o cuidado em saúde está, em nossa sociedade, fortemente associado ao feminino e, portanto, precisaria ser rejeitado pelos homens. Nesta direção, Korin (2001) aponta que, em sociedades que equiparam poder, sucesso e força como características masculinas, os homens buscam, no processo de socialização (pela mídia, entre pares, na família), o distanciamento de características relacionadas ao feminino: sensibilidade, cuidado, dependência, fragilidade. Embora tais pesquisas não tenham sido desenhadas desde uma perspectiva metodológica interseccional, reconhece-se que esta lente traria ainda mais elementos para compreender como tais comportamentos com impactos negativos para a saúde se produzem na intersecção. Todavia, embora os comportamentos masculinos na atualidade são mais flexíveis, o que a história tem legado e que está presente de modo objetivado nas instituições e nos juízos valorativos naturalizados segundo Oliveira (2004), é o machismo e a misoginia que não podem ser desfeitos, segundo o autor, de uma maneira diligente, apesar dos movimentos contrários a essas manifestações. Por esta razão as diversas sexualidades que intersectam e dialogam com as múltiplas masculinidades no campo da saúde, em tensão crítica com outras categorias de diferenciação social, são fundamentais para descrever, explicar, e possivelmente antever, abordagens eficazes para a análise dos processos de saúde-adoecimento-cuidado.

Nesse sentido, e sob uma perspectiva construcionista, se faz necessário ampliar o olhar da relação entre masculinidades e saúde, incluindo os diferentes processos que conformam o devir da produção de sujeitos que se autodenominam homens.

Masculinidades plurais, e inclusive carregadas de subalternidades no sentido de sexualidades dissidentes, como homens que fazem sexo com homens (HSH), gays, bissexuais, homens trans, entre outras, configuram cristalizações dinâmicas dos diferentes lentes que as masculinidades podem projetar. Neste sentido não existe uma masculinidade, mas inúmeras, reconhecíveis através das dinâmicas sociais historicamente situadas. Portanto, a visão ampliada que o olhar interseccional tenciona e revela, especialmente no que tange às relações entre gêneros, sexualidades e saúde promove uma compreensão humanizada da pessoa porque reconhece a diversidade como um direito e não como um impedimento para a compreensão das práticas e representações de determinados coletivos.

Considerações finais

As investigações sobre diferenças e desigualdades em saúde há muito reconhecem os fatores socioculturais e estruturais como multideterminantes nos processos de produção de saúde e doença. A partir do percurso trilhado neste capítulo, é possível reconhecer que se faz necessário lançar mão de perspectivas teórico-metodológicas que possibilitem compreender o dinamismo e a complexidade das articulações entre gênero, raça/etnia, classe, sexualidade e geração, dentre os marcadores sociais mais visibilizados, na reprodução de privilégios e desigualdades (Couto, Schraiber & Ayres, 2009).

É notório que não se pode abordar as desigualdades em saúde – e, portanto, buscar equidade e justiça social - sem compreender o contexto mais amplo no qual operam as diferentes discriminações e opressões com base nos marcadores sociais, em especial gênero e sexualidade, e suas articulações

com classe, raça/cor, geração, entre outros. A interseccionalidade como abordagem crítica do processo saúde-adoecimento, considera que as desigualdades não são o resultado de fatores únicos e distintos e, em vez disso, aponta explicitamente para as relações entre processos sociais mutuamente constituintes, sistemas e estruturas que criam desigualdades, influenciados tanto pelo tempo quanto pelo lugar. A interseccionalidade busca explicitamente promover a justiça social e a equidade através da abordagem dos múltiplos sistemas interligados de privilégio e opressão no nível macro, embutidos nas instituições que operam no nível médio, e criam as experiências únicas de vantagem e desvantagem (dinâmicas de poder) para o indivíduo no nível micro.

A partir das perspectivas citadas ao longo das páginas anteriores se apresentam interessantes e desafiadoras possibilidades de articulação entre uma abordagem interseccional em diálogo com a saúde, os gêneros, neste caso as masculinidades, e as sexualidades.

Referências

Araújo, M. D. F., Schraiber, L. B., & Cohen, D. D. (2011). Penetração da perspectiva de gênero e análise crítica do desenvolvimento do conceito na produção científica da Saúde Coletiva. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 15, 805-818.

Sycamore, M. B. (Ed.). (2012). *Why are faggots so afraid of faggots?: Flaming challenges to masculinity, objectification, and the desire to conform*. AK Press.

Bilge, S. (2010). Recent feminist outlooks on intersectionality. *Diogenes*, 57(1), 58-72.

Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A woman? Revisiting intersectionality. *Journal of international women's studies*, 5(3), pp. 75-86.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). INTERSECTIONALITY: Mapping the Movements of a Theory1. *Du Bois review: social science research on race*, 10(2), pp. 303-312.

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41, pp. 1-20.

Connell, R. (1995) *Masculinities: knowledge, power and social change*. Berkeley: University of California Press.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.

Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos.

Courtenay, W. H., Keeling, R. P. (2000). Men, gender, and health: toward an interdisciplinary approach. *J Am Coll Health*, 48(6):243-6.

Couto, M. T., Schraiber, L. B., Ayres, J. R. C. M. (2009). Aspectos Sociais e Culturais da Saúde e da Doença. de Castilho, A., Alves, V. A. F., & Cerro, G. G (Orgs). Aspectos Sociais e Culturais da Saúde e da Doença. *Tratado de Clínica Médica*. São Paulo: Editora Manole, v. 1, pp. 350-356.

Couto, M. T., & Gomes, R. (2012). Homens, saúde e políticas públicas: a equidade de gênero em questão. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 2569-2578.

- Couto, M. T., Oliveira, E. D., Separavich, M. A. A., & Luiz, O. D. C. (2019). The feminist perspective of intersectionality in the field of public health: a narrative review of the theoretical-methodological literature. *Salud Colectiva*, 15, e1994.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Identity politics, intersectionality, and violence against women. *Stanford Law Review*, 43(6), pp. 1241-1299.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista estudos feministas*, 10, pp. 171-188.
- Crimmins, E. M., Kim, J. K., & Solé-Auró, A. (2011). Gender differences in health: results from SHARE, ELSA and HRS. *European journal of public health*, 21(1), pp. 81-91.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist theory*, 9(1), pp. 67-85.
- Dhamoon, R. K. (2011). Considerations on mainstreaming intersectionality. *Political Research Quarterly*, 64(1), pp. 230-243.
- Fausto-Sterling, A (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Melusina.
- Gomes, R. (2008). *Sexualidade masculina, gênero e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Halberstam J. (2008) *Masculinidad feminina*. Madrid: Egales.
- Hankivsky, O. (2012). Women's health, men's health, and gender and health: Implications of intersectionality. *Social science & medicine*, 74(11), pp. 1712-1720.
- Hird, M. (2004). *Sex, Gender and Science*. New York: Palmgrave-Mc Millan.
- Korin, D (2001). Novas perspectivas de gênero em saúde. *Adolescência Latinoamericana*, 2(2): pp. 67-79.
- Laurenti, R., Jorge, M. H. P. D. M., & Gotlieb, S. L. D. (2005). Perfil epidemiológico da morbi-mortalidade masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, pp. 35-46.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*, 19, pp. 17-23.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of women in culture and society*, 30(3), pp. 1771-1800.
- Medrado, B., Lyra, J., Azevedo, M. (2011). Eu não sou só próstata, eu sou um homem. Por uma política pública de saúde transformadora da ordem de gênero. In: Gomes R (Org.). *A Saúde do Homem em Debate*. Rio de Janeiro: Fiocruz, pp. 39-74.
- Moore, H. L.(2005). Sex, symbolism, and psychoanalysis. *Differences: J Fem Cult Studies*, 9(1): pp. 68-95.
- Moura, E. C. D., Gomes, R., Falcão, M. T. C., Schwarz, E., Neves, A. C. M. D., & Santos, W. (2015). Gender inequalities in external cause mortality in Brazil, 2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20, pp. 779-788.
- Oliveira, P. A (2004). *Construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Piscitelli, A. (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, 11(2).
- Prins, B. (2006). Narrative accounts of origins: A blind spot in the intersectional approach?. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), pp. 277-290.

- Read, J. N., Gorman, B. K. (2010). Gender and health inequality. *Ann Rev Sociol*, 36:371-86.
- Schofield, T., Connell, R.W., Walker, L., Wood, J. L., Butland, D. L. (2000). Understanding men's health and illness: a gender-relations approach to policy, research, and practice. *J Am Coll Health*, 48(6):247-56.
- Schraiber, L. B., Gomes, R., & Couto, M. T. (2005). Homens e saúde na pauta da Saúde Coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10, pp. 7-17.
- Scott, J. W. (1988). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Scott, J. W. (1991). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS/CORPO.
- Siviero, P. C. L., Turra, C. M., Rodrigues, R.M. (2010). *Diferenciais de mortalidade por sexo. Notas para estudo*. Belo Horizonte: UFMG, CEDEPLAR.
- Vale de Almeida, M. V. D. (1996). Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico 95*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Vale de Almeida, M. V. D. (2005). Masculinidade. Macedo AG, Amaral AL. (Orgs.) *Dicionário da Crítica Feminista*. Afrontamento, pp. 122-123.
- Vance, C. S. (1991). Anthropology rediscovers sexuality: A theoretical comment. *Social science & medicine*, 33(8):875-84.
- Weeks, J. (2010). *Sexuality*. London: Routledge.





GÉNERO, MEDIOS Y EDUCACIÓN EN IGUALDAD: de Super Mário Bros a Fornite

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Introdução

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

A partir del análisis de los contenidos y de los valores que transmiten los videojuegos más vendidos, así como los que promueve la publicidad que los promociona, y la percepción que tienen los propios jóvenes que los utilizan, hemos llegado a la conclusión de que buen parte de estos videojuegos, diseñados con la finalidad comercial fundamental de obtener rentabilidad económica, tienden a potenciar valores contrarios a los que aseguramos promover desde la educación familiar o escolar: la violencia como estrategia de afrontamiento de los conflictos, la competitividad y el triunfo como metas incuestionables o el menosprecio hacia las personas débiles o diferentes.

Nos estamos socializando así en unos valores que impregnan de manera subliminal el inconsciente colectivo de nuestra sociedad. Este es un fenómeno estructural al que Galtung (2016) denomina ‘violencia cultural’ y que se está transmitiendo en el proceso de socialización. De ahí que el análisis de los mecanismos que la alientan nos ha llevado a adentrarnos en el mundo de los videojuegos indagando las claves sociales, mediáticas e institucionales que están creando un mundo y una sociedad como la que vivimos, y en la que las personas jóvenes se convierten en receptores y consumidores de esa relación competitiva y violenta que terminan asumiendo como “normal” en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación.

La escuela, la familia, la sociedad en general, no puede permanecer pasiva ante este modelo de socialización. Ha de facilitar herramientas y estrategias para que sus jóvenes (hijos e hijas, alumnado o nuevas generaciones) sean capaces de comprender y analizar críticamente estos poderosos “juguetes” que han ido progresivamente avanzando del Super Mario Bros al actual Fornite (Barneto del Rio, 2020).

Los videojuegos son juegos

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

vida. El objetivo del juego simbólico es aprender el mundo de las personas adultas, sus relaciones, sus actividades, sus transacciones y sistemas de organización y de comunicación.

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

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

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

Se aprende con los videojuegos

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

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

Es cierto que diversos autores y autoras destacan las posibilidades de aprendizaje que puede facilitar el jugar con videojuegos: son motivadores; potencian la coordinación oculo-manual; la organización del espacio y la lateralidad; favorecen habilidades psicomotrices de carácter general, que se mejoran progresivamente con el ejercicio; mejoran los reflejos; son instrumentos de aprendizaje en el área de informática, etc. Incluso, algunos aseguran que pueden mejorar el razonamiento espacial; ampliar la capacidad de predecir problemas mediante el pensamiento matemático y lógico; aumentar la materia gris en el hipocampo derecho y el cerebelo que estimulan la memoria; potenciar la estrategia estímulo de superación; desarrollar el poder de socialización o volver más inteligente... (Bavelier et al., 2012; Bediou et al., 2017; Belchior et al., 2013; Escobar & Buteler, 2018; Galindo Domínguez, 2019; Kühn

et al., 2013; Martín del Pozo, 2015; Massa, 2017; Marín Díaz, Morales Díaz, & Reche Urbano, 2019; Martín Cáceres & Cuenca López, 2019; West, Konishi & Bohbot, 2017; West et al., 2017; West et al., 2018).

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

Pero también hay expertos e investigaciones que rebajan e incluso cuestionan o contradicen estas conclusiones (Blacker & Curby, 2013; Gabbiadini et al., 2016; Gobet et al., 2014; Gozli et al., 2014; Navarro, 2019; Sala et al., 2017; Unsworth et al., 2015; West et al., 2015). Lo cierto es que como ocurre con la mayor parte de la investigación sobre los efectos de los videojuegos, en términos generales, los resultados de estos estudios no son concluyentes y definitivos (Wang et al., 2016; Tiraboschi et al., 2019).

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

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

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

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

Reproducen estereotipos de género

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

a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de lo que se ha atribuido tradicionalmente a una masculinidad patriarcal.

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

No obstante, ante las extendidas críticas desde hace años de este sexismo estereotipante tan burdo, el mundo de los videojuegos ha creado un nuevo tipo de protagonista femenino que asume un rol activo en el desarrollo del videojuego. Pero este nuevo tipo de personaje no trae, salvo con su propia presencia, nada nuevo. Reproduce los esquemas de comportamiento agresivo y competitivo de los “héroes masculinos”. Pero eso sí, con trajes escasísimos de tela, dejando entrever un cuerpo escultural entre el armamento que portan. De esta forma reafirman la idea de que, para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres en la brutalidad y la violencia, imitando ese modelo masculino, pero con una imagen sexy.

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

Cultura macho

Pero no se trata sólo del sexismo explícito plasmado en el rol que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en los mismos, ni siquiera en la imagen tan estereotipada de la mujer que en ellos se presenta (Calabrese et al., 2021), sino que nos hemos adentrado, especialmente, en los valores implícitos que hay en el trasfondo de esos videojuegos.

Hemos constatado, en este sentido, la intensa construcción de ese mundo virtual basado en los valores más primitivos del modelo de masculinidad hegemónica tradicional: lo que se ha caracterizado en esta investigación como la “cultura macho”. En ella una idea distorsionada de lo masculino es elevada a categoría universal y válida: lo significativo, lo valioso, es aquello que se ajusta más fácilmente al “esquema viril” propio de la cultura patriarcal. Es el denominado “síndrome de John Wayne”, un código de conducta explícito, aunque no escrito, un conjunto de rasgos ligados a la masculinidad tradicional hegemónica que nos han enseñado a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982).

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

el desprecio, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse y buscar situaciones de peligro... Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

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

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

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

Incluso en muchos videojuegos hay una clara politización de los villanos. Juegos que basan su discurso en una imagen que alienta la xenofobia al identificar la inmigración con la delincuencia, o el terrorismo con el mundo árabe, o el comunismo con el mal. Aparece así una visión estereotipada de la realidad donde los colombianos son traficantes de droga, los árabes fanáticos adoradores de Alá que practican el terrorismo contra los occidentales, los militares rusos tienen veleidades totalitarias, Venezuela es una dictadura ante la que se tiene que promover un golpe de estado... El *Eje del Mal*, acuñado por Bush Jr., dice Pita (2004, p. 31), se transmuta en videojuego.

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

Es sorprendente que no hemos encontrado ningún videojuego cuyo protagonista, masculino o femenino, pertenezca a una minoría (gitanos, gays, minusválidos, migrantes, etc.). Excepto, claro está, cuando tienen que exhibir sus cualidades físicas, que no intelectuales, en competiciones (boxeo,

fútbol, baloncesto...), en estos videojuegos donde se les asocia con personajes criminales y en alguna guerra como “carne de cañón”, como si sólo se les permitiera sobresalir y ser protagonistas en aquello que es considerado como lo más “instintivo” o “primitivo” del ser humano. Y en todo caso, es claro que la mayoría de los protagonistas de los videojuegos más vendidos son hombres, blancos, del norte, heterosexuales, etc., es decir, que reproducen un modelo etnocéntrico y eurocéntrico.

En estos videojuegos de acción están claramente delimitados el éxito –matar o ganar- y el fracaso –morir o perder-; el bien –nosotros- y el mal –los distintos a nosotros-; lo justo –la venganza, que yo mate, que yo gane- y lo injusto –que yo pierda-. No hay “grises”, ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones. Se pierden por el camino los sentimientos en favor de la fuerza bruta y matar a los “enemigos” sin miramientos.

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

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

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

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

La socialización en la violencia

Los contenidos de los videojuegos nos colocan, en general, ante los abismos del ser. Es decir, la lucha a muerte, el reto absoluto –del todo o nada- la persecución implacable,

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

Si analizamos la mayoría de los videojuegos de acción podemos ver cómo éstos construyen un universo dantesco. Mundos apocalípticos y terminales, donde predomina la fuerza y las armas. Violencia y muerte te rodean de una forma constante. Pero incluso la publicidad de las revistas de videojuegos establece una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad. Como ya denunciaba hace años Amnistía Internacional, en estas revistas “se encontrará que resaltan las torturas, las matanzas y la sangre como elementos lúdicos relevantes en el ámbito publicitario o de promoción”. Cuanto mayor es la violencia que en él se puede ejercer, con mayores eslóganes de calidad aparece en la propaganda para el mercado de consumo. De hecho, los estudios de mercado muestran que “cuanto más violento es el juego más se incrementan las ventas” (Bonder, 2001, p. 17), porque el verdadero problema de fondo radica en que la violencia vende.

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

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

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

Videojuegos que incluyen escenas de violación o subgéneros, como eroge y hentai, donde la violencia sexual contra niñas y mujeres se convierte en el tema central (Cacho, 2009) y en donde las mujeres aparecen representadas como menores de edad sobresexualizadas (o al menos se comportan y tienen proporciones físicas de menores), en algunos casos siendo penetradas por todos sus orificios por monstruos diversos con múltiples extremidades (López Muñoz, 2010; Downs & Smith, 2010). Los estudios de la Fundación Directa titulado *Claves no sexistas para el desarrollo de software* (2007) o el del Instituto Andaluz de la mujer, dirigido por Bertomeu (2005) explican cómo este tipo de videojuegos son frecuentes en la red. Algunos de ellos con gran difusión, con guías de juego que explicitan textualmente: “mientras la chica te va haciendo un “trabajito fino”, tú vas recuperando vida a la vez que baja tu dinero. Por cierto, si quieres recuperar la pasta que te has gastado, o incluso ganar más, elimina a la muchacha nada más bajar del coche...” (s/p).

Amnistía Internacional, a través del informe *Haz clic y tortura; videojuegos, tortura y violaciones de derechos humanos*, investigaba la difusión de prácticas degradantes, como la tortura, entre el público infantil y juvenil a través de los videojuegos y analizaba ejemplos de videojuegos que aplauden con

impunidad la tortura, la matanza o las ejecuciones. Concluyendo que las prácticas que estos videojuegos potencian son atentatorias contra los derechos humanos (Amnistía Internacional, 2001).

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

De hecho, no hay ni una sola guerra moderna que no tenga su versión en algún videojuego. Y cada vez se retrocede más en el tiempo para ir completándolas. Cualquier máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etc. A partir de la demanda de más detalle, más ambientación, y más realidad, las simulaciones modernas de combate pretenden ser más reales que lo real. Ya no basta con modelar hasta el último tornillo las máquinas de guerra, también hay que crear un conflicto, una justificación, un entorno propicio para una intervención armada. Estas simulaciones, con sus detalles exhaustivos y su extensa documentación son auténticos compendios del “saber militar”.

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

La insensibilización ante la violencia

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

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

realismo a la acción, podremos darnos cuenta de hasta qué punto pueden ser peligrosos en el proceso de identificación de la fantasía con la realidad.

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

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

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

la violencia fantástica que contiene este tipo de entretenimiento no tiene nada que ver con la realidad que muestra la televisión. El juego presenta la violencia como una válvula de escape; mientras juega, el niño o adolescente descarga su agresividad en una dinámica interactiva con los personajes del juego; en tanto que otros medios ejercen una presión psíquica, el espectador no puede incidir ni variar los acontecimientos, hay aceptación, pasividad o impotencia, en definitiva, no posee el control de lo que sucede en la pantalla (p.52).

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

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

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

El problema no es que los videojuegos conviertan a los niños y las niñas en adultos agresivos. El mayor peligro es que integran la violencia como algo normal y se insensibilizan ante ella. Según Francisco Javier Fernández, responsable de Amnistía Internacional en Asturias,

si se acostumbran a jugar desde muy pequeños con este tipo de videojuegos, para ellos se convierte en una cosa normal el utilizar una serie de instrumentos con los cuales amenazan a gente, o la someten a malos tratos. Aunque sea una cosa virtual,

para ellos se convierte en algo normal. Como consecuencia no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como moralmente malo. Les parece que son prácticas normales, que las realiza la gente a diario y que no son condenables. Desde el punto de vista educativo eso les insensibiliza a muchas cosas, de manera que luego es muy difícil trabajar con ellos en cuestiones de valores, para que sepan discernir entre lo que es positivo o lo que es negativo. Sobre todo, se tiene más tolerancia con respecto a casos reales. Como en el juego están acostumbrados a verlo a diario, no se dan cuenta de que está mal hecho (Fernández, 2003, s/p).

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

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

Educar en el análisis de los videojuegos

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

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

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

Está claro que estas grandes empresas no tienen ningún pudor ni complejo en poner sus intereses comerciales o de lucro por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia. Para estas multinacionales es el mercado el gran regulador del consumo en función de la oferta y la demanda (Gayo & Morales, 2021). Por lo tanto, es la persona individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se

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

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

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

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

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

Por eso, fruto de la investigación que hemos realizado se ha generado una guía didáctica y un material multimedia, un cd-rom interactivo, para trabajar con los jóvenes el análisis de los videojuegos y sus consecuencias. En él se proponen una serie de actividades de trabajo interactivas que pueden ser incorporadas al curriculum de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el análisis de los videojuegos en el ámbito escolar o utilizarlas en otros espacios educativos más informales o próximos al entorno familiar. La metodología de trabajo que se propone se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación, puesto que el mero conocimiento intelectual de los contenidos de los videojuegos, de los valores que promueven, no lleva a un cambio de actitudes. Es necesario analizar y experimentar cuáles son los mecanismos y las estrategias que generan un tipo de pensamiento, una serie de creencias, para poder cambiarlas.

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

Referencias

- Amnistía Internacional. (2001): *Haz clic y tortura. Videojuegos, tortura y violación de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional - Sección española.
- Barneto del Río, J. J. (2020). Evolución del desarrollo de videojuegos. *MoleQla: revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, (36), pp. 3-5.
- Bavelier, D., Green, C. S., Pouget, A., & Schrater, P. (2012). Brain plasticity through the life span: Learning to learn and action video games. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 391–416.
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2017). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77–110.
- Belchior, P., Marsiske, M., Sisco, S. M., Yam, A., Bavelier, D., Ball, K., & Mann, W. C. (2013). Video game training to improve selective visual attention in older adults. *Computers in Human Behaviour*, 29(4), 1318–1324.
- Betella, A. & Verschure, P. (2016). The Affective Slider: A Digital Self-Assessment Scale for the Measurement of Human Emotions. *PLoS ONE*, 11(2), e0148037
- Blacker, K. J., & Curby, K. M. (2013). Enhanced visual short-term memory in action video game players. *Attention, Perception & Psychophysics*, 75(6), 1128–1136.
- Bonder, G. (2001). *Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Calabrese, L., Cetratelli, C., Orellana, A., & Costa, S. Q. (2021). Género y videojuegos: Cultura gamer en foco. *Quaderns d'animació i educació social*, (33), pp. 3-21.
- Del Moral Pérez, M.E. (2010). Aportaciones y riesgos de los videojuegos: entretenimiento de los jóvenes en contextos virtuales. *Padres y maestros*, 331, pp. 12-16.
- Díez Gutiérrez, E.J. & Terrón Bañuelos, E. (2014). Sexismo y violencia de género en videojuegos. *Exedra*, Suplemento Exedra de 2014 “Sexualidade, género e Educação”, pp. 222-232.
- Downs, E., & Smith, S. L. (2010). Keeping abreast of hypersexuality: A video game character content analysis. *Sex roles*, 62(11-12), pp. 721-733.
- Durkin, K. (2006). Game playing and adolescents' development. En P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences* pp. 415-428. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Escobar, M. del R., & Buteler, L. (2018). Resultados de la investigación actual sobre el aprendizaje con videojuegos. *Revista de Enseñanza de La Física*, 30(1), pp. 25–48.

- Estalló, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- Fernández, C. (2003): “Videojuegos peligrosos”. *Fusión*, marzo 2003 (suplemento de Asturias).
- Gabbiadini, A., Riva, P., Andrighetto, L., Volpato, C., & Bushman, B. J. (2016). Acting like a tough guy: Violent-sexist video games, identification with game characters, masculine beliefs, & empathy for female violence victims. *PLoS one*, 11(4), e0152121.
- Galindo Domínguez, H. (2019). Los videojuegos en el desarrollo multidisciplinar del currículo de Educación Primaria: El caso Minecraft. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (55), pp. 57–73.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Pedagogía*, p. 183, pp. 147-168.
- Gayo, F.J., & Morales, E.M. (2021). La regulación del contenido en los videojuegos. In *Videojuegos: comunicación y persuasión* (pp. 113-134). Comunicación Social.
- Gerzon, M. (1982): *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Gobet, F., Johnston, S. J., Ferrufino, G., Johnston, M., Jones, M. B., Molyneux, A., Terzis, A., & Weeden, L. (2014). “No level up!”: No effects of video game specialization and expertise on cognitive performance. *Frontiers in Psychology*, 5(NOV), pp. 1–9.
- Gozli, D. G., Bavelier, D., & Pratt, J. (2014). The effect of action video game playing on sensorimotor learning: Evidence from a movement tracking task. *Human movement science*, 38, pp. 152-162.
- Gros, B. (Coord.) (1998): *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Jones, G. (2002): *Killing Monsters*. London: Sega.
- Kühn, S., Gleich, T., Lorenz, R. C., Lindenberger, U., & Gallinat, J. (2013). Playing super Mario induces structural brain plasticity: Gray matter changes resulting from training with a commercial video game. *Molecular Psychiatry*, 19(August 2013), pp. 265–271.
- Levis, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- Males, M. (1999): *Framing Youth*. New York: Basic books.
- Marín Díaz, V., Morales Díaz, M., & Reche Urbano, E. (2019). Educational possibilities of video games in the Primary Education stage according to teachers in training: A case study. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), pp. 42–49.
- Martín Cáceres, M. J., & Cuenca López, J. M. (2019). Evaluar aprendizajes con videojuegos de historia. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (95), pp. 30–36.
- Martín del Pozo, M. (2015). Videojuegos y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (281), pp. 16–21.
- Massa, S. (2017). Videojuegos en el aprendizaje: Oportunidades y desafíos. *Prometeica*, (15), pp. 50–58.
- Navarro, V. (2019). La promoción del neoliberalismo fascista a través de los videojuegos. *Público*, 20 de febrero de 2019.
- Pérez Tornero, J.M. (1997): Presentación. En LEVIS, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas* pp. 13-15. Barcelona: Paidós.

- Pita, X. (2004). Las flores del mal. Los antagonistas virtuales también hacen historia. *Game-Live PC*, 29, pp. 27-31.
- Puggelli, F.C. (2003). I videogiochi e il processo di socializzazione. En MARAGLIANO, R.; MELAI, M. & QUADRIO, A. *Joystick. Pedagogia y videogame* (115-125). Milan: Disney Libri.
- Sala, G., Tatlidil, K. S., & Gobet, F. (2017). Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 144(2), pp. 111–139.
- Tiraboschi, G. A., Fukusima, S. S., & West, G. L. (2019). An Expectancy Effect Causes Improved Visual Attention Performance After Video Game Playing. *Journal of Cognitive Enhancement*, March, pp. 1-9.
- Unsworth, N., Redick, T. S., McMillan, B. D., Hambrick, D. Z., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2015). Is playing video games related to cognitive abilities? *Psychological Science*, 26(6), pp. 759–774.
- Venegas, A. (2016). La ideología neoliberal en los videojuegos. *Presura*, 16 de junio. Recuperado de <http://ito.mx/Loqp>
- Vilella Miró, X. & Gros Salvat B. (2005). Uso y abuso de los videojuegos. *Comunicación y Pedagogía*, 208, pp. 49-52.
- Wang, P., Liu, H.-H., Zhu, X.-T., Meng, T., Li, H.-J., & Zuo, X.-N. (2016). Action video game training for healthy adults: A meta-analytic study. *Frontiers in Psychology*, 7(June), pp. 1–13.
- West, G. L., Drisdelle, B. L., Konishi, K., Jackson, J., Jolicoeur, P., & Bohbot, V. D. (2015). Habitual action video game playing is associated with caudate nucleus-dependent navigational strategies. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 282(1808), 20142952.
- West, G. L., Konishi, K., & Bohbot, V. D. (2017). Video games and hippocampus-dependent learning. *Current Directions in Psychological Science*, 26(2), pp. 152-158.
- West, G. L., Konishi, K., Diarra, M., Benady-Chorney, J., Drisdelle, B. L., Dahmani, L., & Bohbot, V. D. (2018). Impact of video games on plasticity of the hippocampus. *Molecular Psychiatry*, 23, pp. 1566–1574.
- West, G. L., Zendel, B. R., Konishi, K., Benady-Chorney, J., Bohbot, V. D., Peretz, I., & Belleville, S. (2017). Playing super Mario 64 increases hippocampal grey matter in older adults. *PLoS One*, 12(12), e0187779.



O IMPACTO DA COVID-19 NA COMUNIDADE LGBTQ+ EM PORTUGAL

Jorge Júlio de Carvalho Valadas Gato

Sílvia Alexandra Patrão da Silva

Introdução

A rápida propagação do novo coronavírus resultou na declaração, em março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde, da pandemia de Covid-19. A esta pandemia associaram-se confinamentos decretados em vários países (Prati & Mancini, 2021). As epidemias e pandemias são eventos geradores de caos e disrupção social, com um impacto profundo na vida diária dos indivíduos (Kazlauskas & Quero, 2020). Mais especificamente, os confinamentos afetam o trabalho, as atividades de lazer, os hábitos quotidianos e as interações sociais (Prati & Mancini, 2021). Têm ainda sido reportadas emoções negativas, como por exemplo a ansiedade, o medo, a insegurança e a incerteza (Brooks et al., 2020; Holmes et al., 2020). Na sua revisão sistemática, Cuadra-Martínez e colaboradores (2020) reportaram um impacto da pandemia de Covid-19 em diversas dimensões psicológicas, tais como a emocional, a comportamental, a cognitiva e a da saúde mental. No que diz respeito à dimensão emocional, foi observada uma diminuição das emoções positivas, tais como a felicidade, o sentimento de segurança, a confiança e a satisfação com a vida. Por outro lado, observou-se um aumento das emoções negativas, tais como a ansiedade, a raiva, o mal-estar, a insegurança, o medo, a solidão, o desespero e o medo coletivo. Ao nível da dimensão do comportamento, foi apontada a exaustão física, bem como a diminuição das atividades de lazer. A dimensão cognitiva traduziu-se num aumento da desconfiança, da incerteza, da deceção, da preocupação com a saúde dos familiares e da frequência de pensamentos acerca da morte. Finalmente, a saúde mental foi também afetada com o aumento da depressão, stress, ansiedade, perturbações do sono, comportamentos autolesivos, suicídio, sintomas obsessivos e compulsivos e tristeza (Cuadra-Martínez et al., 2020). Também na sua meta-análise de estudos sobre o impacto psicológico da Covid-19, Prati e Mancini (2021) confirmaram que o confinamento pode ter efeitos como a depressão, a ansiedade, a angústia geral, a solidão, bem como o aumento do risco de suicídio.

Impacto da pandemia de covid-19 nas pessoas LGBTQ+

Em situações de crise, os grupos marginalizados tendem a sofrer desproporcionalmente quando comparados com a restante população (Bishop, 2020). Mesmo em circunstâncias não pandémicas, a comunidade LGBTQ+ experiencia níveis mais elevados de violência e exclusão social (Bishop, 2020; Salerno et al., 2020). Por exemplo, um terço dos/as jovens LGB são rejeitados pela sua própria família (Rosario & Schrimshaw, 2013) e têm uma propensão seis vezes maior do que os seus congéneres heterossexuais para sofrer de depressão e oito vezes maior para cometer suicídio (Ryan et al, 2009). Tendo ainda em conta que as condições de vida são menos favoráveis para esta população – por exemplo, os níveis de pobreza, a falta de seguros de saúde e desemprego são mais altos na comunidade LGBTQ+ (Phillips et al., 2020; Salerno et al., 2020) – é de esperar que as mesmas tenham sido agravadas com a pandemia. Efetivamente, com o início da pandemia, foram identificadas junto da comunidade LGBTQ+ situações como a diminuição

do seu rendimento e o aumento da insegurança alimentar; uma disrupção no acesso aos cuidados de saúde e uma relutância em procurá-los; o risco elevado de violência familiar ou doméstica; um aumento da ansiedade e do isolamento social; o medo da violência social, estigma e discriminação; o abuso de poder do governo; e preocupações com a sobrevivência das organizações comunitárias de defesa dos direitos das pessoas LGBTQ+ e com o apoio social genericamente considerado (Bishop, 2020). É ainda importante lembrar que as recomendações para ficar no domicílio colocam as pessoas para quem não é seguro estar em casa em maior perigo (Pedrosa et al., 2020). De facto, a proximidade forçada, juntamente com a precariedade económica, são fatores de risco para a agressão e violência doméstica (Bavel et al., 2020; Usher et al., 2020). No caso dos/as jovens LGBTQ+, a pandemia parece ter tido como consequência, o menor acesso a conexões sociais essenciais, a alianças baseadas na identidade sexual e de género e também a serviços de saúde mental proporcionados pelas escolas (Fish et al., 2020; Salerno et al., 2020). Um clima familiar mais negativo e níveis maiores de desconforto em casa mostraram também estar associados a mais sintomatologia depressiva e ansiosa nestas faixas etárias em diversos países da Europa e da América do Sul (Gato et al., 2021). Especificamente em Portugal, um estudo realizado junto de jovens LGBTQ+ com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos (Gato et al., 2020), indicou que a relação entre o impacto da pandemia sentido a nível individual e a saúde mental, era parcialmente mediada pelo clima familiar; isto é, eram os/as jovens que reportavam um clima familiar mais negativo que também apresentavam piores resultados em termos da sua saúde mental. As medidas de distanciamento social também podem exacerbar sentimentos de solidão e agravar as condições de saúde mental anteriores nas pessoas LGBTQ+ idosas, já que estas apresentam menor probabilidade de ter filhos e maior probabilidade de estarem separadas da sua família (Salerno et al., 2020).

Assim, as populações LGBTQ+ encontram-se numa situação desvantajosa relativamente à restante população, já que estão expostas a estigma e preconceito ligado especificamente à sua orientação sexual e identidade de género. O modelo do stress minoritário (Meyer, 2003, 2015) explica de que forma estes mecanismos estigmatizantes se manifestam socialmente e como podem ser interiorizados pelas pessoas de minorias sexuais e de género, qual o seu impacto a nível da saúde mental, bem como o papel de fatores protetores como o apoio social e a ligação à comunidade LGBTQ+.

Estigma, ligação à comunidade e saúde mental

O modelo do stress minoritário, originalmente conceptualizado por Meyer (2003), surge como tentativa de explicar como o estigma, o preconceito e a discriminação são responsáveis por uma maior prevalência de transtornos psicológicos nas pessoas LGBTQ+ (Mongelli et al., 2019). O stress minoritário é caracterizado como um continuum de fatores geradores de stress que variam entre os distais e os proximais (Meyer, 2003). Os geradores de stress distais são definidos por condições e eventos objetivos, uma vez que não estão dependentes das perceções e avaliações individuais (Meyer, 2003). Estes geradores de stress incluem eventos de vida, tensões crónicas, discriminação do dia-a-dia ou microagressões, e não eventos, ou seja, acontecimentos que são esperados ao longo do curso de vida, mas acabam por não ser concretizados por algum impedimento (Meyer, 2015). Já os geradores de stress proximais são definidos como subjetivos, porque se baseiam nas perceções e avaliações individuais (Meyer, 2003). Estes incluem a internalização de atitudes sociais negativas, como a LGBTQ+-fobia internalizada, a expectativa de rejeição e discriminação (ou estigma sentido), e a ocultação da identidade sexual e de género (Meyer, 2015). Quanto mais elevados os níveis de stress minoritário, maior o impacto na saúde

mental das pessoas LGBTQ+, nomeadamente no que diz respeito sintomas depressivos, ideação suicida e abuso de substâncias (Mongelli et al., 2019).

No entanto, apesar da identificação que o indivíduo tem com a identidade minoritária poder ser uma fonte de geradores de stress adicionais, uma vez que estão relacionados com uma perceção do self estigmatizada e desvalorizada, esta também pode ser eficaz na modificação do processo de stress (Meyer, 2003). Mais especificamente, a identificação com a identidade LGBTQ+ pode tornar-se uma fonte de resiliência quando existe a oferta de apoio social, já que este tem a capacidade de amenizar o impacto do stress experienciado pelo indivíduo (Meyer, 2003). Desta forma, a associação entre o stress minoritário e a saúde mental (Mongelli et al., 2019) pode ser mitigada pela oferta de apoio social (Meyer, 2003). A ligação à comunidade poderá ser um fator protetor contra os fatores geradores de stress a que os indivíduos LGBTQ+ estão expostos, uma vez que pressupõe a utilização dos recursos da comunidade como um meio de resiliência (Meyer, 2015). Alguns estudos demonstram efetivamente uma associação entre a ligação à comunidade e a adaptação psicológica (Craney et al., 2018; LaDuke, 2016; Lee et al., 2019; Shilo et al., 2015; Sommantico et al., 2018; Valente et al., 2020; Frost & Meyer, 2012; Pflum et al., 2015; Ribeiro-Gonçalves et al., 2019; Shilo et al., 2015).

O presente estudo

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação internacional, em curso na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto, cujo propósito é o de caracterizar o impacto da pandemia de Covid-19 na população LGBTQ+. Em Portugal, a primeira fase desta investigação decorreu entre 17 de abril e 4 de maio de 2020. No presente capítulo é apresentada uma breve panorâmica da situação das pessoas LGBTQ+ em Portugal, em dois momentos posteriores: cerca de sete meses (novembro/dezembro de 2020) e 12 meses (março de 2021) após a primeira recolha de dados. Pretendeu-se assim indagar qual o impacto a nível individual e social da pandemia nos dois momentos considerados e investigou-se (apenas no segundo momento) os níveis de concordância com determinados aspetos negativos e positivos da pandemia.

Método

Participantes

Foram recolhidas duas amostras em dois momentos distintos.

Amostra 1

Esta amostra era composta por 257 pessoas, com idades compreendidas entre os 16 e os 58 anos e com uma idade média de 34 anos. A maior parte vivia numa zona urbana (81%) e as restantes 19% numa zona rural. No que diz respeito às habilitações académicas, 7% tinham completado o ensino básico (9 anos), 27% o secundário (12 anos) e 66% o superior. Quanto ao sexo atribuído à nascença, 51% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Relativamente à identidade de género, a larga maioria identificou-se como cisgénero (84%), seguindo-se as pessoas não binárias (9%) e trans (6%); menos de 1% identificou-se com outra identidade de género. No que diz respeito à orientação sexual, 62% identificaram-se como lésbicas/ gays, seguindo-se as pessoas bissexuais (21%), as pansexuais (11%) e as assexuais (3%); as restantes pessoas identificaram-se com outras orientações (2%).

Amostra 2

Esta amostra era composta por 130 pessoas, dos 17 aos 57 anos, com uma idade média de 30 anos. A maior parte vivia numa zona urbana (72%) e os restantes 28% numa zona rural. No que diz respeito às habilitações académicas, 3% tinham completado o ensino básico, 31% o secundário e 66% o superior. Quanto ao sexo atribuído à nascença, 54% eram do sexo masculino e 46% do sexo feminino. Quanto à identidade de género, a larga maioria identificou-se como cisgénero (84%), seguindo-se as pessoas não binárias (9%) e trans (6%); menos de 1% identificou-se com outra identidade de género. No que diz respeito à orientação sexual, 62% identificaram-se como lésbicas/ gays, seguindo-se as pessoas bissexuais (21%), as pansexuais (11%) e as assexuais (3%); as restantes pessoas identificaram-se com outras orientações (2%).

Instrumentos

Características sociodemográficas. O questionário sociodemográfico incluiu perguntas sobre a idade, sexo atribuído à nascença, identidade de género, orientação sexual estatuto relacional, nível educacional e estatuto profissional.

Efeitos psicossociais da pandemia de Covid-19. Foram utilizados os seguintes itens para avaliar os efeitos da pandemia a nível individual e social (avaliados numa escala de *Likert* de 0 a 10): “Durante as últimas 3 semanas, até que ponto é que a pandemia de Covid-19 afetou a sua vida?” (0 = *não afetou nada*; 10 = *afetou completamente*); “Até que ponto se sentiu limitado/a para realizar atividades habituais devido à pandemia de Covid-19?” (0 = *nada limitado/a*; 10 = *completamente limitado/a*); “Até que ponto é que a pandemia de Covid-19 o/a afetou emocionalmente (fez com que ficasse zangado/a, assustado/a, perturbado/a ou deprimido/a)?” (0 = *nada afetado/a*; 10 = *completamente afetado/a*); “Até que ponto tem receio de vir a ser infetado/a com o novo coronavírus?” (0 = *nenhum receio*; 10 = *receio total*); “Até que ponto a pandemia o/a fez sentir-se isolado/a dos/as seus/suas amigos/as heterossexuais ou cisgénero?” (0 = *nada isolado/a*; 10 = *completamente isolado/a*); “Até que ponto a pandemia o/a fez sentir-se isolado/a dos/as seus/suas amigos/as LGBTQ+?” (0 = *nada isolado/a*; 10 = *completamente isolado/a*); “Em que medida é que se sente desconfortável na sua família, na situação atual?” (0 = *nada desconfortável*; 10 = *completamente desconfortável*); “Até que ponto é que se sente sufocado/a por não poder expressar a sua identidade LGBTQ+ com a sua família, na situação atual” (0 = *nada “sufocado/a”*; 10 = *completamente “sufocado/a”*).

Aspetos negativos e positivos da pandemia de Covid-19. Pediu-se às/aos participantes da amostra 2 para avaliarem os aspetos positivos e negativos da pandemia. Os itens respeitantes aos aspetos negativos incluíram: “Problemas no acesso a consultas ou medicação relacionados com o processo de afirmação de género”, “Problemas com o aumento do consumo de álcool, tabaco ou outras substâncias”, “Problemas com a saúde mental ou bem-estar” e “Problemas no acesso a espaços sociais ou políticos LGBTQ+”, avaliados numa escala de *Likert* de 1 (*não foi um problema*) a 5 (*foi um grande problema para mim*). Quanto aos aspetos positivos, os itens foram: “Maior disponibilidade de serviços on-line”, “Mais amizades on-line”, “Maior sentimento de unidade e partilha” e “Altura para começar um novo projeto ou investir num interesse novo e sensação de aumento de criatividade”, avaliados numa escala de *Likert* de 1 (*não foi positivo*) a 5 (*foi muito positivo para mim*). Os/as participantes podiam assinalar para cada item a opção de “não se aplica a mim”.

Procedimento

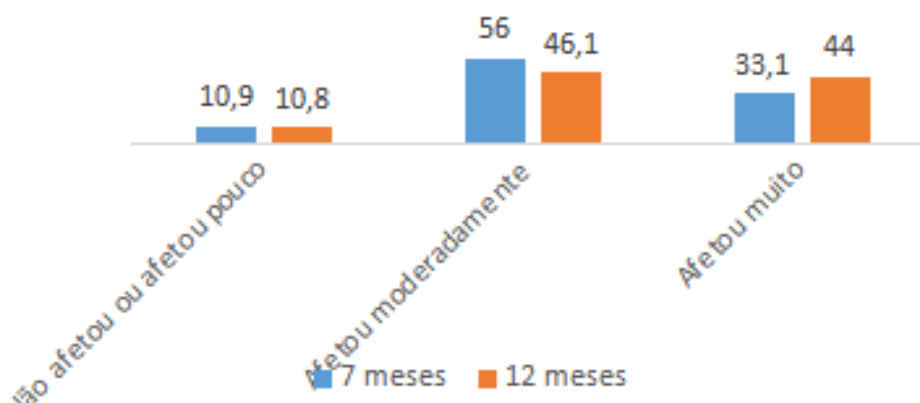
Os dados foram recolhidos em Portugal no âmbito do estudo internacional "Project Global Queerantime: An International Study on the Social Support Networks and Psychological Health of

LGBTQ+ Individuals During the COVID-19 Pandemic” (<https://www.fpce.up.pt/queerantime/index.html>). Fazem parte deste consórcio de investigação sete países, Portugal, Reino Unido, Itália, Suécia, Chile, Brasil e México. A amostra 1 foi recolhida cerca de sete meses depois do início da pandemia de COVID-19 em Portugal, entre 6 de novembro e 21 de dezembro de 2020. A amostra 2 foi recolhida cerca de um ano depois do início da pandemia de COVID-19 em Portugal, durante o mês de março de 2021, o que coincidiu com o 2º confinamento. O estudo foi publicitado em *sites* de serviços direcionados para pessoas LGBTQ+ em redes sociais (e.g., Facebook). A confidencialidade e anonimato dos dados foram garantidos tendo o inquérito sido alojado no servidor da instituição de acolhimento e não podendo os endereços IP ser identificados. Não existiam respostas obrigatórias e os/as participantes dispunham de um botão com a opção de sair ou desistir do estudo em todas as páginas do questionário. O investigador principal forneceu o seu contacto institucional caso os/as participantes quisessem colocar alguma questão. O consentimento livre e informado foi solicitado eletronicamente na primeira página do questionário. Para iniciarem o preenchimento os/as participantes deveriam confirmar que tinham lido e compreendido a informação fornecida. Na última página do questionário, foi fornecida uma lista de serviços e recursos para a comunidade LGBTQ+ e de auxílio durante a pandemia. O questionário demorou em média 15 minutos a ser preenchido e não houve qualquer compensação monetária. Aos/às participantes que desejavam continuar a colaborar com a investigação foi solicitado um código de identificação e um endereço de correio eletrónico, tendo-lhes sido também assegurado que os dois não seriam associados. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e recebeu o parecer positivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Resultados

Impacto da pandemia a nível individual 7 e 12 meses depois do início da pandemia de covid-19

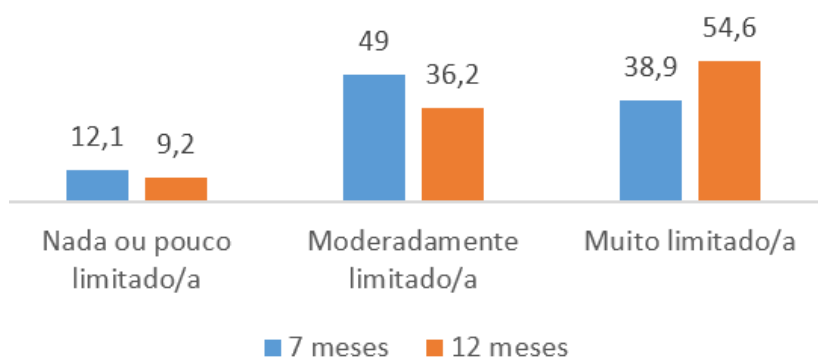
Gráfico 1 - Durante as últimas 3 semanas, até que ponto é que a pandemia de Covid-19 afetou a sua vida? (%)



Como se pode observar no Gráfico 1, nos dois momentos de avaliação, a larga maioria das pessoas inquiridas sentiu que a sua vida foi moderada a severamente afetada pela pandemia. Em março de 2021 a percentagem de pessoas que afirmou que a pandemia afetou muito a sua vida aumentou relativamente ao período de novembro/dezembro de 2020.⁵²

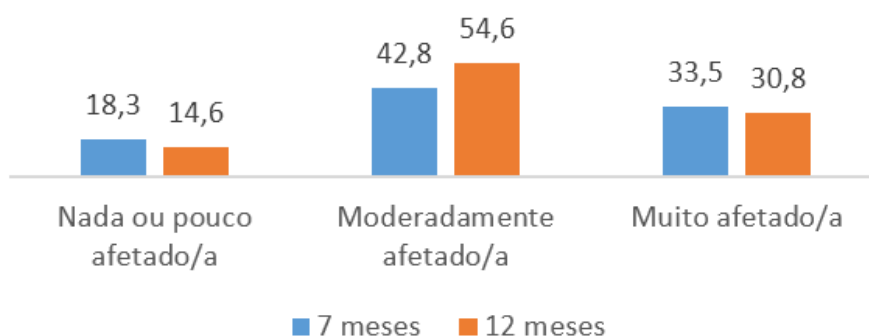
52 Para efeitos de maior facilidade de leitura dos resultados, a escala de *Likert* de 11 pontos utilizada foi transformada numa escala com 3 níveis de resposta. Assim, os pontos 0, 1, 2, 3 correspondem ao nível 1 (discordância), os pontos 4, 5 e 6 ao nível 2 (discordância moderada) e os pontos 7, 8, 9 e 10 ao nível 3 (concordância).

Gráfico 2 - Até que ponto se sente limitado/a para realizar atividades habituais devido à pandemia de COVID-19? (%)



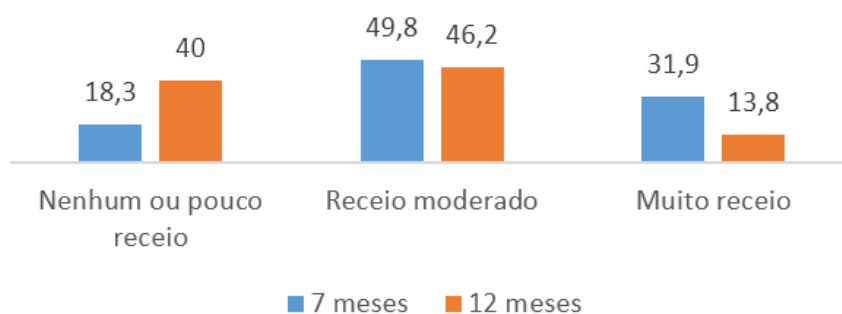
O gráfico 2 mostra que a maior parte das pessoas inquiridas sentiu-se limitada nas suas atividades quotidianas nos dois momentos de avaliação. Em março de 2021, a percentagem de pessoas que se sentiam muito limitadas aumentou expressivamente relativamente ao período de novembro/dezembro de 2020.

Gráfico 3 - Até que ponto é que a pandemia COVID-19 o/a afetou emocionalmente (fez com que ficasse zangado/a, assustado/a, perturbado/a ou deprimido/a)? (%)



Nos dois momentos, a larga maioria das pessoas inquiridas sentiu-se emocionalmente afetada pela pandemia quer no 1º momento, quer no 2º momento de avaliação (76.3% e 85.4%, respetivamente). Em março de 2021, a percentagem de pessoas que se sentiam moderadamente afetadas aumentou expressivamente relativamente ao período de novembro/dezembro de 2020 (Gráfico 3).

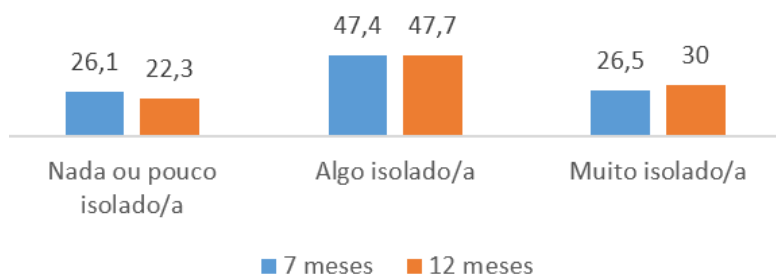
Gráfico 4 - Até que ponto tem receio de vir a ser infetado/a com o novo coronavírus? (%)



Cerca de metade das pessoas inquiridas manifestou um receio moderado de infeção nos dois momentos de avaliação. Contudo, em março de 2021 o receio elevado de infeção diminuiu expressivamente relativamente ao período de novembro/dezembro de 2020 (Gráfico 4).

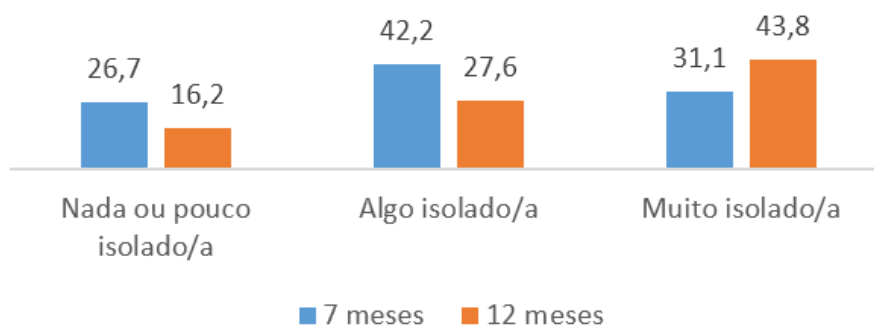
Impacto da pandemia a nível social (amigos e família) 7 e 12 meses depois do início da pandemia de covid-19

Gráfico 5 - Até que ponto é que a pandemia COVID-19 o/a fez sentir-se isolado/a dos seus/suas amigos/as heterossexuais ou cisgénero? (%)



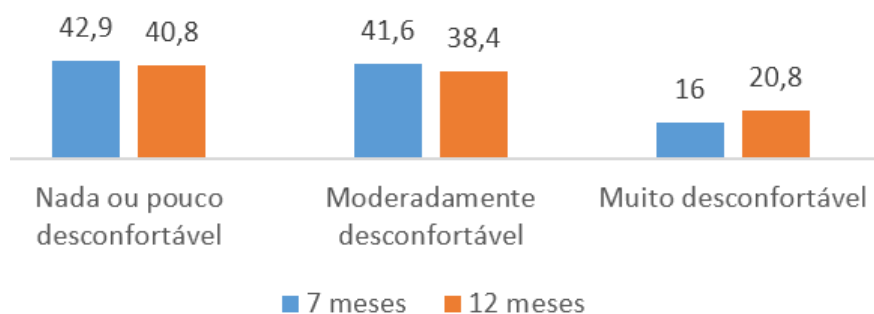
O gráfico 5 demonstra que a maioria das pessoas inquiridas sentiu-se isolada dos/as amigos/as heterossexuais ou cisgénero quer no 1º momento, quer no 2º momento de avaliação (73.9% e 77.7%, respectivamente).

Gráfico 6 - Até que ponto é que a pandemia COVID-19 o/a fez sentir-se isolado/a dos seus/suas amigos/as LGBTQ+? (%)



A larga maioria das pessoas sentiu-se isolada dos/as amigos/as LGBTQ+ quer no 1º quer no 2º momento de avaliação (73.3% e 71.4%, respectivamente). Em março de 2021, a sensação de isolamento elevado aumentou de forma expressiva relativamente ao período de novembro/dezembro de 2020 (Gráfico 6).

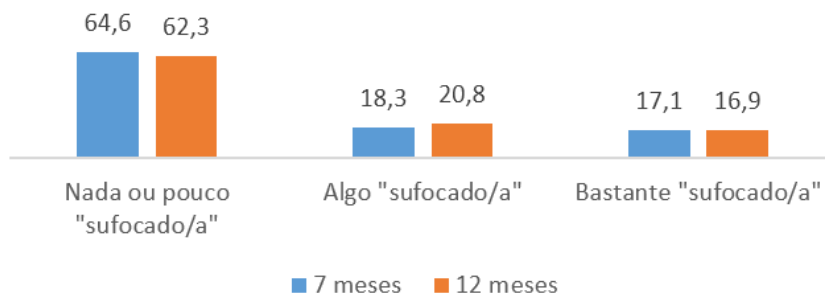
Gráfico 7- Em que medida é que se sente desconfortável na sua família, na situação atual? (%)



Cerca de duas em cada cinco pessoas não se sentiu desconfortável com a família. No entanto, a mesma proporção sentiu algum grau de desconforto. Em março de 2021, o número de pessoas que

se sentiu muito desconfortável na sua família aumentou ligeiramente relativamente ao período de novembro/dezembro de 2020 (Gráfico 7).

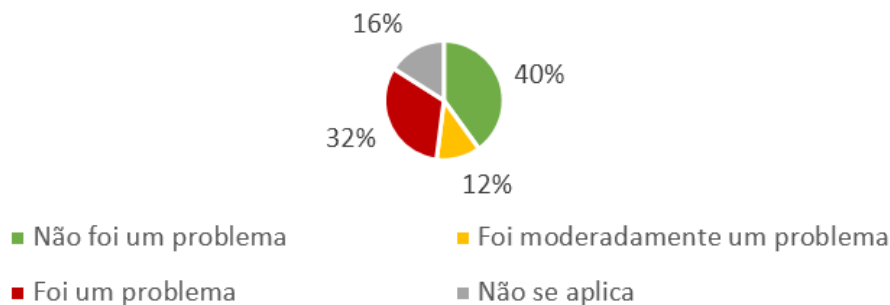
Gráfico 8 - Até que ponto é que se sente "sufocado/a" por não poder expressar a sua identidade LGBTQ+ com a sua família na situação atual? (%)



Cerca de duas em cada cinco pessoas sentiram-se sufocadas por não poderem expressar a sua identidade LGBTQ+ na sua família, não se registando diferenças expressivas nos dois momentos de avaliação (Gráfico 8).

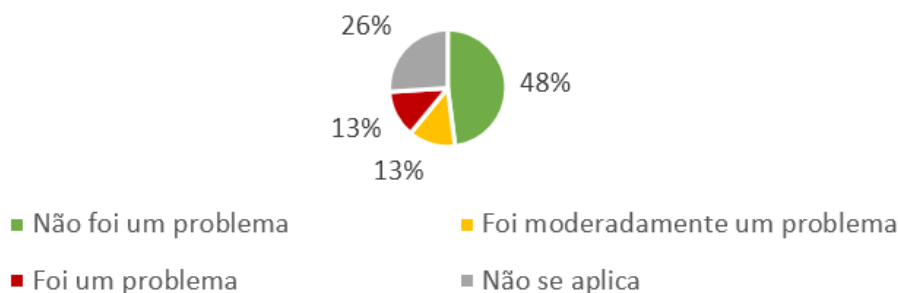
Aspectos negativos da pandemia

Gráfico 9 - Problemas no acesso a consultas ou medicação relacionados com o processo de afirmação de género



Para 44% das pessoas trans inquiridas, o acesso a consultas no âmbito da afirmação de género foi um problema (Gráfico 9).⁵³

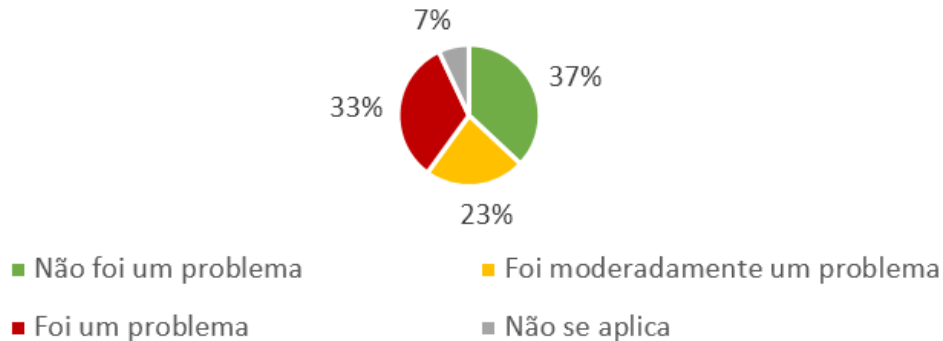
Gráfico 10 - Problemas com o aumento de consumo de álcool, tabaco ou outras substâncias



53 Para efeitos de maior facilidade de leitura dos resultados, a escala de Likert de 5 pontos utilizada foi transformada numa escala com 3 níveis de resposta. Assim, os pontos 1 e 2 correspondem ao nível 1 (não foi um problema; a verde no gráfico), o ponto 3 ao nível 2 (foi moderadamente um problema; a amarelo no gráfico) e os pontos 4 e 5 ao nível 3 (foi um problema; a vermelho no gráfico).

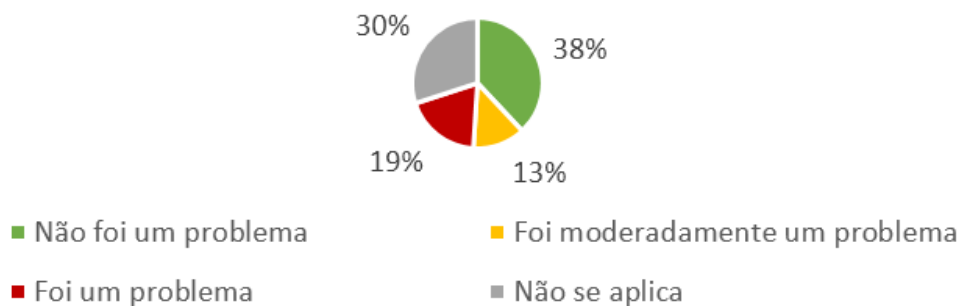
No gráfico 10 pode-se observar que, embora cerca de metade das pessoas inquiridas não se tenha debatido com este problema, uma em cada quatro (26%) consideraram problemático o consumo de substâncias aditivas durante a pandemia.

Gráfico 11 - Problemas com a saúde mental ou bem estar



Ligeiramente mais de metade das pessoas inquiridas (56%) consideraram que tiveram problemas com a sua saúde mental ou bem-estar durante a pandemia (Gráfico 11).

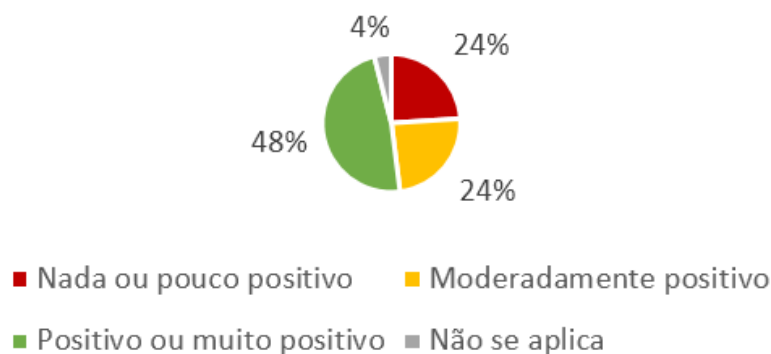
Gráfico 12 - Problemas no acesso a espaços sociais ou políticos LGBTQ+



Para cerca de três em cada dez pessoas (32%) a pandemia dificultou o acesso a espaços sociais ou políticos LGBTQ+ (Gráfico 12).

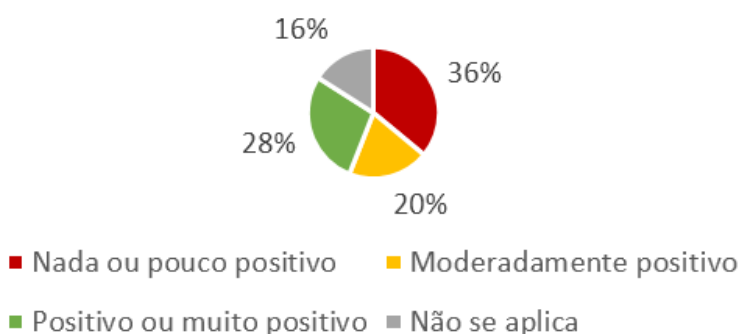
Aspectos positivos da pandemia

Gráfico 13 - Maior disponibilidade de serviços on-line



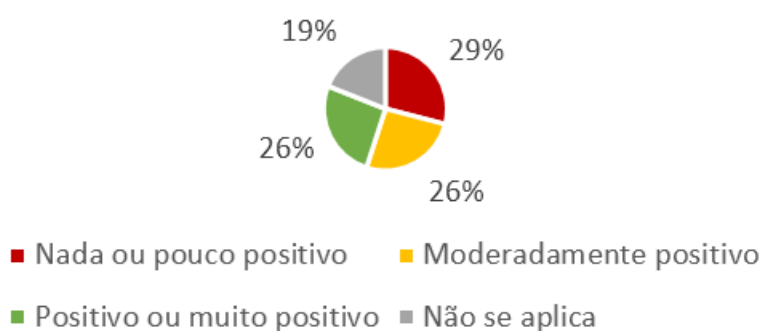
Cerca de três quartos (72%) das pessoas inquiridas consideraram positiva a maior disponibilidade de serviços on-line durante a pandemia (Gráfico 13).⁵⁴

Gráfico 14 - Mais amizades on-line



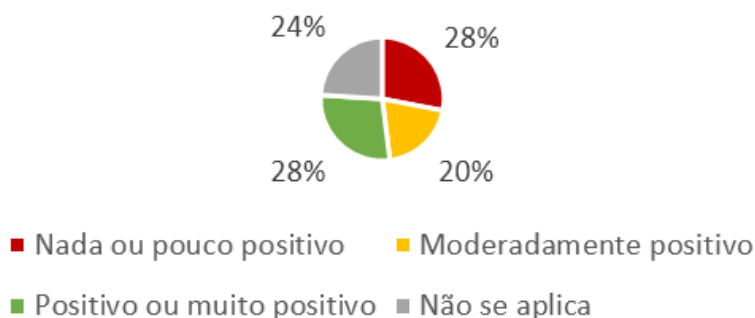
Quase metade das pessoas inquiridas (48%) considerou que um dos aspetos positivos da pandemia foi ter proporcionado mais amizades on-line (Gráfico 14).

Gráfico 15 - Maior sentimento de unidade e partilha



Ligeiramente mais de metade (52%) das pessoas inquiridas consideraram positivo o maior sentimento de unidade e partilha vivido durante a pandemia (Gráfico 15).

Gráfico 16 - Altura para começar um novo projeto ou investir num interesse novo e sensação de aumento de criatividade



Quase metade (48%) das pessoas inquiridas consideraram positivo o facto de a pandemia proporcionar momentos de criatividade e de início de novos projetos e interesses (Gráfico 16).

⁵⁴ Tal como para os aspetos negativos da pandemia, para efeitos de maior facilidade de leitura dos resultados, a escala de *Likert* de 5 pontos utilizada foi transformada numa escala com 3 níveis de resposta. Assim, os pontos 1 e 2 correspondem ao nível 1 (nada ou pouco positivo; a vermelho no gráfico), o ponto 3 ao nível 2 (moderadamente positivo; a amarelo no gráfico) e os pontos 4 e 5 ao nível 3 (positivo ou muito positivo; a verde no gráfico).

Discussão

As epidemias e pandemias provocam caos e disrupção social, afetando profundamente o dia-a-dia das pessoas (Kazlauskas & Quero, 2020). Deste modo, como esperado, no que concerne ao impacto da pandemia a nível individual, a maior parte das pessoas inquiridas sentiu-se emocionalmente afetada e limitada no seu quotidiano. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de os confinamentos provocarem alterações ao nível do trabalho, das atividades de lazer, dos hábitos quotidianos e das interações sociais (Prati & Mancini, 2021), bem como pelo aumento de emoções negativas experienciadas nestas circunstâncias (Brooks et al., 2020; Holmes et al., 2020). Os efeitos emocionais da pandemia exacerbaram-se em março de 2021, o que se deve provavelmente ao facto do Estado de Emergência e do dever de recolhimento domiciliário vigorarem em Portugal desde janeiro de 2021 (2º confinamento). Quanto ao efeito da pandemia nas redes de apoio social, a maior parte das pessoas sentiu-se isolada dos/as amigos/as, independentemente da orientação sexual e identidade de género dos mesmos, devido, possivelmente, ao menor acesso às conexões sociais essenciais e a alianças baseadas na identidade, como consequência da pandemia (Fish et al., 2020; Salerno et al., 2020). Contudo, em março de 2021, a sensação de isolamento elevado relativamente aos/as amigos/ as LGBTQ+ aumentou de forma expressiva. A mesma tendência verificou-se no que diz respeito ao grau de desconforto no seio familiar. Para algumas pessoas a pandemia dificultou o acesso a espaços sociais ou políticos LGBTQ+. Já o acesso a consultas no âmbito da afirmação de género foi um problema para metade das pessoas trans inquiridas. No que diz respeito à avaliação de aspetos menos negativos da pandemia, a larga maioria das pessoas inquiridas consideraram positiva a maior disponibilidade de serviços on-line e quase metade considerou igualmente positivo o incremento das amizades on-line e o sentimento de maior unidade e partilha.

Em síntese, a pandemia parece ter tido um impacto significativo quer a nível individual, quer a nível das redes de apoio social das pessoas LGBTQ+. Foi também notório um agravamento da sensação de isolamento social dos/as amigos/as LGBTQ+ e do desconforto no seio familiar em março de 2021 relativamente a novembro/dezembro de 2020. Uma maior disponibilidade dos serviços on-line e o aumento das amizades por esta via podem ter mitigado alguns dos efeitos adversos da pandemia. Contudo, a vivência de um 2º confinamento pode ter também desempenhado um papel importante no agravamento da sensação de isolamento social e desconforto familiar.

Os resultados do presente estudo alertam para a importância de garantir a disponibilidade de serviços psicológicos e psicossociais presenciais e on-line, adaptados às necessidades das pessoas LGBTQ+, durante situações de pandemia e confinamento. Dado que estes serviços poderão não chegar a todas as pessoas de igual forma, o acesso aos mesmos deve ter em conta as necessidades particulares de grupos específicos (por exemplo, pessoas idosas, de nível socioeconómico mais baixo, imigrantes, em trabalho sexual, pertencentes a grupos racializados, em processos de afirmação de género, entre outros). Segundo Meyer (2015), os indivíduos podem adaptar-se a contextos desfavoráveis através da utilização da comunidade LGBTQ+ como recurso de resiliência comunitária, tendo sido identificada uma associação entre a ligação à comunidade e a adaptação psicológica (Craney et al., 2018; Frost & Meyer, 2012; LaDuke, 2016; Lee et al., 2019; Pflum et al., 2015; Ribeiro-Gonçalves et al., 2019; Shilo et al., 2015; Sommantico et al., 2018; Valente et al., 2020). Portanto, para as pessoas LGBTQ+, as amizades com indivíduos da comunidade poderão revestir-se de especial importância, particularmente quando vivem num ambiente não afirmativo e estigmatizante da sua identidade. A utilização de aplicações on-line permite a conexão com redes sociais de apoio e poderá ter um papel importante na mitigação dos efeitos do isolamento social. Assim, seria benéfico o desenvolvimento no seio das associações de

defesa dos direitos das pessoas LGBTQ+ de fóruns e comunidades on-line que conectassem estas pessoas, particularmente as que vivem em meios rurais, com dificuldades de locomoção ou outras condições.

Referências

- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K.M., Druckman, J.N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E.J., Fowler, J. H., Gelfand M., Han, S., Haslam, S.A., Jetten, J., ... & Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature human behaviour*, 4(5), 460-471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Bishop, A. (2020). *Vulnerability amplified: the impact of the COVID-19 pandemic on LGBTIQ people*. OutRight Action International. <https://outrightinternational.org/content/vulnerability-amplified-impact-covid-19-pandemic-lgbtqi-people>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Craney, R. S., Watson, L. B., Brownfield, J., & Flores, M. J. (2018). Bisexual women's discriminatory experiences and psychological distress: Exploring the roles of coping and LGBTQ community connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 5(3), 324-337. <https://doi.org/10.1037/sgd0000276>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Sandoval-Díaz, J., Pérez-Zapata, D., & Mora Dabancens, D. (2020). COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Revista médica de Chile*, 148(8), 1139-1154. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872020000801139>
- Fish, J. N., McInroy, L. B., Paceley, M. S., Williams, N. D., Henderson, S., Levine, D. S., & Edsall, R. N. (2020). "I'm Kinda Stuck at Home with Unsupportive Parents Right Now": LGBTQ Youths' Experiences With COVID-19 and the Importance of Online Support. *Journal of Adolescent Health*, 67(3), 450-452. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.002>
- Frost, D. M., & Meyer, I. H. (2012). Measuring community connectedness among diverse sexual minority populations. *Journal of sex research*, 49(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/00224499.2011.565427>
- Gato, J., Leal, D., & Seabra, D. (2020). When Home is not a Safe Haven: Effects of the COVID-19 Pandemic on LGBTQ Adolescents and Young Adults in Portugal. *Psicologia*, 34(2), 89-100. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1667>
- Gato, J., Barrientos, J., Tasker, F., Miscioscia, M., Cerqueira-Santos, E., Malmquist, A., Seabra, D., Leal, D., Houghton, M., Poli, M., Gubello, A., Miranda Ramos, M., Guzmán, M., Urzúa, A., Ulloa, F., & Wurm, M. (2021). Psychosocial effects of the COVID-19 pandemic and mental health among LGBTQ+ young adults: a cross-cultural comparison across six nations. *Journal of Homosexuality*, 68(4), 612-630. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1868186>
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., ... & Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

Kazlauskas, E., & Quero, S. (2020). Adjustment and coronavirus: How to prepare for COVID-19 pandemic-related adjustment disorder worldwide?. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 12(S1), S22–S24. <https://doi.org/10.1037/tra0000706>

LaDuke, S. (2016). *Exploring Protective Factors among Lesbians, Gays, and Bisexuals: A Framework for Psychological Well-Being and Relative Influence* [Doctoral dissertation, East Tennessee State University]. Electronic Theses and Dissertations. <https://dc.etsu.edu/etd/3130>

Lee, H., Park, J., Choi, B., Yi, H., & Kim, S. S. (2019). Association between Discrimination and Depressive Symptoms Among 2,162 Lesbian, Gay, and Bisexual Adults in South Korea: Does Community Connectedness Modify the Association?. *Journal of homosexuality*, 68(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1624456>

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological bulletin*, 129(5), 674-697.

Meyer, I. H. (2015). Resilience in the study of minority stress and health of sexual and gender minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2(3), 209-213. <https://doi.org/10.1037/sgd0000132>

Mongelli, F., Perrone, D., Balducci, J., Sacchetti, A., Ferrari, S., Mattei, G., & Galeazzi, G. M. (2019). Minority stress and mental health among LGBT populations: an update on the evidence. *Minerva Psichiatrica*, 60(1), 27-50. <https://doi.org/10.23736/S0391-1772.18.01995-7>

Organização Mundial de Saúde. (2020, Março 11). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Pedrosa, A. L., Bitencourt, L., Fróes, A. C. F., Cazumbá, M. L. B., Campos, R. G. B., de Brito, S. B. C. S., & Silva, A. C. S. (2020). Emotional, behavioral, and psychological Impact of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566212>

Pflum, S. R., Testa, R. J., Balsam, K. F., Goldblum, P. B., & Bongar, B. (2015). Social support, trans community connectedness, and mental health symptoms among transgender and gender nonconforming adults. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 2(3), 281-286. <https://doi.org/10.1037/sgd0000122>

Phillips II, G., Felt, D., Ruprecht, M. M., Wang, X., Xu, J., Pérez-Bill, E., Bagnarol, R. M., Roth, J., Curry, C. W., & Beach, L. B. (2020). Addressing the disproportionate impacts of the COVID-19 pandemic on sexual and gender minority populations in the United States: actions toward equity. *LGBT health*, 7(6), 279-282. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2020.0187>

Prati, G., Mancini, A. D. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic lockdowns: a review and meta-analysis of longitudinal studies and natural experiments. *Psychological Medicine*. 51(2), 201–211. <https://doi.org/10.1017/S0033291721000015>

Ribeiro-Gonçalves, J. A., Costa, P. A., & Leal, I. (2019). Psychological distress in older Portuguese gay and bisexual men: The mediating role of LGBT community connectedness. *International Journal of Sexual Health*, 31(4), 407-413. <https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1670315>

Rosario, M., & Schrimshaw, E. W. (2013). The sexual identity development and health of lesbian, gay, and bisexual adolescents: An ecological perspective. In C. J. Patterson & A. R. D'Augelli (Eds.), *Handbook of psychology and sexual orientation* (pp. 87–101). Oxford University Press.

Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2009). Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *Pediatrics*, 123(1), 346–352. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-3524>

Salerno, J. P., Williams, N. D., & Gattamorta, K. A. (2020). LGBTQ populations: Psychologically vulnerable communities in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S239–S242. <https://doi.org/10.1037/tra0000837>

Shilo, G., Antebi, N., & Mor, Z. (2015). Individual and community resilience factors among lesbian, gay, bisexual, queer and questioning youth and adults in Israel. *American journal of community psychology*, 55(1-2), 215-227. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9693-8>

Sommantico, M., De Rosa, B., & Parrello, S. (2018). Internalized sexual stigma in Italian lesbians and gay men: The roles of outness, connectedness to the LGBT community, and relationship satisfaction. *Journal of sex & marital therapy*, 44(7), 641- 656. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2018.1447056>

Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N., & Jackson, D. (2020). Family violence and COVID-19: Increased vulnerability and reduced options for support. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(4), 549-552. <https://doi.org/10.1111/inm.12735>

Valente, P. K., Schrimshaw, E. W., Dolezal, C., LeBlanc, A. J., Singh, A. A., & Bockting, W. O. (2020). Stigmatization, Resilience, and Mental Health Among a Diverse Community Sample of Transgender and Gender Nonbinary Individuals in the US. *Archives of Sexual Behavior*, 49(7), 2649-2660. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01761-4>



GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: contribuições da perspectiva interseccional

Marivete Gesser

Introdução

A implementação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi ratificada pelo Brasil juntamente com o seu Protocolo Facultativo, e incorporada no ordenamento jurídico brasileiro sob o status de emenda constitucional por meio do Decreto n. 186/2008, de 09 de julho de 2008 (2008, 9 de dezembro), trouxe muitos avanços do ponto de vista legal no que se refere à garantia dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência. Esse instrumento jurídico, resultado da mobilização internacional das pessoas com deficiência, busca garantir a vivência da sexualidade livre de opressões para todas as pessoas com deficiência.

Existem diversos pontos da Convenção da ONU que corroboram a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos às pessoas com deficiência como instrumentos internacionais de direitos humanos. O primeiro deles se refere ao direito à igualdade e não discriminação por motivo de deficiência. Outros direitos garantidos às pessoas com deficiência são o de casar e constituir família, caso a pessoa deseje, bem como o de ter acesso a informações sobre reprodução e planejamento familiar e aos meios necessários para exercer esses direitos. Também há, a partir da aprovação da CDPD, a garantia de que as pessoas com deficiência sejam protegidas contra todas as formas de exploração, violência e abuso, incluindo aspectos relacionados ao gênero e a sexualidade, bem como o reconhecimento de que as meninas e mulheres com deficiência são mais vulneráveis à violência sexual e a indicação de que os países signatários devem construir formas de prevenção.

Embora o CDPD já esteja em vigor há mais de uma década, as pessoas com deficiência ainda enfrentam inúmeras barreiras que obstaculizam a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Um estudo de revisão que eu realizei com o intuito de identificar essas barreiras no âmbito dos direitos sexuais e reprodutivos mostrou que as pessoas com deficiência têm menos acesso a informações sobre sexualidade e reprodução. Há também a existência de concepções de deficiência que oprimem e deslegitimam corpos deficientes na vivência da sexualidade. Muitos estudos analisados apontaram também que há uma dimensão interseccional que obstaculiza a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência com base no gênero. Assim, as mulheres com deficiência tendem a enfrentar mais barreiras do que os homens para a garantia do exercício da sexualidade e reprodução em decorrência de elas terem corpos dissonantes do padrão de beleza e também por não serem consideradas capazes para exercer as atribuições de esposa, dona de casa, trabalhadora e mãe de acordo com o que é prescrito com base nas narrativas sociais dominantes (Gesser, 2021). Esses estudos corroboram as informações apresentadas no Relatório Mundial da Deficiência – (OMS, 2012).

Diante disso, esse texto tem como objetivo caracterizar os efeitos das questões de gênero para o acesso dos direitos sexuais e reprodutivos às pessoas com deficiência. Para tanto, primeiramente abordarei sobre o conceito ferramenta interseccionalidade, proveniente do feminismo negro, destacando a contribuição deste para a visibilização dos efeitos das questões de gênero no âmbito da sexualidade e reprodução. Em

seguida, apresentarei alguns dados de estudos brasileiros sobre os efeitos da intersecção das questões de gênero e deficiência para a produção de barreiras às pessoas com deficiência no exercício da sexualidade e da reprodução. Após, estaborecerei algumas relações entre as barreiras sociais e o capacitismo, compreendendo este como estrutural e interseccional. Por fim, destacarei a importância de ampliarmos as pesquisas e práticas no campo da sexualidade por meio da efetiva incorporação da perspectiva interseccional.

A deficiência como uma experiência interseccional

Nesta seção, será apresentado o conceito de interseccionalidade proveniente do feminismo negro, bem como será proposto que o debate interseccional incorpore a deficiência como uma categoria de análise. Aposta-se que considerar a deficiência como categoria de análise, na intersecção com outros marcadores sociais da diferença, tem o potencial de ampliar a compreensão dos fenômenos sociais bem como o desenvolvimento de programas de educação sexual que considerem as necessidades específicas de acesso para a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos de pessoas com deficiência.

O conceito interseccionalidade foi introduzido por autoras feministas negras como contraponto ao “feminismo branco”, o qual foi criticado por não visibilizar a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de opressão social. Por meio deste conceito, as feministas negras tinham o intuito de mostrar que a experiência de ser mulher negra e pobre era muito diferente da experiência de ser mulher branca e de classe média. Esse conceito vem sendo intensamente incorporado nos estudos de gênero e, mais recentemente, nos estudos da deficiência. Ademais, ele vem contribuindo para a ampliação do potencial analítico e político desses dois campos de estudos, bem como para a qualificação das políticas sociais (Gesser, Block & Mello, 2020).

Kimberlé Crenshaw (2002) foi a primeira autora a formular o conceito de interseccionalidade. A autora destaca que a interseccionalidade busca visibilizar as consequências da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Dessa forma, a categoria

trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes entre outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Carla Akotirene (2019), feminista negra brasileira, com base nas autoras do feminismo negro, apresenta a interseccionalidade como uma lente analítica voltada à visibilização e legitimação experiências de opressões interligadas pelas chaves identitárias produzidas pela intersecção do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. Além disso, as considerações da autora apontam a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica de luta política criada pelas feministas negras a partir das experiências de opressão cotidianamente vivenciadas.

No Brasil, há alguns autores que vêm defendendo que a deficiência seja incorporada como uma categoria de análise no debate interseccional. Em texto escrito por mim em parceria com Adriano Nuernberg e Maria Juracy Toneli (2012) propomos que a deficiência seja incorporada como uma categoria de análise no debate interseccional realizado na psicologia social brasileira (Gesser, Nuernberg

& Toneli, 2012). Anahi Mello e Adriano Nuerberg (2012) defendem tal inclusão no campo das ciências humanas. No cenário internacional, Rosemarie Garland-Thomson (2002, 2005) foi pioneira neste debate. A autora destaca que a deficiência é uma categoria de análise que, na intersecção com outras categorias como gênero, sexualidade, etnia, raça e classe - exerce uma tremenda pressão social para formatar, regular e normatizar a todos os corpos. Baseada nessa premissa, a autora destaca que: “a deficiência é a experiência mais humana, que toca todas as famílias e - se vivermos o suficiente - toca a todos nós” (2002, p.5, tradução nossa). Baseada nas reflexões de Simi Linton (1998), Garland-Thomson destaca que o estudo da deficiência é um prisma através do qual se pode obter um entendimento mais amplo da sociedade e da experiência humana. Além disso, “entender como a deficiência funciona como uma categoria de identidade e conceito cultural irá aprimorar a forma como entendemos o que é ser humano, nossas relações uns com os outros e a experiência encarnada” (2002, p. 5, tradução nossa).

O entendimento da deficiência como categoria de análise possibilita a compreensão de como as narrativas acerca dos corpos desviantes, na intersecção com gênero, raça, etnia, idade e classe social, produzem corpos mais ou menos legitimados a exercerem os direitos sexuais e reprodutivos. Também aponta para a necessidade de se desconstruir discursos e práticas que, com base em ideais normativos e estéticos, produzem barreiras à vivência da sexualidade desse grupo social. Essa desconstrução deve ser realizada nas práticas junto às pessoas com deficiência e na formação dos profissionais que atuam em diferentes serviços voltados à educação, justiça, assistência social e saúde (Gesser, 2021).

Assim, adotar a perspectiva interseccional e considerar a deficiência como uma categoria de análise pode contribuir para que possamos ter uma compreensão mais ampliada sobre a forma como os diferentes marcadores sociais da diferença produzem barreiras sociais que obstaculizam a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Essas barreiras podem ser tanto relativas a fatores como a falta de informação e serviços apropriados, como também pela deslegitimação que determinados corpos experienciam na reivindicação desses direitos.

Gênero, Sexualidade e Deficiência no Brasil: alguns resultados de pesquisa⁵⁵

Nesta seção, apresentarei alguns estudos brasileiros que têm apontado os efeitos da intersecção entre gênero e deficiência na deslegitimação dos direitos sexuais e reprodutivos às pessoas com deficiências. Esses estudos têm mostrado as relações entre as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam no âmbito da sexualidade com as questões de gênero, bem como os efeitos das questões de gênero para a intensificação da vulnerabilidade.

Um desses estudos que articula gênero e deficiência foi o realizado por mim, em parceria com Adriano Nuernberg e Maria Juracy Toneli (2014), o qual teve como objetivo caracterizar a experiência da sexualidade em mulheres com deficiência física do sul do Brasil. O estudo foi realizado junto a oito mulheres com deficiência com idades entre 24 e 68 anos. Os resultados apontaram que as entrevistadas vivenciaram um processo de infantilização e assexualização o qual ficou evidenciado principalmente por meio do cerceamento de que elas estabelecem relacionamentos afetivos. A associação da deficiência física à incapacidade de discernir sobre as intenções de possíveis pretendentes também foi algo presente nas famílias de algumas das entrevistadas. Outro elemento que também esteve presente nas falas das

⁵⁵ As pesquisas apresentadas neste tópico já foram previamente publicadas no capítulo de livro: Gesser, M. (2021), Sexuality and disability in Brazil: Contributions to the promotion of agency and social justice. In: Russell Shuttleworth; Linda Mona. (Org.). *The Routledge Handbook of Disability and Sexuality*. (pp. 106-118). 1ed. New York: Routledge.

entrevistas e foi produtor de sofrimento foi o relacionado à deslegitimação do *status* de esposa e mãe, em decorrência de as mulheres não conseguirem reproduzir as prescrições de gênero que se referem a cuidar da casa, do marido e dos filhos. O discurso de que deficiência é uma tragédia pessoal e de que uma mulher com deficiência se torna um fardo para o marido também apareceu nos subtextos de algumas das entrevistadas. A deserotização do corpo com deficiência apareceu como um elemento constitutivo da relação das mulheres com a dimensão da sexualidade, à medida que os impedimentos corporais foram percebidos como elementos que tornam os corpos desviantes do padrão instituído socialmente como erótico e divulgado amplamente pelos meios de comunicação (Gesser, Nuerberg & Toneli, 2014).

O estudo de Olga Bastos e Suely Deslandes (2012), realizado com o intuito de conhecer como 14 pais de adolescentes com deficiência intelectual vivenciam as manifestações sexuais de seus filhos, mostrou que há diferenças entre pais de filhos do sexo masculino e feminino. No que se refere às práticas autoeróticas, as narrativas dos pais apontaram para a não aprovação dos pais e/ou responsáveis, sendo que, quando esse comportamento é apresentado pelas mulheres, é visto como uma inadequação total. Já o desejo de ter uma vida sexual ativa tende a ser questionado nas mulheres com deficiência intelectual e aceito para os homens com base em uma explicação biologizante de que o homem tem naturalmente necessidades sexuais. O resultado dessa pesquisa aponta para a importância de a perspectiva interseccional ser incorporada nas práticas profissionais, uma vez que as mulheres com deficiência sofrem mais barreiras do que homens para a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos.

Stella Nicolau, Lilia Scharaiber e José Ayres (2013) realizaram um estudo junto a quinze mulheres com diferentes graus e tipos de deficiência com o objetivo de identificar dimensões individuais, sociais e programáticas da vulnerabilidade em usuárias de três serviços de atenção básica em saúde na cidade de São Paulo. Os resultados obtidos apontaram a existência de vivências de rejeição ou superproteção familiar, dificuldades em adquirir equipamentos para sua autonomia, pouco investimento no estudo e na qualificação profissional, menor participação social, obstáculos à vivência da sexualidade e da maternidade, falta de acessibilidade física, comunicacional e atitudes pouco receptivas nos serviços de saúde, caracterizando total vulnerabilidade.

O estudo realizado por Paula Lopes (2018) buscando caracterizar as experiências de maternidade de mulheres com deficiências física (osteogênese imperfeita e paraplegia) e visual, mostrou que elas enfrentam muitas barreiras. Durante a gestação, as participantes relataram dificuldades relacionadas ao acesso a informações, sendo que as mulheres com plano de saúde privado tiveram melhores experiências no atendimento pré-natal, evidenciando-se uma relação da deficiência com classe social. Além disso, as mulheres cegas também foram questionadas acerca da capacidade de cuidar dos filhos, o que fez com que uma delas não se sentisse segura para denunciar uma situação de abuso sexual que estava sofrendo devido ao medo de perder a criança. O discurso eugênico também se fez presente nos serviços de saúde, sendo que as mulheres com osteogênese imperfeita foram orientadas pela família, por pessoas próximas e também pelos profissionais de saúde a não terem filhos. Além das barreiras atitudinais, a falta de acessibilidade obstaculizou a vivência da maternidade de todas as entrevistadas, uma vez que dificultou que elas fizessem atividades como levar os filhos para a escola, passeios e consultas médicas. Todas as participantes relataram as relações de interdependência como fundamentais tanto durante a gravidez como também para o exercício da maternidade.

Outro trabalho interessante relacionado ao campo dos direitos reprodutivos das pessoas com deficiência no sul do Brasil foi o realizado por Hebe Regis (2013) com o objetivo de estudar os discursos parentais sobre a esterilização involuntária de 23 mulheres com deficiência intelectual. Os resultados

da pesquisa mostraram que os motivos que justificaram o procedimento foram a necessidade de cessar a menstruação, evitar uma gravidez e proteger da violência sexual. Além disso, o caráter eugênico da esterilização pôde ser identificado nos relatos dos participantes, já que a possibilidade de ter um neto também com deficiência era vista, sem exceção, como um problema para essas famílias⁵⁶. As cirurgias de esterilização foram efetivadas, em sua maioria, pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Somente em três casos foram seguidos os trâmites legais, via autorização judicial. A participação dessas mulheres foi quase insignificante, sendo que algumas manifestaram o desejo de serem mães.

Os estudos aqui apresentados apontam que existem muitas barreiras sociais que obstaculizam a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência. Essas barreiras são reproduzidas em diferentes espaços sociais – inclusive nas políticas públicas de educação e nos serviços de saúde. Há uma forte relação dessas barreiras com questões de gênero, embora as dimensões de raça e de idade ainda não tenham sido suficientemente contempladas nas pesquisas brasileiras até o momento da revisão. Pode-se identificar que há uma forte relação das opressões vivenciadas pelas pessoas com deficiência com o discurso biomédico, uma vez que esse transforma as pessoas com deficiência em corpos que não funcionam, mantendo a significação que associa deficiência a tragédia. Assim, no próximo tópico, abordar-se-á acerca da forma como os ideais normativos de corpo e sexualidade produzem sexualidades desviantes e corroboram para o aviltamento de direitos.

O capacitismo e efeitos na sexualidade de pessoas com deficiência

As barreiras ao exercício da sexualidade experienciadas pelas pessoas com deficiência têm relação com o capacitismo, o qual está fortemente ancorado ao modelo biomédico. O modelo biomédico, o qual está significativamente baseado no binômio norma/desvio, tem contribuído significativamente para a manutenção das barreiras experienciadas cotidianamente pelas pessoas com deficiência, obstaculizando-as da vivência da sexualidade. Por meio desse modelo, a pessoa com deficiência é compreendida como desviante de um ideal universal de sujeito, a sua sexualidade é transformada em uma tragédia médica e sua reprodução, a luz da perspectiva eugênica, é vista como um perigo para uma sociedade que tem se pautado em ideais de normalidade e na compreensão do desvio como algo que deve ser fortemente evitado. Ademais, o modelo biomédico, ao instituir um ideal normativo de corpo saudável, funcional e performático, fomenta práticas voltadas à patologização e medicalização das sexualidades desviantes, diminuindo a agência⁵⁷ sexual e política das pessoas com deficiência.

O ideal normativo de sujeito proveniente do modelo biomédico é basilar do capacitismo⁵⁸. Este é conceituado por Anahi Mello como “[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais)” (s/p). O capacitismo é muito relevante para dar visibilidade à opressão vivenciada por pessoas com

56 As concepções de deficiência que situam as pessoas com deficiência como pouco atraentes, indesejáveis e incapazes de manter um relacionamento amoroso e sexual bem como a ideia de que elas são estéreis, geram filhos com deficiência ou não têm condições de cuidar deles também tem predominado nas pesquisas brasileiras (Maia & Ribeiro, 2010).

57 Entende-se aqui agência como uma ação humana capaz tanto de manter as formas sociais de reprodução das estruturas quanto de transformá-las (Giddens, 2009).

58 O capacitismo é um termo que foi criado com a finalidade de visibilizar a opressão pela deficiência, já que até então não havia um termo que nomeasse essa opressão (Mello, 2016).

deficiência, que estão no topo da hierarquia da escala de abjeção por desviarem do ideal corponormativo de sujeito universal. Este sujeito é representado pelo homem, branco, cisheterossexual, do norte global, independente, que não adocece, e totalmente capaz. Quanto mais o sujeito se distancia deste ideal, mais ele sofrerá os efeitos do capacitismo. Assim, esse conceito contribui para a ampliação da compreensão dos estudos relatados no tópico anterior, uma vez que gênero e deficiência são marcadores sociais que têm como efeito a produção de distanciamento desse ideal de sujeito universal.

Em texto meu em colaboração com Pamela Block e Anahi Mello intitulado “Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social”, com base em autoras como Fiona Campbell (2009), Robert McRuer (2006), Sunaura Taylor (2017) e Gregor Wolbring (2008) argumentamos que o capacitismo, assim como o racismo e o sexismo, é estrutural e interseccional e tem sido entendido como um mecanismo de aperfeiçoamento do capitalismo. Assim, embora as pessoas com deficiência, por desviarem mais dos ideais normativos, sejam as que mais sofrem o capacitismo, pessoas idosas, pessoas negras, LGBTI+, em sofrimento mental, indígenas, mulheres, do sul global são patologizadas e compreendidas como ontologicamente “deficientes”. Além disso, pode-se afirmar que há relações entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base no pressuposto da corponormatividade⁵⁹, foram justificadas as práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até de eliminação das pessoas com deficiência⁶⁰ (Gesser et al., 2020). A partir do pensamento de Judith Butler (2015), pode-se afirmar que os enquadramentos da deficiência com base no capacitismo produzem uma condição precária, produtora de opressão e de vulnerabilidade.

Os efeitos da intersecção de processos opressivos tais como sexismo, racismo, capacitismo, cisheteronormatividade, classismo entre outros limitam a garantia do acesso aos direitos sexuais e reprodutivos. Abby Wilkerson (2002), baseada no pensamento de Gayle Rubin, destaca a relevância de se compreender a discussão sobre a agência sexual com base em uma perspectiva interseccional. De acordo com Rubin (1993), uma vez que os aspectos sociais da agência sexual constituem uma hierarquia na qual aqueles que são socialmente privilegiados em vários eixos da diferença social (incluindo orientação sexual junto com a raça, classe, idade e expressão de gênero, entre outros) serão provavelmente considerados mais respeitáveis e mais dignos. Rubin (1993) também enfatiza que existem “relações entre populações eróticas estigmatizadas e as forças sociais que as regulam” (p. 150, tradução nossa). Dessa forma, uma mulher negra, deficiente e pobre terá menos legitimidade para vivenciar a sexualidade do que um homem branco, sem deficiência e rico. As considerações de Rubin (1993) apontam que a perspectiva interseccional oferece importantes elementos para compreender as experiências relacionadas à sexualidade e reprodução nos diferentes contextos sociais e políticos em que elas ocorrem.

As reflexões acima apresentadas mostraram o modelo biomédico, centrado na norma, contribui para a produção de processos opressivos às pessoas com deficiência, os quais têm operado para diminuir substancialmente a capacidade de agência⁶¹ delas, seja produzindo vergonha por meio da patologização das expressões sexuais como também pela busca da medicalização dos desvios. A seguir, serão apresentadas algumas contribuições da perspectiva interseccional para as pesquisas e práticas no campo da sexualidade e da reprodução

59 Corponormatividade é um conceito que foi introduzido no campo dos estudos da deficiência por Anahí Mello e Adriano Nuernberg (2012).

60 Para maiores informações sobre o processo de encarceramento, esterilização e eliminação de pessoas com deficiência ver Allison Carey e Liat Ben-Moshe (2014).

61 Entende-se aqui agência como uma ação humana capaz tanto de manter as formas sociais de reprodução das estruturas quanto de transformá-las (Giddens, 2009).

Perspectiva interseccional: contribuições para as pesquisas no campo da sexualidade e da reprodução

Coadunando com as reflexões que vem sendo realizadas pelos estudos feministas da deficiência e pelo feminismo negro, considero que é fundamental incorporar à perspectiva interseccional nas pesquisas e práticas profissionais relacionadas à sexualidade e reprodução. Essa perspectiva amplia o potencial analítico dessas pesquisas e práticas, uma vez que possibilita entender como sistemas opressivos como racismo, sexismo, capacitismo e cisheteronormatividade afetam as vivências dos sujeitos nessa dimensão. Nas palavras de Garland-Thomson: “Juntos, os sistemas de gênero, raça, etnia, sexualidade, classe e capacidade exercem tremendas pressões sociais para moldar, regular e normalizar corpos subjugados. Esse disciplinamento é realizado principalmente por meio dos dois discursos culturais inter-relacionados da medicina e da aparência” (2002, p. 10, tradução nossa).

Ademais, a perspectiva interseccional contribui para a produção de fissuras no modelo biomédico que, com base no binômio norma/desvio, considera a deficiência é como uma experiência universal e que necessariamente levaria, por exemplo, a prejuízos ou limitações na vida sexual e na vivência do prazer erótico. Visibilizar a multiplicidade das corporalidades que são produzidas a partir das intersecções entre os marcadores sociais tais como gênero, raça, deficiência, classe social, religião, idade e outros mais é fundamental para a criação práticas sociais voltadas à ampliação do acesso aos direitos sexuais e reprodutivos, na perspectiva da agência sexual.

Nessa direção, as reflexões de Wilkerson (2002), com base em Rubin (1993), apontam que a agência sexual das pessoas com deficiência não pode ser pensada fora desse sistema de opressões, uma vez que os indivíduos, a depender de suas posições na escala social, terão mais ou menos legitimidade para a agência. A dimensão interseccional da experiência da sexualidade das pessoas com deficiência complexifica as pesquisas e a atuação profissional nessa questão, bem como aponta para a necessidade de estratégias políticas que visem a desconstrução dos discursos sociais que posicionam determinados sujeitos como inferiores aos demais. Isso se faz necessário porque a depender das intersecções, determinados grupos têm menos legitimidade para expressar a sua sexualidade e lutar pelos direitos sexuais e reprodutivos já preconizados na legislação sobre a deficiência.

Para que as pessoas com deficiência se sintam com legitimidade social para participar, as práticas profissionais precisam ter um compromisso político com a desconstrução dos enquadramentos ainda dominantes da deficiência, o qual com base no discurso biomédico situa-a como falta, déficit e tragédia. Acredita-se que a premissa de que a deficiência é uma variação humana (Diniz, 2007) e que a sexualidade é um processo de criação ético, estético e político (Gesser & Nuernberg, 2014) oferece pistas para a construção de práticas promotoras da agência das pessoas com deficiência.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo é o de caracterizar os efeitos das questões de gênero para o acesso dos direitos sexuais e reprodutivos às pessoas com deficiência com foco na realidade brasileira e a partir de uma perspectiva interseccional. Partiu do pressuposto de que a garantia dos direitos sexuais e reprodutivos às pessoas com deficiência é uma questão de direitos humanos, e de que o capacitismo, em decorrência dos processos de normalização, patologização e medicalização da sexualidade, obstaculiza a garantia desse direito.

A análise dos estudos no campo dos direitos sexuais e reprodutivos no Brasil aponta para a importância da perspectiva interseccional de compreensão da deficiência, uma vez que essa oferece elementos para compreender as experiências relacionadas à sexualidade e reprodução dentro de diferentes contextos sociais e políticos. A análise das pesquisas também aponta que os direitos sexuais e reprodutivos não podem ser pensados de forma dissociada dos demais direitos preconizados pela CDPD, uma vez que determinantes como os de gênero, classe social por exemplo, tem importante impacto no que se refere à garantia desses direitos. Cabe destacar a importância de se realizar mais estudos que incorporem, além das questões de gênero, marcadores sociais como os de orientação sexual, raça, idade, classe social, religião e região, a fim de se visibilizar as múltiplas intersecções que complexificam a experiência da deficiência no âmbito da sexualidade e da reprodução.

Considerando as inúmeras barreiras que pessoas com deficiência enfrentam para terem acesso a informações sobre sexualidade nos âmbitos da educação e dos serviços de saúde, ressalta-se a importância de que a temática relacionada aos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência seja incorporada na formação inicial e continuada dos profissionais dessas áreas.

Referências

Bastos, O. M., and Deslandes, S. F. (2012) Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes, *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 22(3), 1031-1046. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312012000300010>

Butler, J. (2015). *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Revisão de tradução de Marina Vargas. Revisão técnica de Carla Rodrigues. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism – The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan, UK.

Carey, Allison C., Ben-Moshe, Liat. (2014). Preface: An overview of disability incarcerated. In: Liat Ben-Moshe, Chris Chapman and Allison C. Carey (eds.). *Disability incarcerated: Imprisonment and disability in the United States and Canada*. [Kindle Version]. Available at: <http://www.amazon.com/>

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 10(1), 171-188.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.

Decreto nº 186/2008, de 09 de julho de 2008. (2008, 09 de julho). Aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm

Garland-Thomson, R. (2002) 'Integrating disability, transforming feminist theory', *NWSA Journal*, 14 (3), 1-32. <https://muse.jhu.edu/article/37970>

Garland-Thomson, R. (2005) 'Feminist Disability Studies'. *Feminist Disability Studies Source: Signs*, 30 (2), pp. 1557-1587.

Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Tóneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>

Gesser, M., Nuernberg, A. H., and Toneli, M. J. F. (2014). Gender, sexuality, and experience of disability in women in Southern Brazil, *Annual Review of Critical Psychology*, 11, pp. 417-432. Available at: <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2016/05/23-gender.pdf> (Downloaded: 14 January 2014).

Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2014) Psicologia, sexualidade e deficiência: novas perspectivas em direitos humanos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (4), pp. 850-863. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370000552013>

Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. (2020). Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: M. Gesser; G. L. K. Böck, & P. H. Lopes (Eds.). *Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social*. (pp. 17-35). CRV.

Gesser, M. (2021), Sexuality and disability in Brazil: Contributions to the promotion of agency and social justice. In: Russell Shuttleworth; Linda Mona. (Org.). *The Routledge Handbook of Disability and Sexuality*. (pp. 106-118). 1ed. New York: Routledge.

Giddens, A. (2009). A construção da sociedade. São Paulo: Martins Fontes.

Linton, S (1998). *Claiming disability: Knowledge and Identity*. Available at <http://www.amazon.co.uk/kindlestore> (Downloaded: 15 June 2018).

Lopes, P. H. (2018) “Eu posso ser mãe, sim”: processos de significação acerca da gestação e da maternidade de mulheres com deficiência’. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Florianópolis: UFSC.

Maia, A. C. B, & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Rev. bras. educ. espec.*, 16 (2), 159-176. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200002>

McRuer, R. (2006). Introduction: Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. (pp. 1-32). New York University Press: New York and London.

Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21 (10), pp. 3265-3276. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>

Mello, A. G. & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas* [online]. 20(3), 635-655. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>

Nicolau, S. M., Schraiber, L. B., and Ayres, J. R. C M (2013). Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde, *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(3), 863-872. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000300032>.

Organização Mundial de Saúde (2012). Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2012.

Regis, H. (2013). Mulheres com deficiência intelectual e a esterilização involuntária: de quem é esse corpo? Dissertação (Mestrado em Psicologia). Florianópolis: UFSC.

Rubin, G. (1993) ‘Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality.’ In: *The Lesbian and Gay Studies Reader*, eds. Henry Abelove, Michele Aina Barale, and David M. Halperin, (pp. 3–44). New York: Routledge.

Taylor, S. (2017). *Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation*. New York: *The New Press*.

Wilkerson, A. L. (2002). Disability, sex radicalism, and political agency, *NWSA Journal*, 14 (3), 33-57. Available at: muse.jhu.edu/article/37983 (Downloaded: 14 September 2018).

Wolbring, G. (2008). The politics of Ableism. *Development*, Washington DC, 51(2), 252-258.



ALIANÇAS LGBTQIA+ E AS E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Marcus Vinicius Mazini dos Santos⁶²

Leonardo Lemos de Souza⁶³

Introdução

Em 2019, foram iniciados os trabalhos da Iniciação Científica intitulada “Um estudo sobre as demandas e a qualidade de políticas e ações afirmativas de acordo com a população discente LGBTI+ da Universidade Estadual Paulista”⁶⁴. Tal pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as demandas e o impacto das políticas e ações afirmativas na Universidade Estadual Paulista (Unesp) para o acesso e permanência à educação e ao combate à violência contra a diversidade sexual e de gênero a partir da percepção dos estudantes LGBTQIA+.

Durante a pesquisa foi possível localizar algumas ações afirmativas por parte da Unesp que podem ser consideradas inclusivas para com a comunidade LGBTQIA+, como o direito imprescindível do nome social para população T⁶⁵ e a abordagem de temas sobre a diversidade sexual e de gênero em veículos de mídia e instrução da universidade⁶⁶.

Uma das questões que mais chamou atenção durante a pesquisa foi a relacionada à sensação de segurança. Fazendo a busca em bases de dados de artigos científicos e por estatísticas oficiais, não existem dados concretos específicos sobre o panorama da sensação de segurança em si da população LGBTQIA+ no Brasil e no mundo. Também existe a dificuldade de acesso de dados confiáveis sobre violência e outros temas de segurança que digam respeito a essa comunidade⁶⁷. Porém, algumas pesquisas trazem indicativos que podem ajudar a pensar a questão.

Santos et al. (2017) encontrou números preocupantes ao pesquisar a homofobia entre alunos da Universidade de Pernambuco, ao detectar “um alto valor de homofóbicos entre os discentes da universidade pesquisada: 40,5% dos alunos.” Já Oliveira (2012), ao pesquisar Homofobia e Gestão na Universidade de Brasília, teve um bom panorama de problemas relacionados a opressão de gênero e sexual no espaço da UNB e diz que “é necessária que se tenha uma política explícita de gestão da diversidade na mesma” (p. 57).

Em uma pesquisa sobre preconceitos em relação à diversidade sexual e de gênero em uma universidade pública e suas relações com características sociodemográficas e religião diante de uma

62 Psicólogo e Mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp – Campus de Assis. Membro do Grupo de Pesquisas Psicologia, Culturas e Coletivos Queer – PsiCUqueer.

63 Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp – Campus de Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp - Campus de Marília. Membro do Grupo de Pesquisas Psicologia, Culturas e Coletivos Queer – PsiCUqueer.

64 A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) proc. 19/01501-0

65 Mais informações em: <https://www.unesp.br/Home/ai/ndsi/resolucao-unesp-62-2017-nome-social.pdf>

66 Mais informações em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/34048/a-relacao-entre-etica-diversidade-e-as-atividades-da-ouvidoria> ; <https://www2.unesp.br/portal#!/uab/cursos-de-extensao-universitaria/educacao-para-a-diversidade-e-cidadania/> ; <https://tv.unesp.br/educandoparadiversidade/sobre>

67 <https://apublica.org/2018/08/truco-dados-sobre-assassinato-de-lgbts-sao-incompletos/> ; <https://ponte.org/pela-primeira-vez-atlas-da-violencia-traz-dados-sobre-populacao-lgbti/> ; <http://www.generonumero.media/escassez-de-dados-violencia-lgbt/>

intervenção educativa, Costa, Perroni, Camargo et al (2015) colocam que a maioria dos alunos não relata formas de discriminação contra estudantes LGBTQIA+, talvez por falta de informação sobre as formas de preconceito e a naturalização dos modos como elas se dão no cotidiano.

Nos Estados Unidos, uma pesquisa encomendada pela Times Magazine obteve respostas de 841 pessoas LGBTQIA+, onde 66% dos respondentes afirmaram haver muita (a lot) discriminação contra pessoas da comunidade no país⁶⁸. Segundo a Youth Risk Behavior Survey (2015), pesquisa promovida com estudantes do ensino médio pelo Department of Health & Human Services dos Estados Unidos, 34% dos estudantes disseram ter sofrido bullying em propriedade escolar e 28% disseram ter sofrido bullying online⁶⁹. Hatzenbuehler (2011), no artigo *The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth*, coloca que no país norte-americano jovens homossexuais estão cinco vezes mais vulneráveis a cometerem suicídio do que jovens heterossexuais.

Já Teixeira et al. (2012) coloca que “jovens que se autodeclaram não heterossexuais vivem o dilema de assumirem-se para si mesmos e para os outros e pagarem o preço do ostracismo e da vitimização” (p.20), o que é confirmado por uma pesquisa realizada no ano de 2019 por meio de rede social, onde a ANTRA constatou que 99% da população LGBTQIA+ que interagiu com a publicação disse não se sentir segura no Brasil enquanto sujeito da diversidade sexual e de gênero. Ou seja, se assumir enquanto LGBTQIA no Brasil é estar disposto a pagar um preço alto (Teixeira et al., 2012). E nesse cenário temos instituições como a Polícia Civil, Militar e Guarda Municipal, que ao ter um grande papel social ao serem responsáveis por assegurar a segurança pública, persistem em ter grandes problemas em relação à lgbtphobia institucionalizada (Prado et al., 2014).

Em uma contextualização política tão complexamente opressiva contra a população LGBTQIA+, como o exposto acima, é de suma importância que as instituições tomem sua posição contra a discriminação dirigida a essa população. Nosso foco neste estudo foi a UNESP, onde, se tratando de uma das maiores e melhores universidades do Brasil, com mais de 50 mil alunos de graduação e pós-graduação, é de suma importância que a mesma esteja engajada na resistência pela garantia e conquista de direitos pelas minorias sexuais e de gênero.

Nardi et al. (2013) afirma que as universidades constituem um espaço historicamente constituído para a formação das elites e, por isso, tendem não só a reproduzirem, mas também a atualizarem desigualdades e hierarquias diante de transformações sociais. Mesmo atravessadas por marcadores de raça, gênero, classe e sexualidade, elas rechaçam, invisibilizam e constroem ações de impedimento dos efeitos desses marcadores de ruptura do hegemônico.

Afonso, Rodrigues e Oliveira (2018), colocam em sua pesquisa que os estudantes universitários heterossexuais “apoiam noções genéricas de direitos”, mas esse apoio “cai de forma acentuada quando se trata de traduzir direitos em políticas públicas” (p. 948). Ao contabilizarem as respostas dos questionários que utilizaram, os pesquisadores viram que a maioria dos respondentes universitários concorda que “ninguém deve ser discriminado por causa de sua orientação sexual” (p.958), mas quando são colocadas questões como “o Estado deveria financiar pesquisas para mapear a situação socioeconômica da população homossexual a fim de promover os direitos desta população” (p. 962) ou “não vejo problemas no fato de casais de gays ou lésbicas se beijarem em público” (p. 960), os índices de pessoas que apoiam plenamente cai drasticamente.

68 <https://time.com/4842910/donald-trump-lesbian-gay-bisexual-lgbt-poll-safe/>

69 <https://www.cdc.gov/lgbthealth/youth.htm>

Tais estudos têm indicado, portanto, o contexto social e universitário como atravessados pelos processos de preconceito e discriminação contra a comunidade LGBTQIA+. Ao mesmo tempo há nas universidades um crescente movimento de iniciativas de ações afirmativas e a maior participação e organização de coletivos engajados na luta por direitos LGBTQIA+, onde há conquistas de espaços e produção de alianças que fortalecem as condições de permanência, com destaque para a luta por acessibilidade (cotas) no ensino superior (Rios & Perez, 2021).

Duarte et al. (2020), em uma pesquisa sobre uma coletiva e projeto de extensão LGBTQIA+ chamado Corpólítica, coloca que “espaços acadêmicos são vividos e descritos como lugares marcados pela discriminação” (p.170), mas também destacam as mudanças em curso:

(. . .) a ampliação das políticas de acesso à universidade, a expansão de atividades de extensão popular nas universidades e o fortalecimento dos movimentos sociais identitários (lutas feministas, movimento negro, comunidade LGBTI+ (. . .) alteraram o movimento estudantil [e] suas demandas e formas de organização interna, com a inclusão de pautas como ações contra o racismo e a LGBTfobia. (p. 168).

Nas considerações finais, os autores também colocam que “a Corpólítica demonstrou que a extensão carrega uma potência para uma sociabilidade afetiva de desconstrução e reconstrução das formas tradicionais de saber” (p. 186). Essa e a passagem citada anteriormente enfatizam então as possibilidades advindas da formação de alianças e do trabalho com instrumentos como as atividades de extensão, que pode se caracterizar como um trabalho micropolítico, mas que tem efeitos no contexto daquele espaço como um todo.

Menezes e Martinhão (2019) também destacam a importância das alianças e dos encontros, com esses sendo “espaços possíveis para a promoção e formas de cuidado de saúde mental de pessoas LGBTI+” e discutindo que a compreensão de tanto do micro como do macropolítico são melhores compreendidos quando articulados em conjunto.

Mas antes de expandir a discussão envolvendo esses conceitos, é interessante notar que ao longo da pesquisa foi notado que mesmo sem muitas garantias institucionais colocadas pela Unesp, o que é corroborado por outras pesquisas que buscam ações afirmativas em tal universidade (Hermans, Dellasta & Souza, 2019), os respondentes dos questionários e das entrevistas relatam que se sentem seguros dentro do espaço unespiano. No questionário, 73% dos participantes disseram se sentir totalmente ou moderadamente seguros na universidade.

A partir disso, esse texto busca trazer o que foi obtido através de questões dissertativas e entrevistas sobre a sensação de segurança e alianças formadas pelos membros LGBTQIA+ da Unesp que participaram da pesquisa “Um estudo sobre as demandas e a qualidade de políticas e ações afirmativas de acordo com a população discente LGBTQIA+ da Universidade Estadual Paulista”.

Numa primeira parte tratamos de apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa e numa segunda os dados produzidos a partir de entrevistas com alguns participantes e as questões dissertativas respondidas no questionário aplicado, debatendo os aspectos subjetivos e institucionais envolvidos na sensação de (in)segurança como LGBTQIA+ no contexto universitário. Ao final, fazemos algumas considerações finais sobre esses aspectos, abrindo brechas e frentes de análises futuras possíveis, bem como problematizar o papel da universidade na garantia de direitos da população LGBTQIA+.

LGBTQIA+ na universidade: um caminho de pesquisa

A pesquisa qualitativa foi referência na abordagem e produção dos dados. Dentre alguns aspectos da pesquisa qualitativa elencados por Flick (2009a) são: a) perspectivas dos participantes e sua diversidade; b) reflexividade do pesquisador e da pesquisa; c) variedade de abordagens e de métodos de pesquisa qualitativa. A pesquisa se pautou em aproximações do conjunto de aspectos que Flick considera essencial da pesquisa qualitativa, onde é levada em consideração a perspectiva dos participantes e sua diversidade, bem como a reflexividade do pesquisador significa poder estar aberto a caminhos de compreensão do fenômeno que se quer pesquisar. Do mesmo modo, significa implicar a pesquisa ética e politicamente na produção de dados, levando em conta seus efeitos num contexto mais amplo. A variabilidade de abordagens e métodos também nos permite se aproximar mais dos fenômenos complexos que são geralmente objeto da pesquisa qualitativa.

Existem diversos desafios e novos cenários que a mudança social acelerada tem trazido e diante deles a pesquisa qualitativa se mostra como uma boa forma de analisar tais fenômenos (Ortega & Silva, 2017). Flick (2009b) também fala da “adequação como princípio orientador” (p. 20), o que se mostra importante diante de uma pesquisa em que durante seu percurso estaremos escutando diversos sujeitos e narrativas.

O interesse da pesquisa foi compreender as percepções das experiências da população LGBTQIA+ que publicamente se expressa e se nomeia a partir de tal comunidade. Desse modo, buscamos formas de conhecer como eles percebem e experimentam (ou não) as políticas afirmativas dirigidas a elas mesmas no contexto universitário. Para conseguir alcançar um público alvo tão grande, como os 50 mil discentes de graduação e pós graduação da Unesp distribuídos em 24 campi no Estado de São Paulo, utilizamos de um questionário online disponibilizado pela plataforma Google Forms o qual foi enviado por email para todo o corpo discente.

Neste questionário solicitamos uma série de informações descritivas como idade, gênero, orientação sexual e curso que frequenta. Além disso, existiam um conjunto de perguntas nas quais solicitamos informações sobre o conhecimento de quais ações afirmativas voltadas para o tema diversidade sexual e gênero na universidade têm conhecimento, bem como perguntas sobre a experiência de ser LGBTQIA+ na universidade em relação à situações de discriminação e violência.

Ao final, se convida para participarem das entrevistas e, caso tenham disponibilidade, escrevam o e-mail de contato. A partir daí os participantes foram selecionados de maneira aleatória, considerando encontrar aqueles que pudessem trazer uma diversidade de identidades de gênero e sexual para o estudo.

As entrevistas foram realizadas por meio de chamadas no WhatsApp e Google Meets, ferramenta que foi pensada como bastante útil pensando o princípio de longas distâncias que os campi da Unesp se encontram, ainda mais agora no período de pandemia.

O uso de entrevistas se mostrou coerente com a presente pesquisa, tendo em vista o que é destacado por Rosália Duarte no artigo *Entrevistas em pesquisas qualitativas*:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as

relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004, p. 215)

A partir disso, foram utilizadas duas perguntas chave e uma abordagem semi-dirigida para com os entrevistados. As duas perguntas chave foram: “Pensando nas questões que você enfrenta enquanto um sujeito LGBTQIA+, como é para você estar no espaço da Unesp?” e “Você conhece ações afirmativas para a população LGBTQIA+ na Unesp?”. Essas duas questões foram estabelecidas como uma base e a partir delas surgiram outras questões que foram abordadas nas entrevistas.

Ao abordar nas entrevistas o tema de ações afirmativas na Unesp também estamos levando o sujeito entrevistado a aprofundar seus questionamentos e avaliar seu lugar enquanto discente, funcionário ou docente, refletindo sobre o que tem sido feito pela instituição e como tem sido exercido seu papel também no espaço unespiano:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (Duarte, 2004, p. 220)

Ao todo conseguimos levantar o número de 399 participantes de graduação e pós graduação e desses selecionamos 9 para serem entrevistados, sendo eles um discente trans masculino de graduação de 20 anos, um discente de graduação não binária (que se sentiu confortável com qualquer pronome) e bissexual de 25 anos, um discente não binária (que se sente confortável com qualquer pronome) de graduação de 20 anos, um discente trans (boyceta) estudante da pós graduação de 24 anos, uma discente lésbica e de gênero fluído (que preferiu ser chamada no feminino) de graduação de 18 anos, um discente de graduação gay cisgênero de 25 anos, um discente de graduação gay cisgênero de 22 anos, uma discente cisgênero bissexual de 21 anos, e uma discente de graduação cisgênero e lésbica de 28 anos.

Ações afirmativas, alianças e (in)segurança LGBTQIA+ na universidade

Como ressaltamos, nos interessa aqui abordar o tema da sensação de segurança e os aspectos que levam a este conjunto de participantes a se sentirem seguros ou não no espaço universitário.

No que se refere ao conjunto de questões que destacamos, apresentamos alguns dados. Na questão “Como pertencente à comunidade LGBTQIA+, você se sente seguro dentro do espaço unespiano?”, identificamos uma maioria de participantes (73%) que consideram a universidade um espaço seguro (em diferentes níveis): 29,4% das pessoas sentem-se totalmente seguras, 43,6% disseram que se sentem moderadamente seguros. Outro grupo (10,1%) consideram sentirem-se inseguros (em diferentes níveis): 8,5% sentem-se moderadamente inseguros e 1,6% sentem-se totalmente inseguros. Outros 16,9% não sabem ao certo.

Após responderem a essa pergunta, os respondentes são questionados sobre aspectos da universidade em si que contribuem para sua sensação de segurança ou não. Em seguida, foram questionados sobre aspectos de suas experiências mais pessoais na Unesp que contribuem para sua

segurança ou não, sendo que essas experiências pessoais são aquelas não exatamente ligadas a ações que são construídas e garantidas pela instituição propriamente dita.

Nosso objetivo com isso foi tentar observar se os respondentes fariam essa distinção. No entanto, o que foi notado é que o que realmente favorece a sensação de segurança no espaço unespiano são as experiências de cunho mais pessoal e em grupos que se materializam em alianças entre sujeitos LGBTQIA+ e em ambientes de socialização e militância que oferecem acolhimento e referência identitária.

Podemos a partir daí pensar no que é exposto na obra *Corpos em Aliança e a Política das Ruas* de Judith Butler (2018), onde alguns assuntos que a autora reflete são sobre a ocupação de espaços por minorias e alianças formadas por elas, quem é digno de ser reconhecido como parte do “povo” no discurso político e quais corpos são ou não passíveis de serem celebrados em vida bem como quais são ou não passíveis de luto pela sociedade (p. 9).

É possível, por exemplo, fazer a relação entre o que encontramos sobre a população T, não binária e de gênero fluído na pesquisa e a obra de Butler. Ao abordar as políticas de gênero a autora diz que "(...) a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência". (2018, p. 41).

Temos dados suficientes para saber que uma das populações que mais sofrem com a exclusão no campo das políticas públicas e diariamente enfrenta severos ataques em distintas formas de violência é a população de travestis, transexuais e transgêneros no Brasil (Pedra et al., 2018). Pessoas trans, não-binárias e outras que fogem do dispositivo heterocisnormativo também são constantemente tratadas com hostilidade caso não satisfaçam plenamente as convenções que ditam o que uma mulher ou homens trans deve parecer com base na expectativa da fisionomia e genitália de uma pessoa cis (Preciado, 2014). Também vivemos em um país em que apenas cerca de 0,02% de mulheres trans e travestis chegam na universidade (Antra, 2020).

Em vista disso, vejamos o que é colocado por um(a) discente não-binário e pansexual na sua resposta dissertativa sobre o que contribui ou não para sua segurança: “Eu me sinto seguro por ver que existem travestis ali, fico mais seguro por ver mais pessoas com liberdade sexual.”, e na última questão dissertativa do questionário diz: Acho que só de ser conhecida como a universidade que só tem feminista e viado, já é um grande marco. A cidade é extremamente preconceituosa e ainda assim, temos algumas manas travestis e trans que colocam a cara no sol (s/p).

Essas reflexões se conectam com a fala acima pois em tal discurso há a demonstração da importância de que, enquanto membros de uma minoria, é importante para pessoas que fogem da imposição heterocisnormativa poder ver em outras pessoas pertencentes da comunidade a possibilidade em comum de existência e persistência em espaços historicamente excludentes, como o da universidade, mesmo com a condição precária que possa haver dentro dessa existência.

Butler (2018) também diz que em sua obra *Problemas de Gênero* ela abordou como “algumas vezes certos atos que os indivíduos podiam executar tinham ou podiam ter um efeito subversivo sobre as normas de gênero” (p. 34), ou seja, cada pessoa que representa e expõe no espaço unespiano a diversidade sexual e de gênero já gera um contraponto às normas heterocisnormativas que regem ambientes como o da universidade. E quando são geradas alianças entre esses sujeitos que compõem a diversidade sexual e de gênero é possível haver muito mais energia para persistir tanto no nível pessoal quanto político (Butler, 2018).

Discentes também citam burocracia e obstáculos para conseguir o uso do nome social, apesar de ser garantido internamente em legislação. Isso acaba por causar sensação de insegurança diante das situações cotidianas em que não é reconhecida sua identidade pelo nome social.

A burocracia só existe através de suas repartições e só funciona através de seus "deslocamentos de meta" e os "desfuncionamentos" correspondentes. A hierarquia não é somente piramidal: o escritório do chefe está tanto no fundo do corredor quanto no alto da torre. Em suma, tem-se a impressão de que a vida moderna não destituiu a segmentaridade, mas que ao contrário a endureceu singularmente. (Deleuze & Guattari, 2012, p.94)

Tal passagem ilustra as características problemáticas referentes a instituições com dura burocracia e segmentos que têm dificuldade de dialogar, o que acaba por prejudicar e enfraquecer os laços de pessoas que compõem essas instituições. Isso, muitas vezes impede o andamento mais dinâmico de medidas de direito e denúncias, o que acaba por prejudicar sujeitos como os da comunidade LGBTQIA+, que necessitam de assistência da instituição para que possam ter segurança e bem estar em um espaço inserido numa sociedade heterocisnormativa.

Ainda sobre as questões de insegurança, uma discente mulher-cis bissexual diz:

Não me sinto necessariamente insegura, mesmo porque minha aparência é de mulhercis bem dentro do padrão, mas isso de certa já supõe na cabeça das pessoas que a minha sexualidade é hetero... então a conversa é sempre no sentido dessa suposição. Por exemplo, ir com minha namorada para a universidade acaba sendo um pouco hostil (s/p).

Tal exemplo demonstra o que é colocado por Wittig (1992) sobre o dispositivo heterocisnormativo em ação: a mera possibilidade de um corpo ser desviante da heterocisnormatividade é impensável e qualquer sinal de diversidade sexual e de gênero é vista como uma surpresa.

Preciado (2014) diz: "A natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade" (p.25). Como exposto na fala da discente acima, o espaço unespiano, como parte da máquina social, também acaba por reproduzir essa equação que gera opressão sobre os corpos que fogem dessa narrativa.

Nas entrevistas, um discente cis e gay destaca bastante a forma como episódios de transhomofobia não ocorrem de maneira explícita no espaço unespiano, mas que episódios como algumas ditas "pichações" com conteúdo preconceituoso acontecem, episódios em que o responsável por tal ato não expõe sua personalidade, mas gera uma sensação de desconforto para as minorias que frequentam tal espaço, como exposto pelo estudante: "No ano passado, depois de tantos acontecimentos políticos, muitas pessoas estavam com medo, também por conta das pichações na faculdade, que era para ser um espaço seguro".

Destaca que gostaria de ver atividades desenvolvidas em sala de aula que abordassem questões ligadas à diversidade sexual e de gênero. Justifica dizendo que pessoas que não concordam com a inserção igualitária de pessoas LGBTQIA+ estão presentes em tal espaço não sendo vocais, e tais atividades poderiam incentivar maior reflexão sobre suas ações diante da diversidade de gênero e sexual.

Outra entrevistada, uma discente cis e lésbica, enfatizou que existem muitos "problemas ligados ao machismo dentro e fora da sala de aula" e que os eventos promovidos pela Unesp em seu campus sobre temas como transfobia e visibilidade bissexual, são importantes para a exposição e discussão de temas ligados a população LGBTQIA+ que nem sempre são frequentes em outros espaços da universidade.

A discente acredita que questões ligadas à diversidade sexual e de gênero deveriam ser mais abordadas em sala de aula e que a Unesp enquanto instituição deveria focar mais esforços em “criar mais espaços de conversas e coletivos dentro da temática, os apoiando e fomentando para que se possa criar uma maior rede de apoio e protagonismo”, novamente trazendo a tona a importância de espaços políticos ocupados por sujeitos LGBTQIA+ focados na luta por seus direitos e na criação de redes de acolhimento na universidade.

Já outra entrevistada, uma discente cis e bissexual declara que as ações afirmativas que conhece na sua unidade da Unesp não chegam como “algo da instituição, como um planejamento da reitoria”, mas sim algo característico do campus em que estuda, por conta dos estudos desenvolvidos que trabalham com temas ligados a diversidade sexual e de gênero. São citadas como ações necessárias a implantação de cotas para travestis, transexuais e transgêneros na universidade.

Um discente trans, que se identifica como boyceta, coloca:

(...) [precisamos] basicamente da cota e a questão da capacitação de todo o grupo de funcionários. Todos discentes e docentes deveriam ter uma conversa a priori, então não somente quem trabalha na Unesp, mas todos que compartilham esse espaço num diálogo (s/p).

Tal discente também fala bastante sobre a maneira de serem repensadas as formas como o material de sala de aula é colocado, ao enfatizar a importância de delimitar os marcadores cisgêneros e heterossexistas presentes na academia.

Acima temos então três reivindicações bastante presentes, sendo as cotas, a capacitação dos membros da universidade sobre a diversidade sexual e de gênero e a necessidade de conteúdos mais inclusivos em sala de aula. A partir daí vemos que há outras ações que precisam ser pensadas para gerar mais segurança e acessibilidade para os membros da universidade, para que as redes de apoio tenham suporte institucional.

Em seu artigo *Multidões Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”* (2011), Beatriz Preciado fala da forma como as construções de concepção de gênero e sexualidade partem de um “conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais” (p.14). Sem dúvida, essas construções atravessam o espaço universitário, que é uma das instituições que participam da construção de discursos envolvidos nos dispositivos sexopolíticos, e como uma instituição pública que tem práticas que geram grande influência social, é muito importante que a Unesp seja um espaço comprometido com o que é trazido pelos entrevistados, ao abordar questões de diversidade sexual e de gênero em sala de aula de forma inclusiva, ao incentivar a realização de eventos e formação de coletivos e estudar formas de garantir a inserção de minorias marginalizadas pelo quadro macropolítico e social de discriminação que o Brasil vive, como a população de travestis, transexuais e transgêneros (Antra, 2020).

São frequentes também as citações envolvendo redes de apoio e a forma como as amizades entre pessoas que compõem a diversidade sexual e de gênero colaboram com a permanência (com segurança) e acessibilidade nos espaços. Um discente trans masculino diz:

Tive alguns colegas que vieram me perguntar como deveriam me tratar, qual a melhor de se referir a mim, quais pronomes deveriam usar, mas sempre tratei isso da melhor

forma possível então foi tranquilo. (...) [Tenho] vários amigos que são homossexuais ou pansexuais e nunca vi nenhum problema ocorrer nesse sentido (s/p).

Uma discente lésbica e de gênero fluído (que no momento da entrevista preferiu ser tratada pelo pronome feminino), disse:

o pouco de contato que eu tive com a comunidade unespiana não foi como eu esperava, tanto que tudo isso foi tratado com mais naturalidade, nós conversamos com os professores sobre sexualidade, sobre gênero. Eu achei que foi algo mais natural, algo que eu não tido acesso dessa forma. E quando eu falo sobre algumas coisas no grupo de amigos da faculdade, é tudo bem, não tem tanta relevância com que você tá saindo, de que tipo de pessoas você gosta, que gênero você se identifica. E tem essa questão das pessoas perguntarem qual é o seu pronome, coisa que eu nunca tive antes da Unesp (s/p)

Tal relato ressalta o que é trazido por Butler (2018), ao ressaltar como a união de sujeitos pertencentes a minorias sexuais e de gênero pode gerar ações construtivas para enfrentamento de preconceitos, fortalecimento de frentes de luta para conquista de igualdade e acolhimento para aqueles que necessitam de espaço para dialogar suas questões, experiências e dificuldades de inserção social enquanto sujeito não-normativo.

Já Deleuze e Guatarri (2012) colocam que “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*” (p. 99). Dentro do espaço da universidade contamos com políticas institucionais que fazem parte de macropolíticas de tal instituição e micropolíticas, que se materializam em coletivos, eventos e alianças promovidos por iniciativas singulares de diferentes sujeitos, sem necessariamente apoio institucional e burocrático direto.

Deleuze e Guatarri continuam:

(...)...os movimentos moleculares não vêm mais para complementar, mas contrariar e furar a grande organização mundial. (...) Como se uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização. (...) Do ponto de vista da micropolítica, uma sociedade se define por suas linhas de fuga, que são moleculares⁷⁰. (2012, p. 103).

Com um tom provocativo, Deleuze e Guatarri colocam em destaque a importância de se pautar o peso social da micropolítica, a nível que muitas vezes pode soar até como uma contraposição radical a ação macropolítica. Dentro do contexto LGBTQIA+, se mostra importante destacar os efeitos que todos os campos de ação geram sobre os sujeitos da diversidade sexual e de gênero e, dentro da universidade, muitas vezes a micropolítica acaba sendo sendo o campo de atuação possível para essa população. Porém, a micropolítica e a macropolítica não são indissociáveis, estão sempre entrelaçadas e geram influências, independente das oposições que sejam feitas na interpretação de Deleuze e Guatarri (Neto, 2015). Para muitos as ações micropolíticas podem ser vistas como insuficientes para uma mudança radical, porém, a ação micro sempre coloca em tensão as coordenadas opressoras da macropolítica, pois a micropolítica se configura como “uma forma de tentar mudar o mundo e as

70 O plano molar é o plano rígido, dos enquadramentos, das bordas, ele unifica o que é último. No plano molecular, é a multiplicidade as rupturas e desdobramentos que levam às mudanças. Os planos molar e molecular são afecções territoriais que estão em antagonismo e em coexistência. (Martins, 2020)

coordenadas dominantes” (Guattari & Rolnik, 1986, p. 210). Portanto, muito importantes se mostra a representação de cada sujeito LGBTQIA+ na universidade e as tensões construídas a partir de alianças nesse espaço.

Em uma sociedade com fundações estruturais do heterocispatriarcado e, portanto, lgbtfóbica, a presença e visibilidade de pessoas que representam a diversidade sexual e de gênero no espaço universitário surge como multiplicidade, como linhas de fuga, esse minúsculo riacho, que permitem a sobrevivência de outras, conseguindo entrar e se manter na universidade. E muito da possibilidade da concretização dessa passagem com começo, meio e fim pela universidade vem das alianças que são estabelecidas entre pessoas que “que tomam a condição precária como sua condição estimulante” (Butler, 2018, p. 15) e que furam as barreiras impostas pela lgbtfobia institucionalizada.

Exemplo disso é um entrevistado não-binário (que declarou se sentir confortável com qualquer pronome) que coloca que a forma como os estudantes se mobilizam gera articulação onde é possível construir ações institucionais mais complexas, como a reivindicação por cotas, onde as micropolíticas começam a se desenhar como macropolíticas.

Hermans, Dellasta e Souza (2019), ao atestar os resultados de sua pesquisa Políticas afirmativas para a população LGBTI: práticas institucionalizadas nas universidades públicas paulistas, dizem:

não encontramos muitos dados referentes a ações afirmativas em prol dos direitos LGBTQI+ enquanto política institucional organizada pelos setores superiores da Universidades, mas sim como micropolíticas desenvolvidas pelos coletivos no contexto universitários (...). Por isso, focamos em coletar ações realizadas nos espaços das universidades de coletivos ou militantes que lutam pelos direitos dos LGBTQI+ em relação à permanência, segurança e promoção da diversidade. Foi priorizado a coleta de ações de pessoas, grupos ou coletivos que se encontram ativos. (p. 12)

Tal trecho evidencia a forma como há uma relação direta entre ‘permanência e segurança’ de sujeitos LGBTQIA+ na universidade e a ‘ação de pessoas, grupos e coletivos’, que são construções dentro da micropolítica. E essas ações geram alianças que geram pertencimento para esses sujeitos LGBTQIA+, questão que é central para que permaneçam construindo suas narrativas na universidade.

Considerações finais

É sabido que instituições como a familiar, religiosa, a ciência e o Estado frequentemente não são apoiadoras de sujeitos LGBTQIA+, por conta do pacto estabelecido em manter e defender o sistema heterocispatriarcal (Nardi et al., 2013). A universidade também está historicamente inserida nesse contexto, porém, por conta de redes de apoio que são construídas em agenciamentos moleculares, é possível que pessoas que compõem a diversidade sexual e de gênero possam nesses espaços se identificar e se sentir pertencentes, bem como provocar ruptura no sistema de saberes e relacionais hegemônicos (Carneiro, 2006).

A universidade segmenta, trabalha no plano molar que agencia fluxos de regularidade e unicidade. Os atores à frente do poder de ação, cada um com suas prioridades e interesses, geram encadeamentos burocráticos (Deleuze & Guattari, 1996) que podem fazer com que as demandas e necessidades da população LGBTQIA+ sejam obstacularizadas e invisibilizadas. Diante desse quadro, se torna então essencial serem

pensadas ações afirmativas para o acesso e permanência dessas pessoas em espaços como a universidade, pois provocam rupturas que fazem deslocamentos do plano molar, garantindo direitos e uma cultura universitária baseada na democracia e no respeito à dignidade humana. (Vianna, 2015; Santos, 2017).

Percebemos nesse trabalho que ao serem observados os processos de sujeitos envolvidos em alianças LGBTQIA+ na universidade, se vê a forma como esses vínculos exercem influência na sensação de segurança e pertencimento dessas pessoas e como as micropolíticas entre pessoas da diversidade sexual e de gênero são importantes na formação de uma universidade mais inclusiva e plural. Tanto quanto os aparatos institucionais, a reunião de coletivos em alianças, como guerrilha estético-política (Duarte et al, 2020), com propósitos compartilhados, em colaboração e construção de apoio institucionais e redes de diálogo, auxilia o quadro de acessibilidade e permanência a poder se cimentar com mais concretude e estabilidade, contribuindo com a construção de universidade mais inclusiva.

Referências

Afonso, M. L., Rodrigues, M., Oliveira, E. F. (2018) Juventude universitária e direitos de cidadania: sentidos atribuídos à diversidade sexual. *Cadernos de Pesquisa* [online]. v. 48, n. 169.

Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTT) (2020). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019*. São Paulo: Expressão Popular.

Butler, J. (2018) *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Costa, A. B. et al. (2015). Prejudice Toward Gender and Sexual Diversity in a Brazilian Public University: Prevalence, Awareness, and the Effects of Education. *Sex Res Soc Policy*. 12, 261–272.

Carneiro, N. F. M. S. C. (2006). *Ser, Pertencer e Participar: Construção da Identidade Homossexual, Redes de Apoio e Participação Comunitária*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia, pela Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto.

Hermans, A. B., Dellasta, H., Souza, L. (2019). *Políticas afirmativas para a população LGBTI: práticas institucionalizadas nas universidades públicas paulistas*. Relatório de pesquisa não publicado. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp proc. 18/11974-0.

Deleuze, G., Guattari, F. (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Deleuze, G., Guattari, F. (2012). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Volume III. Rio de Janeiro: Editora 34.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. rev.* n. 24, p. 213-225.

Flick, U. (2009a) *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Flick, U. (2009b). *Introdução à Pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Art Med.

Guattari, F., Rolnik, S. (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hatzenbuehler, M. L. (2011). The Social Environment and Suicide Attempts in Lesbian, Gay, and Bisexual Youth. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*. p. 896- 903.

Martins, C. F. V. (2020). Molar e molecular: uma cartografia. *Mosaicum*. Número 32, p. 66-80.

- Menezes, A. D. A., Martinhão, V. S. (2019). Encontros marcados: sobre narrativas, políticas de aliança e saúde mental LGBTI+. *REBEH – Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*. v. 2 n. 01.
- Nardi, H. C. et al. (2013). O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. *Teoria e Sociedade*. nº 21.2, p. 179-200.
- Neto, J. L. F. (2015). Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. *Psicol. USP*. v. 26, n. 3, p. 397-406.
- Oliveira, L. L. (2012). *Homofobia e gestão da diversidade na universidade de Brasília*. Monografia apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade– PPGA/ADM da Universidade de Brasília – Brasília: UnB.
- Ortega, A. C., Silva, F. P. M. (2016). As ferramentas da pesquisa qualitativa aplicada aos estudos territoriais. In Ortega, A. C., Pires, M. J. S. (Org). *As políticas territoriais rurais e a articulação governo federal e estadual: um estudo de caso da Bahia*. Brasília: Ipea, p. 113-121.
- Pedra, C. B., Souza, E. C., Rodrigues, R. V. A., Silva, T. S. A. (2018) Políticas públicas para inserção social de travestis e transexuais: uma análise do programa “Transcidadania”. *Revista de Ciências do Estado. [S. l.]*, v. 3, n. 1.
- Piza-Duarte, E. et al. (dez. 2020). Corpólitica: Coletiva e Projeto de Extensão LGBT. Extensão Popular e Guerrilha Estético-Política de Vivências LGBT. *CS, Cali*. n. 32, p. 163-189.
- Prado, M. A. M.; et al. (2014). Segurança pública e população LGBT: formação, representações e homofobia. In: Coleção Pensando a Segurança Pública, vol. 5. *Segurança Pública e Direitos Humanos: temas transversais*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP).
- Preciado, P. B. (2014) *Manifesto Contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições.
- Preciado, P. B. (2011). Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". *Rev. Estud. Fem.* v. 19, n. 1, p. 11-20, Apr. 2011.
- Rios, F., Perez, O. C. (2021). Interseccionalidade e diversidade nas universidades brasileiras: mudanças da última década. In Regina Facchini e Isadora Lins França. (Org.). *Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. 1ed. Campinas: Unicamp, v. 1, p. 89-116.
- Santos, J. (2017). A condição de ser LGBT e a permanência na universidade: um estudo de caso no curso de pedagogia - educação do campo. *Anais do Colóquio Internacional de Pesquisas na Educação Superior-COIPESU*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. p. 1-21.
- Santos et al. (2017). Prevalência da homofobia entre alunos da Universidade de Pernambuco em 2012. *Saúde e Desenvolvimento*. vol. 11, n. 6.
- Teixeira, F. S. et al. (2012). Homofobia e sexualidade em adolescentes: trajetórias sexuais, riscos e vulnerabilidades. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v. 32, n. 1, p. 16- 33.
- Vianna, C. P. (2015). O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, p. 791-806.
- Witting, M. (1992) *The Straight Mind and other Essays*. Boston: Beacon.



HOMOSSEXUALIDADE EM TELENVELAS BRASILEIRAS:

verossimilhança à assimilação⁷¹

Eduardo Name Risk

Manoel Antônio dos Santos

Introdução

No mundo ocidental, desde a década de 1960, drásticas transformações têm ocorrido no plano dos costumes, da moralidade e dos valores, no âmbito das relações de gênero, da sexualidade e da família que, com as transformações da modernidade, instilaram uma série de movimentos sociais, dentre eles, os feminismos e o outrora denominado *movimento gay*, em busca de legitimação, equidade social e valorização das diferenças. A indústria cultural, controverso conceito cunhado por Adorno e Horkheimer (1947/2006) na década de 1940, é parte dessas mudanças: a cultura, então apropriada e espoliada pelo capital, passou a difundir por meio do cinema, televisão, propaganda, rádio e histórias em quadrinhos, padrões de comportamento e de conduta.

Ainda que, atualmente, o conceito em questão apresente importantes limitações, visto que a realidade contemporânea é diferente da analisada por Adorno e Horkheimer no contexto europeu do pós-guerra, segundo Costa (2013), “suas limitações não invalidam nem o fenômeno nem tampouco o método crítico” (p. 136), visto que os produtos da indústria cultural estão presentes no cotidiano da sociedade ocidental a partir de novos formatos. A “cultura da mídia”, termo utilizado por Kellner (2001), para se referir à expansão da cultura por meio das tecnologias, ao mesmo tempo em que difunde os interesses das empresas/estúdios/plataformas digitais controladores da mídia mundial, participa de conflitos/discussões sociais ao perfilar “posições conflitantes, promovendo às vezes forças de resistência e progresso” (p. 27). A cultura da mídia não deve ser interpretada como mero aparelho da ideologia dominante, deve ser lida e contextualizada segundo discursos e forças sociais específicas, segundo Kellner. Isso não significa que essa não tenha valor dominante, dado seu impacto em diferentes segmentos sociais e sua capacidade audiovisual de suplantar “as formas da cultura livresca”⁷² (p. 27).

A televisão, dentre outros meios audiovisuais, destaca-se por absorver as diferenças de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, dentre outras, “porque é esta sua forma de negá-las: exibindo-as livres de tudo aquilo que as impregna de conflitivo, nenhum outro meio de comunicação tinha permitido o acesso a tanta variedade de experiências humanas, de países, de povos, de situações” (p. 253). Longe de representar elogio às diferenças, a televisão as controla por meio da aproximação às suas semelhanças tangenciais (Martín-Barbero, 2015), ou por um efeito de verossimilhança no caso das telenovelas.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar breve panorama sobre as expressões da homossexualidade na televisão, especificamente, em telenovelas brasileiras, a partir da noção de

71 Este capítulo é fruto de tese de doutorado intitulada *Formações discursivas sobre homossexualidade em telenovelas brasileiras*, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), pelo primeiro autor sob orientação do segundo autor. Financiamento: Este estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Código de Financiamento 001) por meio da concessão de bolsa de doutorado ao primeiro autor sob orientação do segundo autor. Também contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, nível 1A, concedida ao segundo autor.

72 A divisão entre cultura erudita e cultura popular é controversa e não será aprofundada neste estudo. Para um histórico das versões do conceito de cultura e seus usos nas teorias pós-modernistas, consultar Eagleton (2011).

verossimilhança e da política assimilacionista. A telenovela, segundo Motter (2001), além de contemplar um aspecto fundamental do gênero, o chamado melodrama, apresenta uma “dimensão social e um rigoroso critério de verossimilhança” (p. 76) que leva à criação de um forte sentido de realidade, podendo culminar em narrativas que fundem ambigualmente planos da realidade com ficção. A verossimilhança se funde aos reflexos da política assimilacionista, representada por gays e lésbicas que, durante a década de 1980, segundo Spargo (2017), além de reivindicar equidade, direitos e proteção legal, buscou associar a homossexualidade a uma “imagem positiva”, politicamente neutra, que elevasse a autoestima do grupo e conformasse determinado estilo de vida, alinhado ao padrão heterossexual. “Isso envolvia a crítica a imagens homofóbicas e negativas difundidas na mídia, incluindo os populares estereótipos camp⁷³ das séries de TV que eram vistos como prejudiciais (queerizantes) à imagem de gays e lésbicas” (p. 26).

A partir do exposto, é importante definir o que se entende por homossexualidade e suas formas de normalização na sociedade ocidental a partir dos anos 1960. Em seu célebre livro *Le désir homosexuel*, publicado em 1972, Hocquenghem (1972/2009) discute o porquê do “mundo heterossexual” tanto falar e fantasiar sobre a homossexualidade. Desde a infância, o desejo homossexual é suprimido por meio de diferentes dispositivos familiares e educativos que exilam a pulsão homossexual, como se cada um pudesse dizer para si mesmo: “este problema não é para mim”. A organização do desejo está fundamentada na dominação masculina e na construção edípica. A partir de uma série de mecanismos sociais e psicológicos, os sinais dos desejos ocultos são recalcados, como se o sujeito não fosse capaz de “acreditar em seu próprio desejo”. Para Hocquenghem (1972/2009), inicialmente não há divisão entre desejo homossexual e heterossexual, visto que esses surgem de forma múltipla e apenas futuramente, em decorrência das “manipulações sociais”, é que serão recortados de forma arbitrária. “A caracterização do desejo homossexual exclusivo é uma fraude do imaginário” [tradução nossa] (p. 22).

A emergência da aids levou à intensificação da norma heterossexual que patologiza as sexualidades dissidentes desde o final do XIX (Pelúcio & Miskolci, 2009). “A homossexualidade foi higienizada, em boa medida controlada em suas expressões mais rebeldes no modelo monogâmico-familiar” (p. 152). Não é à toa que, no final da década de 1990, em meio ao advento da Terapia Antirretroviral e com a pauta do casamento entre pessoas do mesmo sexo, discussões em torno da pedofilia retornaram à mídia, reforçando argumentos de que o desejo homoerótico é capaz de perverter crianças. A esse cenário soma-se a normalização das práticas homoeróticas por meio de modelos higienizadores relacionados à masculinidade e à compleição física viril, o que denota certa “solidariedade” dos gays com os ditames da masculinidade hegemônica relacionadas a seus desejos eróticos e à forma como cuidam de seus corpos, segundo Pelúcio e Miskolci.

Circunscritas as produções audiovisuais e a cultura da mídia no plano da indústria cultural e definidos os aspectos sociológicos e históricos da homossexualidade, na sequência, pretende-se apresentar breve panorama das telenovelas brasileiras e a presença de personagens homossexuais em suas tramas.

Telenovela brasileira: aspectos gerais

Na história da televisão brasileira, a telenovela conquistou espaço e audiência singulares ao longo das décadas de 1970, 1980, 1990 e, com modificações, a partir dos anos 2000 e 2010. Para Sadek (2008), a telenovela, “em contato diário com os espectadores, lança moda, induz comportamentos, opina acerca de polêmicas, presta serviços e participa do cotidiano do país” (p. 11). Ao expressar as mudanças

⁷³ Termo originalmente próprio da “subcultura homossexual”, que diz respeito à estética exagerada e estilizada que tende a hiperbolizar a feminilidade por meios performáticos, comum na interpretação de *drag queens* (Balieiro, 2018a).

nos costumes da sociedade brasileira e suas ambivalências, a telenovela torna-se “capaz de propiciar a expressão de dramas privados em termos públicos e dramas públicos em termos privados” (Hamburger, 1998, p. 458). Nesse âmbito, segundo Motter (2011), a novela é entendida como documento capaz de registrar as modificações na sociedade brasileira ao representá-las e elaborá-las por meio de elementos ficcionais que partem do cotidiano do telespectador. Mudanças em vigor ou em potencial gestação são retratadas de forma concreta, em conexão com a realidade social cujas questões são concretizadas na vida privada das personagens, segundo Hamburger.

Por exemplo, na novela *Vale tudo* (1988-1989) comportamentos considerados “desprovidos de ética” eram protagonizados por Odete Roitman (Beatriz Segall) e pelo casal Marco Aurélio (Reginaldo Faria) e Leila (Cássia Kiss), que no final se descobre ser a assassina involuntária de Odete. Por arranjos orquestrados, o casal consegue fugir do país ao culpar a empregada doméstica da família pelo crime. O drama privado dessas personagens refletia a decepção do país, nos fins dos anos 1980, com os rumos da Nova República e com o comportamento corrupto e predatório da classe política (Hamburger, 1998). Trinta anos depois, em que pesem os esforços de setores do Poder Judiciário, do Ministério Público e dos órgãos de transparência, a “banana” que Marco Aurélio dá ao país, ao sobrevoar a Baía de Guanabara, ao som de “Brasil” (1988) de Cazuza, na voz de Gal Costa, segue atual: representa a impunidade e o compadrio daqueles que se locupletam com a corrupção nas diferentes esferas do poder.

Se o apogeu do gênero ocorreria nos anos 1980-1990, nos primeiros anos da década de 2000, diante da diversificação do campo audiovisual, da consolidação da TV a cabo e da internet, as telenovelas amargaram sensível queda de audiência, embora o gênero continue sendo rentável e decisivo na concorrência acirrada entre as emissoras. As novelas passaram a abordar temas de “conteúdo social”, isto é, pautas “politicamente corretas” em meio à manutenção dos conhecidos conflitos melodramáticos sustentadores da narrativa (Hamburger, 2011). A partir dos anos 2010, com o advento das plataformas digitais e serviços de *streaming*, outras produções – séries, por exemplo – têm concorrido pela audiência que, até então, era cativa e fiel seguidora das telenovelas.

Após caracterizar o padrão da telenovela brasileira, adiante será apresentado histórico sobre como a homossexualidade foi abordada nesse gênero televisivo.

Homossexualidade nas telenovelas brasileiras

Toda pessoa que está habituada a seguir telenovelas sabe que determinados enredos e intrigas costumam ressurgir em diferentes obras. Certas situações esquemáticas e arquetípicas se repetem com previsível regularidade, tais como: vilã ou vilão que passa a novela inteira tramando armações para separar o mocinho da mocinha. Essas estruturas recorrentes parecem ter a capacidade regeneradora da Hidra de Lerna, figura mitológica com corpo de dragão e suas nove cabeças que soltavam fogo. Oito delas renasciam quando cortadas, mas a nona era imortal. Na antiga terra de Argos, Hércules decepou as oito cabeças, enquanto um amigo as cauterizava com fogo. A nona foi enterrada, porém teve de vigiá-la eternamente, para impedir que ressurgisse.

Dentre vários estudos a respeito da repetição de situações/personagens esquemáticos, Silva (2015) destaca-se por realizar extenso levantamento de personagens LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero), expressão da autora, nas novelas da Rede Globo de Televisão. A autora contabilizou 126 personagens, em 62 novelas, no período de 1970 a 2013. Nos anos 1970, poucas personagens

homossexuais figuraram nas telenovelas, a maior parte delas eram provenientes das camadas populares, com performatividade caracterizada por exageros e maneirismos, tais como trajes e falar “afetados”, essas personagens tinham participação secundária na trama, segundo Silva. Nos anos 1980, assiste-se à presença de personagens homossexuais nas tramas. Nesse período destacam-se as novelas *Brilhante* (1981), *Partido alto* (1984), *Roda de fogo* (1986), *Mandala* (1987), *Sassaricando* (1987) e *Pacto de sangue* (1989).

A performatividade das personagens neste decênio é semelhante à da década anterior, a maior parte deles eram gurus, mordomos e cozinheiros, que ocupavam posições coadjuvantes nas tramas (Silva, 2015). A novela *Roda de fogo* (1986) pode ser caracterizada como exceção, pois suas personagens apresentaram práticas e costumes diferentes do padrão descrito: o executivo Mário Liberato (Cecil Thiré) e seu mordomo Jacinto (Cláudio Curi) utilizavam objetos sadomasoquistas e despontaram como os vilões do enredo, com intensa repercussão de público.

Na década de 1990, as personagens LGBTs ganharam destaque e representatividade quando comparadas aos anos anteriores, no entanto, segue a presença maciça de homossexuais. Das 13 novelas exibidas no período, em sete havia personagens homossexuais. Da mesma maneira, a performatividade “exagerada” e “afetada” desses papéis continuava como padrão (Silva, 2015). Nesse decênio, é notória participação do casal jovem formado por Sandrinho (André Gonçalves) e Jéfferson (Lui Mendes) em *A próxima vítima* (1995), a “narrativa é a primeira a apresentar um casal interracial de homossexuais, fator que amplificou a discussão sobre o tema – somando duas opressões, a de sexualidade e a racial” (p. 76), segundo Silva. Destaca-se também a personagem Sarita, interpretada por Floriano Peixoto, em *Explode coração* (1995), que se trajava com roupas convencionadas como femininas e afirmava não ter qualquer tipo de “orientação sexual”, desestabilizando convenções normativas de gênero e sexualidade, segundo Silva.

Na primeira década do século XXI, personagens LGBTs ocuparam 22 produções (Silva, 2015). A novela *América* (2005) destacou-se por situar a homossexualidade masculina na zona rural. O “sensível” Júnior (Bruno Gagliasso) apaixona-se pelo rústico “peão” Zeca (Erom Cordeiro), o caso gerou grande repercussão no país. Em *Páginas da vida* (2006) e *Paraíso tropical* (2006), há a presença de casais monogâmicos higienizados, formados por homens pertencentes às classes médias, brancos e profissionais liberais, padrão diferente das décadas anteriores cujos personagens homossexuais eram feminizados.

Entre 2010 e 2013, 12 telenovelas apresentaram personagens LGBTs, em várias faixas de horário, ao contrário do que ocorria anteriormente, quando homossexuais eram contemplados apenas no horário das 20h00, atualmente 21h00 (Silva, 2015). Destaca-se, nessa lista, a novela *Insensato coração* (2011), com representação de sete personagens gays e uma lésbica, além de *Amor à vida* (2013), na qual a homossexualidade *no armário* de Félix (Mateus Solano) praticamente passa a ser o eixo condutor da trama, em boa medida graças à interpretação de primeira do ator, transitando com desenvoltura entre a veia cômica e o registro melodramático (Risk & Santos, 2021).

Outros estudos dedicaram-se a analisar a trajetória de personagens homossexuais nas telenovelas brasileiras de forma geral (LaPastina & Joyce, 2014; Peret, 2005) ou em novelas específicas (Risk & Santos, 2019, 2021; Scorsolini-Comin & Santos, 2012). Ao analisar o período de 1974 a 2005, Peret (2005) verificou que, por várias vezes, as tramas tiveram de ser modificadas no andamento da novela, ora por pressão do público, ora por pressão institucional, considerando que as novelas procuram contemplar o gosto médio da audiência. Na visão desse autor, “a telenovela está saindo de um estereótipo para outro: ela limita o discurso social a ele mesmo, sem se envolver profundamente em outros aspectos mais profundos” (p.

43). As personagens são apresentadas de forma secundária e superficialmente elaborada, sem adquirir grande visibilidade ou relevância na trama principal. De modo geral, as telenovelas, ao longo das décadas mencionadas, difundiram representações estereotipadas e unidimensionais sobre a homossexualidade. Muitas vezes essas personagens serviam como a “pitada cômica” para os protagonistas heterossexuais. As poucas representações que procuraram romper com essas limitações foram censuradas ou seus atores foram fisicamente achacados e agredidos nas ruas (LaPastina & Joyce, 2014).

Cumprir destacar a natureza da composição das personagens nas telenovelas: ainda que esse mimetismo possa acontecer também no teatro e no cinema⁷⁴, na teleficção, a personalidade do ator e seu carisma pessoal afetam a personagem de modo a, muitas vezes, confundir essas duas figuras, segundo Pallottini (2012). A personagem é um elemento da ficção, fruto das mãos laboriosas do autor e por ele segmentada a fim de que cumpra determinada função/papel norteador de suas ações. A partir disso, será filtrada pela equipe de produção, pelo diretor e pelo próprio ator/atriz, até que seja exposta ao público consumidor da novela, conjunto amplo, heterogêneo, “regularmente desatento, crítico e ávido” (p. 125). Somente com a recepção, traduzida em cobijados números da audiência, que o trabalho se completa.

As personagens das telenovelas, por excelência, tendem a ser do tipo *personagem-sujeito*,

aquela que é, age, faz e diz coisas que lhe apraz dizer e fazer, como se tudo brotasse do seu interior, absolutamente livre, como se a fonte de suas ações e palavras fosse uma vontade totalmente independente de influxos externos (Pallottini, 2012, p. 129).

Ao passo que a *personagem-objeto*, na tradição brechtiana, é fruto de suas condições de vida, por exemplo, da sua condição de classe. Pallottini aponta que os dois tipos se mesclam e que essa distinção tende a ser apenas didática, no entanto, na teledramaturgia tem predominado a *personagem-sujeito* que, por exemplo, supera suas condições econômicas de modo rápido e fácil.

A título de exemplo, em *Império* (2014-2015), Leonardo (Klebber Toledo), par romântico de Cláudio Bolgari (José Mayer), chega a dormir ao relento nas ruas do Rio de Janeiro-RJ e a adoecer por falta de mínimo conforto material. No entanto, no final da trama, consegue dar a volta por cima e abre um *food truck* que obtém sucesso imediato. Em *Vale tudo* (1988-1989), Raquel Accioli (Regina Duarte), após ser trapaceada e roubada pela própria filha, Maria de Fátima (Glória Pires), vai para o Rio de Janeiro à sua procura e, para sobreviver, passa a vender sanduíche natural nas praias da zona sul. No meio da trama, enriquece ao se tornar proprietária de cozinha industrial. De mulher da classe trabalhadora, Raquel dá um salto magistral e passa a ocupar o topo da hierarquia social. Essa milagrosa ascensão social da personagem revela um dos mecanismos recorrentes nas telenovelas brasileiras, que talvez seja um dos ingredientes responsáveis por seu sucesso de público. Durante décadas de aperfeiçoamento de um modelo que se mostrou exitoso, a novela tem oferecido ao público a ilusão de mobilidade social, quando a realidade do país é marcada por políticas econômicas mantenedoras de uma obscena desigualdade social.

Voltando à análise das personagens homossexuais, a consolidação do movimento LGBT no Brasil, assim como a luta pela democracia e pelos direitos civis, levou ao aumento do número de “protagonistas” LGBTs nas novelas (LaPastina & Joyce, 2014). Segundo Colling (2013), “a partir de meados da década de 1990, as tramas começam a apagar as diferenças entre héteros e não-heterossexuais e o modelo da família nuclear burguesa passa a ser uma das principais aspirações de gays e lésbicas, em especial” (p. 88).

74 A visceral interpretação de Heath Ledger, que deu vida ao patético vilão Coringa, em *Batman: O Cavaleiro das Trevas (The Dark Knight)*, EUA, 2008), dirigido por Christopher Nolan, é um exemplo disso.

Colling (2013) analisa o modo como as telenovelas da Rede Globo, exibidas no período de 1998 a 2008, enquadraram personagens não-heterossexuais. As produções investigadas tendem a elidir diferenças entre heterossexuais e homossexuais, visto que os últimos agem, gesticulam e apresentam padrões praticamente integrados ao modelo hegemônico heterossexual, por exemplo, o desejo de casar e cuidar dos filhos, além de endossarem a aspiração por manterem vínculos estáveis e monogâmicos. “A performatividade de gênero compactua com aquela que comumente é esperada para o sexo biológico da personagem. Assim, as mulheres lésbicas agem como ‘verdadeiras’ mulheres, são delicadas, sensíveis, algumas vezes até hipersensíveis” (p. 106). Já os homossexuais são caracterizados como ativos e viris, ratificando o padrão de correspondência entre sexo e gênero. As narrativas reiteram argumentos a respeito da “naturalidade” da homossexualidade com base em premissas da biologia, segundo Colling.

A partir da década de 2010, as diferenças passaram a ser hipervisibilizadas pelas mídias, em especial aquelas relacionadas ao gênero, à sexualidade, à raça e à etnia, fato conjugado com o advento das redes sociais, dentre outros fatores. No âmbito da sexualidade, essa década é marcada pelas ofensivas contra os direitos sexuais e contra políticas de “reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade”, sintetizadas no recrudescimento de pleitos moralizantes por parte de setores conservadores da sociedade brasileira (Balieiro, 2018b). A análise de telenovelas específicas, exibidas ao longo da década de 2010, *Amor à vida* (2013-2014), *Império*⁷⁵ (2014-2015) e *Babilônia* (2015), evidenciou que persistem clichês, estereótipos e lugares comuns na construção teledramatúrgica da homossexualidade, como a onipresença da “bicha louca”, do “gay afeminado” e sexualmente infantilizado, do “viado” másculo, malhado e calculista, do entendido lascivo que transita languidamente pelo gueto com a cumplicidade das sombras, entre outras figurações depreciativas, estereotipadas e ofensivas (Risk & Santos, 2021).

Apenas à título de comparação, segundo Harlap (2017), ao longo da última década as representações de não heterossexuais, especialmente dos gays, tornaram-se cada vez mais visíveis na televisão israelense, fazendo-se presentes nos vários canais e nos diversos gêneros narrativos dos programas televisivos. Nos anos 2010, a representação de pessoas gays na televisão israelense sofreu mudanças consideráveis, já que muitos programas passaram a apresentar os homens homossexuais como pais.

É interessante cotejar essa experiência com o que é observado na televisão brasileira no mesmo período. Se, por um lado, houve um considerável aumento e diversificação das representações de personagens não heterossexuais nas telenovelas, isso não alcançou a visibilização da família homoparental. Em Israel, ao contrário, na década atual, as narrativas televisivas costumam apresentar a paternidade homossexual como um fenômeno positivo e, por vezes, até mais bem-sucedido do que a paternidade heterossexual, como evidencia o estudo de Harlap (2017). Esse autor postula que a reformulação da visão sobre a paternidade homoparental, destacando-a como uma experiência positiva, está sendo alcançada na televisão de Israel por meio de vários dispositivos, alguns dos quais são familiares ao que se observa em outros lugares ao redor do mundo, enquanto outros correspondem a características únicas da cultura judaica e da realidade israelense.

O autor discute as várias estratégias a partir das quais a homoparentalidade tem sido resignificada como positiva na televisão e não se exime de refletir criticamente sobre os possíveis custos sociais dessa representação positiva e normativa, concentrando-se no drama da série televisiva *Ima VeAbbaz* (Mãe e Pais), cujos protagonistas são dois homossexuais que têm uma criança com uma mulher heterossexual.

⁷⁵ *Império* foi reexibida em edição especial, no ano de 2021, frente ao adiamento das gravações de *Um Lugar ao Sol* (2021-2022) em virtude do agravamento da pandemia de Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, onde estão localizados os estúdios da Rede Globo de Televisão.

Nos termos da análise proposta por Harlap, essa série consegue desviar-se da representação usual do “pai gay”, oferecendo uma alternativa ideológica às perspectivas convencionais que, mesmo aceitando a homoparentalidade, seriam, nessa perspectiva de análise, conservadoras (Harlap, 2017).

Além da atenção à bibliografia brasileira sobre homossexualidade e telenovelas, é importante contextualizar como essas personagens foram abordadas no cinema hollywoodiano e na literatura latino-americana, haja vista que a telenovela é influenciada por esses outros registros. É o que será feito na sequência.

Homossexualidade na literatura latino-americana

No âmbito da literatura latino-americana, Soto (2016) analisa o romance *Tengo miedo torero*, escrito por Pedro Lemebel, construído em torno do relacionamento entre a personagem Loca del Frente, um homossexual de periferia, que habita espaço urbano marginalizado, e Carlos, um jovem revolucionário. Carlos busca ajuda de Loca para organizar reuniões secretas em sua casa e guardar caixas de armamentos, no contexto da ditadura militar chilena de Pinochet (1973-1990), os quais seriam utilizados para o enfrentamento direto das forças da repressão. Loca del Frente caracteriza-se como uma personagem que tem completa aceitação de si mesma e que mantém boas estratégias de relacionamento com o meio social no qual vive. A Loca se enamora desse jovem e, no entanto, não é correspondida em seu afeto. O jovem só lhe devota sentimentos de gratidão e respeito pelo acolhimento que nela encontrou.

A relação que se estabelece entre a Loca del Frente e Carlos é semelhante a que se desenvolve entre Molina e Valentín, na novela de Manuel Puig *O beijo da mulher aranha*. Ambas as narrativas apresentam relacionamentos que decorrem de intenso laço de amizade entre um homem homossexual e um jovem revolucionário que se posiciona contra a ditadura, que subjuga seus respectivos países latino-americanos.

Soto (2016) nota que a figura do homossexual se destaca como uma ajuda voluntária, ou mesmo involuntária (a Loca parece não saber exatamente no que está se metendo ao ajudar Carlos), no sentido de se alinhar, de algum modo, a movimentos de resistência que buscam instaurar uma revolução, buscando tomar o poder com a força das armas para libertarem o país das garras totalitárias. Aparece aí a dimensão da aliança e do compromisso com a coletividade, o que é mais fortemente retratado na novela de Lemebel.

Após analisar obras literárias e narrativas fílmicas que tematizam a homossexualidade, Soto (2016) conseguiu estabelecer que as representações de personagens homossexuais no terreno da ficção respondem a contextos culturais específicos. Os homens gays que Simonetti, um escritor chileno, descreve são apresentados como masculinos e profissionais, estabelecendo um grupo de homens que enfrentam os preconceitos da sociedade com ferramentas que homens gays de outras classes sociais não dispõem. Já nas obras do romancista argentino Manuel Puig (*O beijo da mulher aranha*) e de Lemebel, as personagens homossexuais não têm profissões/ocupações tão bem definidas ou de elevado prestígio social, e se destacam por sua feminilidade. Desse modo, as problemáticas que enfrentam são um tanto quanto diferentes.

A Loca del Frente e Molina “não passam”, socialmente, como sendo homens heterossexuais, dentro de uma sociedade que os discrimina. Para se destacarem nesse contexto social, eles necessitam enfrentar uma discriminação que não resulta evidente para os homens retratados por Simonetti, como Tomás, Felipe ou Camilo. Soto (2016) conclui que as visões que os três autores, eles próprios

homossexuais, têm sobre os homens gays são muito diferentes entre si e é justamente isso o que faz com que suas obras sejam únicas. Mas Soto também observa que as três novelas, analisadas em seu conjunto, permitem delinear uma variedade de personagens cujas problemáticas são semelhantes, porém os modos de abordá-las se diferenciam entre si. Evidenciam a realidade de uma comunidade que não deve ser encapsulada em um só tipo de pessoa, mas que deve admitir todo aquele que queira ser parte dela, sem se importar com o seu modo particular de viver a vida.

Soto (2016) refere que, em uma sociedade que já discrimina as pessoas homossexuais pelo que elas são, a comunidade LGBT, expressão do autor, deve manter-se unida e criar obras que representem toda a gama de homossexuais que existem, e não um grupo limitado por padrões heteronormativos a respeito *do que é* ou *deveria ser* um homem gay do século XXI. Segundo Soto, cada vez mais encontram-se representações que se afastam da noção de homossexual masculino e que começam a jogar com a noção de gênero. De fato, isso sugere uma mudança positiva, que conversa com uma audiência que está disposta a ler as experiências individuais com suas nuances e particularidades não redutíveis a esquematismos simplificadores. A influência do pensamento de Foucault sobre essa mudança de perspectiva precisa ser devidamente reconhecida. Nessa vertente, segundo Soto, estabelecer de uma vez por todas que a sexualidade é um construto social auxiliaria a compreender as transformações que estão ocorrendo na atualidade em relação ao tema.

A partir do exposto, Soto (2016) propõe três categorias de homossexuais (termo utilizado pelo autor, optou-se por mantê-lo), elaboradas a partir da análise de um *corpus* constituído por personagens extraídos da leitura de obras literárias e de filmes baseados nessas produções ficcionais. São elas:

- Homossexuais que se aceitam e vivem em sintonia e comodidade com o meio social – seja o ambiente geral ou uma parte dele, isto é, um segmento do meio social no qual a personagem escolhe viver. O mundo acolhe a variedade de personagens gays e não impõe maiores obstáculos ao seu desenvolvimento pessoal.
- Homossexuais que vivem um processo de aceitação no decorrer da obra literária ou da película nela inspirada. Esses indivíduos se configuram como sujeitos homossexuais graças ao entorno que os circunda, seja rechaçando-os ou apoiando-os. Como subcategoria aparecem aqueles que encontram compreensão, acolhimento e apoio em seus parceiros(as). Esses sujeitos têm de lidar e superar seus conflitos internos para que se aceitem como homossexuais.
- Personagens que não aceitam reconhecer sua orientação sexual, mas que mantêm práticas homossexuais de forma oculta e clandestina. Esses sujeitos passam toda a narrativa negando o que são, ou seja, permanecem em conflito com sua “natureza”.

O exemplo mais claro que ilustra essa terceira categoria é a personagem de Roy Cohn, baseada na figura real de um político republicano de Nova Iorque, na premiada peça *Angels in America* (1993), escrita pelo dramaturgo norte-americano Tony Kushner e ambientada durante os primeiros anos da descoberta do vírus da aids. Roy é uma personagem marcada por uma atitude cínica, que quer manter as aparências e fazer parecer que se trata de um homem heterossexual que se deita com outros homens apenas por diversão. Essa peça foi transposta em 2003 para a linguagem cinematográfica por Mike Nichols, em formato de minissérie com produção requintada da HBO (Soto, 2016).

O enredo problematiza o início da epidemia de aids e os primeiros enfrentamentos da comunidade gay dos EUA na época, passando pela homofobia, tanto pessoal como social. Apresenta uma gama de personagens homossexuais que se relacionam entre si na cidade de Nova Iorque em 1985,

enquanto o vírus da aids se propaga velozmente e a epidemia se expande dentro e fora da comunidade homossexual. As personagens homossexuais se apresentam muito diferentes entre si, e o contato com essa variedade possibilita representar diferentes visões religiosas e discursos de diversificados matizes ideológicos e políticos. Essas diferenças são habilmente exploradas pelo autor da trama na construção da narrativa, dando margem para os conflitos que animam o desenvolvimento e a interação das personagens, tendo como pano de fundo o desamparo produzido pelo encontro implacável com a finitude, representada por um anjo, personagem encarnado por uma mulher, que acolhe e consola os homossexuais adoecidos, ao mesmo tempo em que anuncia a morte (Soto, 2016).

Nos EUA, na década de 1980, além de reivindicar equidade, direitos e proteção legal, a pauta política norteou-se por tentativas de associar a homossexualidade a uma “imagem positiva”, politicamente neutra, que elevasse a autoestima da comunidade LGBT e perfizesse determinado *estilo de vida* alinhado ao discurso heteronormativo, trata-se da política assimilacionista. Com a ocorrência da epidemia de aids, na década de 1980, a imediata associação da síndrome à homossexualidade demonstrou a parcialidade da política assimilacionista diante do aumento da intolerância em relação às pessoas que não se enquadravam nos padrões heterossexistas. A política gay e lésbica passou a combater preconceitos relacionados à epidemia, deixando de lado padrões que buscavam uma identidade essencial (Spargo, 2017). No entanto, antes da política assimilacionista e da epidemia de aids, desde os anos 1930 até os anos 1960, vigorou o Código Hayes, série de regras de censura a fim submeter as produções cinematográficas hollywoodianas aos ditames morais convencionados por um conjunto de instituições religiosas e organizações da sociedade civil.

Vito Russo (1981) foi um dos primeiros autores a persuadir homossexuais e heterossexuais a examinar o papel que a cultura popular exerce no sentido de lapidar as concepções e atitudes sobre orientação sexual e identidade de gênero. De forma magistral, Russo traçou a história das personagens homossexuais no cinema, documentando mais de 300 filmes, registrando como Hollywood retratou os gays e as lésbicas em um arco de 80 anos. Isso abriu caminho para que se iniciasse um tipo de investigação que explora o quanto os filmes – no caso da obra de Russo, os filmes produzidos por Hollywood – e as produções feitas para a televisão, os *shows* de variedades, os quadrinhos, os videogames, os jogos de computador e a mídia em geral retratam gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. O livro de Russo inspirou o documentário *The celluloid closet*, realizado em 1995, cujo título foi traduzido no Brasil como *O celuloide secreto* ou *O outro lado de Hollywood*, dirigido por Rob Epstein e Jeffrey Friedman.

O documentário baseado na obra de Russo (1981) investigou como, historicamente, os filmes, especialmente as produções de Hollywood, descrevem as personagens não heterossexuais. Homens e mulheres vinculados(as) à indústria cinematográfica comentam as passagens cirurgicamente extraídas de filmes que retratam cenas envolvendo essas personagens, entremeando suas apreciações com suas próprias experiências pessoais em lidar e atuar com atores, atrizes, diretores e produtores não heterossexuais e também suas vivências como personagens desse perfil. Variedades de modos de ser/estar homossexual desfilam pela tela, traçando uma representação multidimensional das diversas expressões das homossexualidades, desde as personagens “afetadas” às “enrustidas”, acorrentadas aos seus impulsos e desejos mórbidos. A “personagem enrustida” era um expediente defensivo, com o qual se buscava driblar a censura implacável do Código Hayes, além das personagens implicitamente homossexuais, cuja orientação sexual “desviante” era apenas sugerida nas entrelinhas. Também haviam os estereótipos grosseiros, como o impiedoso gay psicopata, assassino frio e cruel de mulheres, até que se pôde dar lugar às mudanças positivas e avanços conquistados na década de 1990.

O Código Hayes (ou *Motion Picture Production Code*) é o nome como ficou conhecido o conjunto de regras de censura – aprovado nos EUA em 1930, mas efetivamente adotado a partir de 1934, vigorando oficialmente até 1963 – com o objetivo de subordinar as produções cinematográficas e teatrais aos padrões de moralidade estabelecidos por um grupo de instituições religiosas e outras organizações da sociedade civil. O Código Hayes consistiu na reação conservadora e autoritária, que impôs um código que prescrevia o que poderia e o que não poderia ser exibido na indústria cinematográfica. Cenas que retratavam temas sexuais, casos de adultério, suicídio e uso de drogas foram sumariamente banidas e cortadas, assim como a mera sugestão de homossexualidade das personagens (Rhoden & Pimentel, 2012).

Com o fim da vigência do Código e as mudanças dos costumes, esses “estranhos familiares” já há algum tempo começaram a ser percebidos de modo diferente pela indústria cinematográfica. Nos filmes, passaram a ser concebidos em suas dimensões humanas, sociais e psicológicas, e não mais como desviantes, imorais, subversivos, ou como abominações, aberrações, alienígenas e monstruosidades. Nas últimas décadas, as tramas cinematográficas ousaram expor as relações afetivo-amorosas de personagens não heterossexuais com matizes complexos, os roteiros dedicaram um tratamento mais sofisticado a essas figuras, problematizando os modos como esses sujeitos se constroem na relação com os outros e consigo mesmos. Assim, as produções recentes demonstram que os “estranhos” estão se tornando cada vez mais familiares e menos planos e unidimensionais (Rocha & Santos, 2014).

Como exemplo, mencionam-se os filmes: (a) *O segredo de Brokeback Mountain* (*Brokeback Mountain*, EUA, 2005), dirigido por Ang Lee, que narra o amor entre dois caubóis nas montanhas do estado de Wyoming nos EUA, no período de 1960 a 1980; (b) *Me chame pelo seu nome* (*Call Me by Your Name*, Itália, França, EUA, 2017), dirigido por Luca Guadagnino, que narra os laços de amizade e de amor entre dois judeus, um adolescente e um jovem acadêmico, na região italiana da Lombardia, no verão de 1983; (c) *Queda livre* (*Freier Fall*, Alemanha, 2013), dirigido por Stephan Lacant, narra os dolorosos dilemas vividos por Marc (Hanno Koffler), policial que se envolve com Kay (Max Riemelt), seu colega de quarto na academia de treinamento. No longa-metragem, a partir de uma discussão, o embate físico entre os dois, aos poucos, se transforma em interesse sexual e expressão de sentimento afetuoso. A partir desse acontecimento, Marc tem de lidar com o confronto entre ficar com sua esposa e seu filho recém-nascido ou ceder ao afeto visceral que sente por Kay, além do peso de confrontar os desígnios típicos da masculinidade hegemônica nos meios militares e policiais.

Considerações finais

A análise de telenovelas, filmes, séries e demais produtos audiovisuais, implica diferentes efeitos discursivos, segundo a interpretação do pesquisador e conforme componentes que perfazem a obra: roteiro, interpretação, cenário, iluminação, figurino das personagens, e assim por diante. Em outras palavras, não há interpretação unívoca do texto teledramatúrgico cinematográfico, etc., muito pelo contrário, essa é contingente e provisória, conforme o modo como o pesquisador estrutura seus elementos à luz do contexto sociocultural e histórico da época a partir do referencial teórico adotado.

No Brasil, as telenovelas encontraram um campo fértil e extremamente propício para se desenvolverem e se aperfeiçoarem como gênero da indústria cultural. No formato que assumiram, são um amálgama de temáticas polêmicas, ligadas a discursos que de um lado buscam distender práticas e representações relacionadas a temas suscetíveis de juízos moralizantes (sexualidade, relações de

gênero) e, de outro lado, hibridizam-se com enunciados hegemônicos a respeito dessas temáticas. Por ser veículo da indústria cultural, formatada segundo gênero próprio e permeada por interesses econômicos, sociais e políticos, discursivamente arranjados, a telenovela, obra aberta, organiza essas temáticas na corda-bamba, ora cedendo, ora confrontando hegemonias.

Considerando os resultados de pesquisas anteriores (Risk & Santos, 2019, 2021), o presente estudo se propôs a apresentar breve panorama sobre as diferentes expressões da homossexualidade em obras da teledramaturgia brasileira. No período abrangido por esta investigação, foi possível detectar mudanças significativas no tratamento dedicado à homossexualidade nas novelas. Transformações nas relações de gênero, no mundo do trabalho e nos critérios de julgamento moral têm contribuído para modificar a percepção social da sexualidade, dando margem para o advento de novas exigências de formatação dessas personagens nas telenovelas, sem que se perca, contudo, a exigência de fidelidade às convenções que regulam o gênero. Ao contrário do que se observou no cinema, só recentemente gays e outras personagens emblemáticas que escapam do heterossexismo vêm sendo remodeladas e reposicionadas, o que deixa entrever novas e promissoras leituras sobre os diferentes modos pelos quais se constrói a homossexualidade na sociedade contemporânea.

Por outro lado, a esses avanços sobrepõe-se o papel da televisão e sua tendência a absorver e a pasteurizar as diferenças, uma vez que esta é a sua estratégia para negá-las. As diferenças são exibidas em vez de recalçadas, porém são apresentadas livres de seus elementos conflitivos, segundo Martín-Barbero (2015). Assim, na passagem dos anos 2010 para os anos 2020, constata-se que personagens homossexuais continuam povoando as telenovelas, oferecendo ampla variedade de experiências por meio da verossimilhança, mas devidamente domesticadas pelo imaginário que os folhetins organizam e regulam a partir do recrudescimento de elementos da política assimilacionista. Essas personagens cultuam a uniformidade, limpas de conflitos de maior densidade, sem problematizar em profundidade tensões inerentes ao convívio com as diferenças no âmbito da esfera pública e da afirmação da cidadania.

Referências

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2006). A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In T. W. Adorno & M. Horkheimer, *Dialética do esclarecimento* (G. A. Almeida, Trad., pp. 99-138). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1947)
- Balieiro, F. F. (2018a). *Carmen Miranda entre os desejos de duas nações: Cultura de massas, performatividade e cumplicidade subversiva*. São Paulo: Annablume.
- Balieiro, F. F. (2018b). Não se meta com meus filhos: A construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu*, (53), e185306. <http://doi.org/10.1590/18094449201800530006>
- Colling, L. (2013). Mais visíveis e mais heteronormativos: A performatividade de gênero das personagens não-heterossexuais nas telenovelas da Rede Globo. In: L. Colling & D. Thürler (Orgs.), *Estudos e políticas do CUS: Grupo de pesquisa cultura e sexualidade* (pp. 87-110). Salvador: Ed. UFBA.
- Costa, J. H. (2013). A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. *Transformação*, 36(2), 135-154. <https://doi.org/10.1590/S0101-31732013000200009>
- Eagleton, T. (2011). *A ideia de cultura* (2a ed., Branco, S. C., Trad.). São Paulo: Ed. UNESP.

- Hamburger, E. I. (1998). Diluindo fronteiras: As telenovelas no cotidiano. In: L. M. Schwarcz (Org.), *História da vida privada no Brasil: Vol 4. Contrastes da intimidade contemporânea* (pp. 439-487). São Paulo: Companhia das Letras.
- Hamburger, E. I. (2011). Telenovelas e interpretações do Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (82), 61-86. <https://old.scielo.br/pdf/ln/n82/a04n82.pdf>
- Harlap, I. (2017). The new normative: Gay fatherhood on Israeli television. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 23(4), 559-587.
- Hocquenghem, G. (2009). *El deseo homosexual* (G. H. Marre, Trad.). Barcelona: Melusina. (Original publicado em 1972)
- Kellner, D. (2001). *A cultura da mídia – estudos culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-moderno* (I. C. Benedetti, Trad.). Bauru, SP: EDUSC.
- LaPastina, A., & Joyce, S. (2014). Changing GLBTQ representations: The sexual other in brazilian telenovelas. *Lumina: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação*, 8(2), 1-27.
- Martín-Barbero, J. (2015). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia* (7a ed., R. Polito & S. Alcides, Trans.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Motter, M. L. (2001). A telenovela: Documento histórico e lugar de memória. *Revista USP*, (48), 74-87. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i48p74-87>
- Pallottini, R. (2012). *Dramaturgia de televisão* (2a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Pelúcio, L., & Miskolci, R. (2009). A prevenção do desvio: O dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), (1), 125-157.
- Peret, L. E. (2005). De O Rebu à América: 31 anos de homossexualidade em telenovelas da Rede Globo (1974-2005). *Contemporânea*, 3(2), 33-45. <https://doi.org/10.12957/contemporanea.2005.17141>
- Rhoden, A. C., & Pimentel, F. (2012). A formação da identidade homossexual no cinema: Café com Leite e a quebra de paradigmas. *Revista Advérbio*, 7(No. especial), 39-50.
- Risk, E. N., & Santos, M. A. (2019). A construção de personagens homossexuais em telenovelas a partir do cômico. *Revista Subjetividades*, 19(2), e8801. <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v19i2.e8801>
- Risk, E. N., & Santos, M. A. (2021). Formações discursivas sobre homossexualidade e família homoparental em telenovelas brasileiras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(No. especial 3), e189811. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003189811>
- Rocha, C. C. S., & Santos, D. P. (2014). Estranhos familiares: A inserção das personagens homo/lesbo/bi/transsexuais no cinema. *Revista Periódicus*, 1(1), 206-221.
- Russo, V. (1981). *The celluloid closet: Homosexuality in the movies*. New York: Harper and Row.
- Sadek, J. R. (2008). *Telenovela: Um olhar do cinema*. São Paulo: Summus.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2012). Insensatos afetos: Homossexualidade e homofobia na telenovela brasileira. *Barbarói*, (36), 50-66.
- Silva, F. N. (2015). *Bicha nem tão má: Representações da homossexualidade na telenovela Amor à Vida*. (Dissertação, Mestrado em Comunicação Social, Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS). <http://hdl.handle.net/10923/7112>

Soto, M. R. (2016). *Tipologia homossexual: Un análisis de três obras latino-americanas* (Informe final de Seminario para optar al Grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con Mención en Literatura, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Santiago-Chile). <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143545>

Spargo, T. (2017). *Foucault e a teoria queer* (Candiani, H. R., Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.





OS INCELS E A MISOGINIA NAS REDES SOCIAIS: reflexões para uma educação antimisógena e antissexista

Cláudia Prioste

Introdução

A acessibilidade da população à internet e a amplificação das interações mediadas por redes sociais digitais intensificam e promovem maior visibilidade às expressões sexistas e de ódio contra mulheres. O ódio às mulheres não é um fenômeno novo. *Haters* (odiadores), de certo modo, sempre existiram. Homens e mulheres misóginos não são novidades. Manifestações sexistas e misóginas nas mídias também não são exclusividades da era digital e já existiam nas mídias impressas, no rádio e na televisão. A novidade parece ser a criação de determinadas redes misóginas que se difundem e se multiplicam de maneira acelerada nos meios digitais e que são extremamente potentes em sua capacidade de influenciar, de maneira insidiosa, consciente e inconscientemente, subjetividades fragilizadas pelo esgarçamento, virtualização e esvaziamento das relações humanas.

Para discutirmos o tema do ódio às mulheres nas redes sociais, tomarei como ponto de partida algumas observações realizadas nas páginas de grupos que se autodenomina Incels, sigla de *Involuntary Celibates*, ou celibatários involuntários, e que podem ser considerados um dos mais expressivos grupos de *haters* na internet. Os Incels são compostos por homens, em sua maioria jovens, que se sentem rejeitados pelas mulheres e têm dificuldades para estabelecer relacionamentos sexuais ou amorosos. A atuação dos Incels é espalhada em diversas redes sociais, porém costumam preferir o YouTube – onde alguns militantes e influenciadores digitais divulgam vídeos; além do Reddit⁷⁶ e 4chan⁷⁷, essas duas últimas possuem anonimato dos participantes e menor vigilância dos gestores da rede. O movimento se tornou conhecido não somente pela difusão de discursos de ódio contra mulheres, mas também pela associação a assassinatos em massa cometido por jovens que se identificavam ao grupo (Papadamou et al, 2021).

Dois casos despertaram a atenção da mídia internacional para os Incels. O primeiro deles, trata-se do assassinato de dez pessoas na cidade de Toronto, em 2018, cometido por um jovem que atropelou pedestres com uma van. Antes do ato, o assassino havia publicado a seguinte frase em uma rede social: “a Incel revolução está apenas começando”. O segundo, ocorrido em agosto de 2021 foi cometido por um jovem de 22 anos, também associado a grupos dos Incels, e que assassinou cinco pessoas na cidade de Plymouth no Sul do Reino Unido. Entre os mortos estava sua mãe, uma senhora de 51 anos. Outra peculiaridade dos Incels é que muitos de seus integrantes veneram um jovem que cometeu um assassinato em massa, na Califórnia, em 2014. Esse jovem manifestava nas redes sociais suas frustrações com as mulheres, afirmava ser virgem e, no planejamento do assassinato, demonstrou que estava se vingando da sociedade que lhe negava amor e sexo (Griffin, 2021).

No Brasil, o assassinato em massa ocorrido em 2011 na escola municipal do bairro Realengo, no Rio de Janeiro, é considerado um prenúncio dos grupos de Incels, embora essa terminologia ainda

76 Reddit é uma rede social anglófona criada em 2005 por Steve Huffman e Alexis Ohanian. De acordo com Dean (2021), a rede conta com aproximadamente 51 milhões de usuários diários e está avaliada em 10 bilhões de dólares. Os usuários são agrupados de acordo com temas de seus interesses e são estimulados a pontuarem os conteúdos postados. (cf. Brian Dean, 2021 <https://backlinko.com/reddit-users>).

77 4chan é uma website americana, inicialmente organizada em formato de fórum, onde pessoas anônimas podem interagir, postar fotos e diversos conteúdos, muitos deles, ilegais e que não seriam aceitos em outras redes sociais.

não tivesse sido difundida naquela ocasião. No massacre de Realengo, um jovem de 23 anos, ex-aluno da referida escola, matou 12 pessoas, das quais dez eram meninas, com idade entre 13 e 15 anos. Antes de morrer, o jovem deixou uma carta com exaltação à castidade e outras ideias semelhantes às defendidas pelos Incels. O modo de atuação do assassino, mirando na cabeça das meninas e no corpo dos meninos, também era indicador que se tratava de um feminicídio em massa (Bernardo, 2021). O massacre ocorrido na escola de Suzano, em 2019, é outro caso que pode ser considerado um feminicídio em massa. Foi cometido por dois jovens que participavam de redes sociais da *deep web*⁷⁸, entre elas, a *Dogolachan*⁷⁹, onde são disseminados conteúdos misóginos e de ódio contra mulheres, figuras de autoridade e professores, envolvendo os Incels. Algumas publicações dos jovens que cometeram o massacre de Suzano indicavam vínculo com esses grupos, entre elas: “depois estaremos diante de Deus com nossas 7 virgens” e “nascemos falhos, mas partiremos como heróis”. Um ano após o ataque, uma reportagem da BBC identificou que o túmulo de um dos assassinos recebia visitas frequentes de outros jovens admiradores (Vargas, 2020).

Embora esses casos possam ser interpretados a partir das psicopatologias do indivíduo, eles chamam a atenção para as psicopatologias sociais que afetam a juventude hiperconectada, cujos ambientes prioritários de socialização têm sido os *games* e as mídias sociais digitais. Nesses ambientes, frequentados em sua maioria por pessoas jovens, discursos de ódio e conteúdos misóginos são criados e facilmente propagados.

Nas pesquisas sobre os adolescentes e a internet que realizei na década de 2010 identifiquei que os jovens se sentiam atraídos à internet em função de necessidade de pertença social, mas também pela possibilidade de vivenciar suas fantasias perverso-polimorfa sem se sentirem culpados. Identifiquei ainda, que a vivência intensa de tais fantasias virtuais contribuíam para dificultar a transição para a vida adulta. Minha tese é de que pulsões voyeurísticas, exibicionistas, masoquistas e sádicas, constitutivas dos seres humanos, não têm sido bem elaboradas e sublimadas pelos jovens, o que contribui para a formação de personalidades narcisistas (Prioste, 2016). As interações subjetivas mediadas por dispositivos digitais têm tido um papel substancial na formação dos jovens, por isso, a importância de acompanharmos de perto os hábitos infanto-juvenis na internet.

Dez anos após essas pesquisas, observo que os ambientes tóxicos na internet continuam se proliferando a despeito de algumas leis e iniciativas de organismos internacionais que indicam a necessidade de maior regulação do mundo virtual e de medidas educativas voltadas à cidadania digital. Dentre os aspectos tóxicos, merecem destaque o sexismo e a misoginia que deveriam ser alvo de mais pesquisas e atenção por parte de educadores em função dos efeitos nefastos nos processos de socialização de crianças e jovens. Deste modo, pretendo aqui propor algumas reflexões sobre esse problema visando contribuir com o debate de uma educação antimisógina e antissexista.

Sexismo, Cibersexismo e Misoginia

O sexismo, pode ser entendido a partir de uma visão tridimensional, como “uma respostas valorativa (cognitiva, afetiva e de conduta), ante a uma pessoa em razão de sua pertença a um outro sexo biológico” (Ferrer & Bosh, 2000, p. 13, *tradução nossa*). Para Saffioti, o sexismo não é um mero preconceito como outros,

⁷⁸ *Deep web*, ou internet profunda, é uma rede oculta ao grande público que navega na internet.

⁷⁹ *Dogolachan* era um fórum de discussões da *deep web* e que disseminava discursos de ódio, misóginos, além de outros conteúdos criminosos. O criador desta rede foi preso em 2018, acusado de disponibilizar imagens de pornografia infantil, associação criminosa, racismo e terrorismo.

não se trata apenas de uma ideologia, posto que o sexismo reflete “uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres (. . .) o sexismo prejudica homens, mulheres e suas relações. O saldo negativo maior é das mulheres” (Saffioti, 2000, p. 35). Embora os homens também sejam prejudicados com o sexismo, de longe, os prejuízos às mulheres são maiores pois inúmeras oportunidades de poder e de participação social lhes são tolhidas, isso sem contar a violência e o feminicídio.

Nessa mesma direção, Poland (2016) define o sexismo como “a combinação de preconceitos contra pessoas baseada em seu gênero, combinado com o privilégio e o poder necessário para causar sofrimento” (p. 2, *tradução nossa*). O sexismo se prolonga às relações estabelecidas nos meios digitais onde imperam relações desiguais de poder e a tentativa de cercear a participação feminina nos espaços online. Assim, o cibersexismo pode ser definido como “a expressão de preconceitos, privilégios e poder nos espaços online e mediados pelas tecnologias” (Poland, 2016, p. 3, *tradução nossa*). A autora destaca que nos ambientes virtuais, em especial nos *games* e nas redes sociais, têm se proliferado os *haters*, compostos principalmente por homens que adotam atitudes de ódio às mulheres e que agem de maneira violenta com o intuito de limitar ou eliminar a participação feminina.

Sexismo e misoginia andam de mãos dadas no ciberespaço. A misoginia, grosso modo, pode ser definida como ódio às mulheres. De acordo com Ferrer e Bosh (2000) o termo misoginia é formado pela raiz grega “miso”, que pode ser traduzida por odiar, e “gyne” que significa mulher. Misoginia se refere ao ódio, desprezo, aversão e depreciação às mulheres e a tudo que tem relação com o feminino.

Em síntese, o sexismo pode ser definido como um conjunto de expectativas e de julgamentos conscientes e inconscientes que se expressam em discursos, crenças e atitudes determinadas em função do gênero. Para que se perpetuem as desigualdades, o sexismo se apoia na violência, nos privilégios, em silenciamentos e em ideologias que se difundem por meios imagéticos e discursivos. Na era digital, o cibersexismo e a cibermisoginia imperam e parecem avançar em ritmo mais acelerado do que as estratégias jurídicas, institucionais e psicossociais criadas para combatê-los. O sexismo e a misoginia, embora distintos, estão próximos e se articulam, pois, quase sempre os discursos sexistas pendem para expressões de ódio, rechaço e desprezo às mulheres, sendo comum diversos recursos violentos e intimidatórios para consolidar a dominação masculina.

É importante salientar que o sexismo, o cibersexismo e a misoginia afetam as mulheres de maneiras distintas. Essas distinções estão relacionadas sobretudo às questões raciais, de classe social, orientação sexual, padrões corporais, identidade de gênero e pertencimento a determinados grupos que historicamente são alvos de preconceitos. Deste modo, as mulheres pretas, pardas, transgêneros, lésbicas, pobres, gordas, mães solteiras, profissionais do sexo e feministas tendem a ser mais atacadas pelos grupos dos odiadores online, de acordo com o que pude observar nas comunidades dos Incels. Embora esses fatores sejam relevantes, nesse artigo, priorizei tratar o cibersexismo e a misoginia de maneira mais abrangente, pois considero que as questões raciais, por exemplo, exigiriam um aprofundamento teórico mais consistente e que mereceria outro artigo. Além disso, observando as postagens nos grupos vinculados aos Incels, identifiquei um incômodo generalizado à sexualidade feminina e à maternidade, por isso, priorizei esses dois tópicos.

As raízes psíquicas e patriarcais do ódio às mulheres

A palavra ódio deriva do latim *odĭum* e significa aversão, repugnância e antipatia. O ódio, para a psicanálise, faz parte das pulsões destrutivas dos seres humanos que podem tanto ser direcionadas ao

próprio Eu quanto a outrem. Sigmund Freud (1915/2010) em “Os instintos e seus destinos” discutiu a imbricação entre amor e ódio, ponderando que amor e ódio não estão, necessariamente, em uma relação de simples oposição. Em uma fase preliminar das relações objetais, o amor e o ódio não se distinguem, pois o Eu procura incorporar o objeto desejado, mesmo que para isso precise destruí-lo.

A expressão “amor tóxico”, muito usada na atualidade, nos remete a essa relação regredida em que o amor e o ódio não se distinguem em decorrência da fusão do Eu ao objeto. O “amor tóxico” é caracterizado por relações simbióticas, destrutivas, que sufocam e buscam incorporar o que há de bom no outro, destruindo-o. O feminicídio e outras formas de violência contra mulher guardam vestígios de relações regredidas repletas de simbiose, que, evidentemente, não poderiam ser chamadas de amor - pelo menos no sentido de um amor maduro e de cuidados recíprocos com o outro -, envolvendo possessão e destrutividade, colocadas em prática também em função das fraturas sociais abertas pelo patriarcado.

A socióloga Heleieth Saffioti, em seu livro, “Gênero, patriarcado, violência”, de forma bem sintética, conceitua o patriarcado como o “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (2011, p. 35) e destaca que um dos elementos importantes deste regime é o controle da sexualidade da mulher com a finalidade de garantir obediência e fidelidade ao homem. Saffioti cita inúmeras formas de violência contra a mulher, cujo intuito seria o de garantir exclusividade e controle de sua sexualidade. Com base em Pateman (1993) sustenta que o patriarcado afeta não somente a família, mas todas as relações sociais, pois a dominação masculina e o direito de acesso sexual às mulheres estão implícitos no contrato original que confere liberdade ao homem e submissão à mulher.

Nas observações aos grupos do Incels na rede Reddit nota-se que as principais justificativas do ódio às mulheres estão relacionadas ao não acesso sexual a elas, o que, provavelmente, esses homens julgam ser um direito adquirido. Os Incels assumem um discurso invertido em que se consideram subjugados pelas mulheres, indistintamente. Os gatilhos do ódio, aparentemente, decorrem de algum tipo de rejeição sofrida, porém questões mais estruturais vinculadas ao patriarcado e à psicologia profunda, necessitam ser consideradas.

Nas explicações freudianas, o ódio se manifestaria precocemente quando o Eu se depara com fontes de desprazer e de frustrações ligadas não somente à satisfação sexual, mas principalmente às ameaças à sua autoconservação. Essas fontes de desprazer poderiam ser internas ao Eu ou provenientes do exterior. Freud também considerou que, na relação com o objeto, o ódio seria mais antigo que o amor, pois o ódio tende a surgir quando o instinto de conservação do Eu está ameaçado (Freud, 1915/2010).

Nesse sentido, podemos depreender que o ódio antecede ao amor na heteronomia constitutiva do ser. O objeto é odiado, destruído na fantasia, para então ser reconhecido como detentor daquilo que falta e que é projetado no outro. No caso dos Incels, parece-nos que, em sua maioria, esses jovens se sentem extremamente ameaçados em termos existenciais e não apenas sexuais, sentem-se inclusive ameaçados por outros homens que, na visão deles, possuem características físicas e de personalidade mais atraentes às mulheres. Nota-se uma visão reducionista e maniqueísta do mundo. A dificuldade de corresponder às expectativas sociais e econômicas impostas pela estrutura capitalista e patriarcal é atribuída às mulheres sem que ocorra uma reflexão mais profunda sobre si, sobre suas heranças psicossociais e sobre o contexto histórico e político em que estão inseridos.

A ambivalência quanto à dependência parental, em especial, com relação às mães, se torna um desafio para os meninos. A mãe, de acordo com Melaine Klein, é o primeiro objeto de amor do bebê, mas também é o primeiro objeto de ódio,

quando o bebê tem fome e seus desejos não são satisfeitos, ou quando ele experimenta uma dor física ou inquietação (. . .) o bebê é dominado por suas tendências de destruir a pessoa que é o objeto de todos os seus desejos (Klein, 1937/2001, p. 86, *tradução nossa*).

As necessidades do bebê não são apenas de nutrição, mas de segurança e de afeto. Na visão kleiniana, o ódio a quem possui a prerrogativa de ser fonte de vida, por isso, invejável, não somente constitui as relações primárias como pode ser projetado para outras relações posteriores. A tríade ódio-amor-inveja é constituinte do psiquismo e mobiliza o processo de fantasiar. Um problema não discutido por Klein, é que, nas relações primárias, quem ocupa o lugar de amor e ódio na fantasia, em geral, são as mulheres. Então, em uma sociedade que coloca a mulher no lugar de objeto de satisfação masculina e de cuidados com a vida, ao mesmo tempo em que desobriga os homens do papel de cuidador, a propensão às projeções de sentimentos mais primitivos tende a ser maior em direção às mulheres, principalmente àquelas que não correspondem ao ideal de maternidade historicamente constituído.

No Brasil, uma grande parte das famílias são compostas exclusivamente por mulheres. A ausência paterna é mais regra que exceção, seja em decorrência do abandono explícito do pai que sequer registra a criança em seu nome, seja por outros tipos de ausência nas tarefas de cuidado, sustento e educação. Assim, uma das hipóteses que tenho desenvolvido é de que o ódio generalizado às mulheres, dentre outros motivos, também decorre de projeções fantasmáticas que se estruturam a partir das vinculações primárias com as mães. Essas projeções ambivalentes se intensificam quando as mulheres, sozinhas, sem mediação e apoio de terceiros, se responsabilizam integralmente pela vida dos pequenos. A estrutura patriarcal coloca a mulher em um lugar peculiar, cujas expectativas sociais de zelar pela vida do outro pode dar margens para projeções regredidas e até mesmo paranóicas.

É provável que as mulheres da classe trabalhadora, em decorrência das precárias condições estruturais de emprego e renda, sintam maior dificuldade para estabelecer determinados limites educativos aos seus filhos, especialmente, se forem meninos, pois a sociedade irá prescrever inúmeros privilégios a serem concedidos a eles, precocemente, sem que elas tenham recursos adequados para interferir.

Observei isso quando trabalhei como psicóloga em instituição pública de saúde mental e nos projetos de extensão que coordenei. Notava que muitas mães eram permissivas com seus filhos do sexo masculino e mais exigentes para com suas filhas. Os “pequenos príncipes” aprendiam desde muito cedo a exigir suas regalias, pois estavam atentos aos privilégios que outras famílias concediam aos meninos. Em geral, as crianças do sexo masculino ganhavam dispositivos digitais próprios ainda na infância (aparelhos celulares, *videogames* e *tablets*), podiam permanecer horas a fio nos jogos *online* sem qualquer controle familiar, eram menos vigiados em todas as suas interações na internet, sofriam menos exigências quanto ao desempenho escolar, não precisavam ajudar nos afazeres domésticos e podiam permanecer em jogos violentos durante a madrugada ou aos finais de semana inteiros. Recordo-me do caso de um adolescente de 13 anos que provocou um acidente de bicicleta, se ferindo gravemente, como forma de chantagear a mãe para lhe presentear com um aparelho celular novo. A mãe vivia sozinha com o menino e mal tinha condições de arcar com o sustento da família. Ao longo da minha vida profissional, observei inúmeros casos em que era muito difícil para as mães, sozinhas, impor limites a seus filhos, principalmente com relação ao uso da internet. Além disso, os meninos aprendiam muito cedo como fazê-las se sentir culpadas, pois possuíam bons instrutores em seus pais, avôs, tios e homens da família. Os pequenos contavam inclusive com a ajuda de outras mulheres, parentes ou amigas das mães, que também reproduziam discursos patriarcais de privilégios.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que muitas mulheres encontram na maternidade uma forma de recompensa afetivo-social bastante significativa, sobretudo se elas não tiverem outros meios para se sentirem socialmente reconhecidas. Cabe destacar que a desvalorização das mulheres no mercado de trabalho contribui para que elas invistam boa parte da sua energia para obter valorização social por meio da maternidade, fazendo com que elas se tornem mais propensas a desenvolverem vínculos simbióticos com seus filhos.

Em síntese, muitas mulheres terão dificuldades materiais, ideológicas e psicológicas na educação de seus filhos, pois elas podem ter receio de contrariá-los e tenderão a ceder sempre que eles fizerem exigências, birras e a ameaçarem de destituição de afeto. As mulheres que criam seus filhos sem apoio de uma rede de cuidados e que por ventura tenham passado por situações de violência ou abandonos ao longo da vida podem ter maior predisposição de dependência afetiva de seus filhos, o que contribui para intensificar os sentimentos ambivalentes por parte deles. É evidente há mães que conseguem, de algum modo, lidar com as condições materiais e simbólicas adversas à educação de seus filhos, estabelecendo limites educativos saudáveis, mas creio que, sem uma rede de apoio, esses casos são mais raros.

Proponho essa reflexão com o intuito de evidenciar as desigualdades invisíveis na educação das crianças e os possíveis efeitos psicossociais das disparidades estruturais. O trabalho de criação e cuidados com as crianças tem sido invisibilizado na sociedade capitalista patriarcal, conforme evidenciou Fraser (2003). Os cuidados maternos sequer são considerados “trabalho”, embora envolva esforço físico, psíquico, tempo, dedicação e responsabilidade.

As condições simbólicas e estruturais de vida de uma grande parte das mulheres podem contribuir para que a educação de seus filhos seja excessivamente permissiva e simbiótica o que favorece a formação de personalidades perverso-narcisistas, criando-se assim um círculo socialmente vicioso de homens egocêntricos, com dificuldades para estabelecer laços autênticos e construtivos com as pessoas, além de pouca estrutura para cuidarem da própria vida e das gerações futuras. Homens mimados e ressentidos que podem, na juventude, se tornarem mais vulneráveis à adesão a grupos como os dos Incels.

O incômodo dos INCELS com a sexualidade feminina e com a maternidade

A incapacidade de conseguir uma mulher para satisfação sexual ou vinculação afetiva é, de maneira regredida, atribuída a determinadas características gerais das mulheres e ao que os Incels chamam de romantização da sociedade. A redução da mulher à condição de objeto e a necessidade de se colocar como independentes e superiores a elas são características prementes aos membros do grupo. O desprezo às mulheres se revela como uma formação reativa face ao sentimento de impotência não somente sexual-afetiva, como também em face do contexto histórico, político e econômico que transforma a economia libidinal dos jovens em uma economia de consumo virtual sexual predatória, baseada em satisfações sádicas, narcisistas e voyeurísticas pouco propícias para formação de laços afetivos e para a transição à vida adulta.

Os memes e postagens, além de sexistas e misóginos, costumam apresentar discursos racistas, transfóbicos, gordofóbicos, somados a preconceitos contra pessoas pobres. Contudo, em geral, no centro da questão está a sexualidade da mulher. Descreverei dois memes a título de exemplos. Em um dos memes observados na rede Memedroid e associado aos Incels, aparece a seguinte frase: “Quando ela diz que dá para contar nos dedos de uma mão os caras com quem ela transou...”. Abaixo da frase, está

a figura de uma mão em que cada dedo possui uma luva pequena e no dedo de cada luva outra luva, de modo a multiplicar os dedos. Observa-se nesse meme uma crítica à quantidade de parceiros sexuais das mulheres. Esse julgamento depreciativo em relação às parcerias sexuais tem sido típico do patriarcado e ocorre somente em relação às mulheres. Com os homens, ao contrário, há um estímulo à multiplicidade de parcerias sexuais. Evidencia-se nesse meme a tentativa de controle da sexualidade feminina, julgando as mulheres como promíscuas, porém o mesmo não ocorre em relação à sexualidade masculina.

Em outro meme, postado em um grupo dos Incels na Reddit, por um perfil intitulado “Super machista opressor”, identifica-se um desenho animado oriental, em vídeo curto, com um cenário futurista ao fundo em que se desenvolve a seguinte cena: três personagens crianças estão brincando em uma espécie de plataforma planetária quando aparece um homem alto, vestindo terno e acompanhado de outros. As crianças lhes perguntam: o que fazem por aqui? O homem responde: “nós viemos pegar a criatura que chamam de mãe”. As crianças respondem: “Não. Vocês têm uma civilização perfeita, para que botar mulher nela?”. Depreende-se desta cena, a dificuldade dos Incels em lidar com as mulheres e, especificamente com as mães. Há um incômodo com a maternidade, provavelmente decorrente de fantasias infantis mal elaboradas. Observei vários memes que depreciam a maternidade e, em especial, as mães solteiras.

Gostaria de salientar que estou lançando algumas hipóteses exploratórias, porém seria interessante pesquisas empíricas que realizassem uma escuta dos jovens que se identificam como Incels para analisar mais profundamente o incômodo com a sexualidade feminina, com a maternidade e suas dificuldades mais abrangentes no processo de socialização.

Considerações finais

Uma das principais características observadas nas manifestações dos Incels é uma revolta em relação a uma suposta dependência dos homens para com as mulheres. Muitos memes e postagens realizadas nos grupos dos Incels evocam a busca por libertar os homens da dependência afetiva e sexual das mulheres, o que parece corresponder, de um lado, a uma dificuldade de se desembaraçar da dependência afetiva e talvez financeira de suas mães. De outro lado, a uma distorção ideológica vinculada à falta de consciência crítica sobre o competitivo mundo capitalista e às inúmeras exigências que recaem sobre os homens jovens, sem que tenham sido preparados para lidar com elas.

Os feminicídios em massa destacados no início deste artigo, que foram associados aos jovens com dificuldades no estabelecimento de vínculos saudáveis com o sexo oposto, nos alertam para a relevância propor abordagens educativas que tratem dos temas do cibersexismo, da cibermisoginia e da violência contra as mulheres. Nos alertam também para os privilégios e às formas nocivas de socialização dos meninos no âmbito familiar, escolar e digital. Esses casos extremos de feminicídio coletivo consistem em uma lente de aumento sobre um problema insidioso e grave que afeta a constituição subjetiva de meninos, principalmente aqueles mais expostos à internet sem uma adequada mediação dos adultos.

Isso posto, apresento algumas propostas para pautar abordagens de educação antissexista e antimisógina. Em primeiro lugar, é essencial que os educadores discutam os estereótipos de gênero, sobretudo aqueles que colocam a mulher prioritariamente no lugar de objeto de satisfação sexual masculina e de exclusividade nos cuidados com as crianças. A falta de compartilhamento de responsabilidades parentais pode colocar a mulher como alvo de uma massiva projeção de fantasias ambivalentes e destrutivas que, se não forem sublimadas e elaboradas, dificultarão o estabelecimento

de laços afetivos construtivos na vida adulta, sejam esses laços heterossexuais, homossexuais ou de outra ordem.

Os trabalhos de reprodução, de cuidados maternos e com a vida são invisibilizados na sociedade capitalista patriarcal, conforme evidencia Fraser (2003). O não reconhecimento da reprodução e da maternidade como um trabalho que envolve esforço físico, tempo produtivo e investimento cognitivo-afetivo está na base das desigualdades de gênero e da violência contra as mulheres. Portanto, em segundo lugar, é imprescindível que educadores tenham consciência desses mecanismos ideológicos que invisibilizam o trabalho feminino de reprodução e de cuidados com a perpetuação da vida.

Em terceiro lugar, é preciso considerar os estereótipos de gênero em uma perspectiva interseccional, sobretudo diante da negação do racismo e da ascensão de crenças meritocráticas que negam as desigualdades de classe. Conforme explicita Carneiro (2011), o racismo, o sexismo e as desigualdades caminham juntas. Não podemos ignorar que “pobreza tem cor no Brasil” (Carneiro, 2011, p. 57), por isso é essencial discutir as questões do racismo estrutural e como elas afetam as mulheres de maneiras distintas. Embora eu não tenha abordado especificamente a interseccionalidade, pois exigiria maior profundidade, considero importantíssima essa discussão e uma análise de como ela se apresenta no ciberespaço.

O feminismo precisa ser compreendido como uma luta de todas e todos que trará benefícios à sociedade de um modo geral, pois o patriarcado oprime também os homens. A violência interpessoal, os acidentes de trânsito e o suicídio estão entre as principais causas de mortalidade de jovens do sexo masculino brasileiros, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (Wentzel, 2017). Em geral, os meninos costumam ser mais propensos a se envolver em brigas, acidentes, crimes, abuso de álcool e de drogas ilícitas. Isso ocorre, sobretudo, em função dos modos de socialização machista que recaem sobre eles. Portanto, em quarto lugar, é preciso difundir que a luta feminista é contra o patriarcado, contra a opressão e não contra os homens, de maneira generalizada. Não se trata portanto, de desprezar os homens, mas sim de evidenciar o acúmulo histórico de desigualdades e de lutar pela equidade e direito à vida de todas e todos.

Em quinto lugar, gostaria de destacar a importância do combate a todo tipo de violência e discriminação contra as mulheres nos ambientes escolares e universitários, pois há um silenciamento desse assunto por parte de gestores, educadores e estudantes. O silêncio e a falta de apoio às vítimas, assim como a impunidade daqueles que perpetram violência e discriminação, fermentam e sustentam as desigualdades e opressões. Em última instância, não é exagero afirmar que cada pequeno silenciamento ou omissão irá contribuir para o feminicídio.

O combo entre sexismo, racismo, preconceitos de classe, transfobia, homofobia, gordofobia e outras atitudes discriminatórias, frequentes nos grupos dos Incels, também se fazem presentes nos ambientes escolares e universitários. Chimamanda Adichie destaca a importância de ensinar as crianças e jovens a não atribuírem valor à diferença, “ao ensinar sobre a diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado” (Adichie, 2017, p. 76). Portanto, em sexto lugar, enfatizo a relevância de ensinar as crianças a não universalizar os seus critérios e experiências pessoais, como propõe Adichie.

Em sétimo lugar, é essencial que os educadores estejam atentos aos processos de socialização das crianças e jovens nos ambientes digitais e ao desvendamento de ideologias sexistas nas mídias e nos *games*. Educação midiática e cidadania digital devem fazer parte do currículo, com especial atenção ao combate ao sexismo e à misoginia.

Por fim, é imperativo o fortalecimento dos vínculos sociais saudáveis e da relação dos jovens com o saber em uma perspectiva histórica e cultural, para que tenham condições de realizar análises consistentes sobre as bases ideológicas de suas formações e, assim, quiçá possam realizar melhores escolhas para suas vidas.

Referências

- Adichie, C.N. (2017). *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Companhia das Letras.
- Bernardo, A. (2021). Massacre de Realento: os 10 anos do ataque à escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.
- Ferrer Pérez, V.A., Bosch Fiol, E. (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre um posible fator explicativo. *Papeles del Psicólogo*, 75, 13-19.
- Fraser, N. (2003). O que é crítico na Teoria Crítica? Habermas e Gênero. *Ex aequo*, 8, 57-89.
- Freud, S. (1915/2010). O instinto e seus destinos. In S. Freud. *Obras Completas*. (vol. 12, Trad. Paulo César de Souza). Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1915)
- Griffin, J. (2021, Agosto 22). O mundo sombrio dos incels, celibatários involuntários que odeiam mulheres. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58300599>.
- Klein, M. (1937/2001) L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation. (pp. 83-163). In M. Klein, J. Riviere. *L'amour et la haine: Le besoin de réparation*. Petite Bibliothèque Payot. (Obra original publicada em 1937).
- Papadamou, K., Zannettou, S., Blackburn, J., Cristofaro, E. (2021). "How over is it?" Understanding the Incel Community on YouTube. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5, 412-425. Doi: <https://doi.org/10.1145/3479556>.
- Pateman, C. (1993). *O contrato sexual*. (Trad. Marta Avancini). Paz e Terra.
- Poland, B. (2016). *Haters: harassment, abuse and violence online*. Potomac Books.
- Prioste, C.D. (2016). *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. Edusp.
- Saffioti, H. (2011). *Gênero, Patriarcado, Violência*. Expressão popular.
- Vargas, A. (2020, Março 13). Um ano após ataque em escola em Suzano, túmulo de assassino recebe visitas de admiradores. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51880555>
- Wentzel, M. (2017, Maio 16). Violência, trânsito, doenças: o que mais mata os jovens no Brasil e no mundo, segundo a OMS. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39934226>.





EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: apresentando um espaço-experiência na formação de professores/as

Juliana Lapa Rizza

Paula Regina Costa Ribeiro

Lara Torrada Pereira

Suscitando acontecimentos em interface com as questões de gênero e sexualidade

Nos últimos anos, vem ocorrendo uma série de discussões, por parte de grupos ultraconservadores, que se posicionam contra o que denominam "ideologia de gênero"⁸⁰. Assim, o debate das discussões de gênero e sexualidade⁸¹ nos diferentes espaços educativos, tem sofrido ataques, seja pela retirada dessas discussões de documentos, como, por exemplo, do Plano Nacional de Educação – PNE e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, seja pelo controle nas escolas para que o debate dessas temáticas não esteja no currículo escolar, seja, ainda, pela violação contra a liberdade de cátedra ou pelas ofensivas sobre as exposições, atividades artísticas e materiais didáticos e paradidáticos que abordam essas questões. Esses ataques se dão, supostamente, em defesa da família tradicional nuclear, da criança inocente e assexuada, do determinismo biológico, do binarismo de gênero, da cisheteronormatividade, entre outros.

Contraopondo-nos a esses movimentos antidemocráticos, antifeministas e anti-LGBTQIA+⁸², em nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS/Brasil, temos buscado, assim como observa Silvio Gallo, “suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (2007, p. 99). Desencadear novos acontecimentos, pensar em outras experiências, pensar coletivamente, com o propósito de possibilitar uma educação para a sexualidade, em que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades estejam presentes nos currículos escolares e acadêmicos, é o caminho que temos buscado trilhar. Constantina Xavier Filha (2009) ressalta a importância de

discutir essas questões, sem a pretensão de esgotá-las, ressaltando as possibilidades, as dificuldades, os conflitos, os avanços, os ganhos, os desafios, os propósitos e os despropósitos... decorrentes da prática da educação para a sexualidade na educação de educadoras e educadores em cursos de formação inicial e continuada. Não se almeja chegar a conclusões, a respostas com tom de verdade ou definitivas; provisórias, talvez! Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir,

80 O factóide “ideologia de gênero” vem para desqualificar e anular produções científicas e os estudos que vêm sendo produzidos em relação às questões de gênero e de sexualidade com a estratégia de apontá-las como “ideológicas”, portanto, destituídas de “verdade científica” (Pereira; Ribeiro; Rizza, 2020).

81 Salientamos à/ao leitor/a que, ao longo do texto, em alguns momentos, as palavras gênero e sexualidade estarão escritas no singular e outras no plural. Quando as empregarmos no singular, é porque estão sendo tomadas enquanto conceito/ferramenta teórico. Já quando foram grafadas no plural, estamos nos referindo às expressões/vivências de gêneros e sexualidades, que podem ser múltiplas.

82 A sigla LGBTQIA+ – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo, assexuais – refere-se às diferentes formas de os sujeitos produzirem e viverem seu gênero e sua sexualidade. Além disso, o sinal matemático de adição busca indicar que essas possibilidades não se encerram na sigla, ou seja, podem emergir e/ou existir múltiplas posições de sujeitos, em nossa sociedade, no referente às marcas de gênero e sexualidade.

pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações, [...] de práticas de desacomodação na discussão da interface entre sexualidade, gênero e educação. (pp.85-86)

Um acontecimento que tem possibilitado práticas de desacomodação e também de formação de professores/as, no que tange às questões relacionadas à educação para a sexualidade, é o “Projeto Escola Promotoras da Igualdade de Gênero”. Tal projeto foi lançado no ano de 2017, tendo, como foco, professores/as da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos de escolas estaduais e municipais da Educação Básica do município de Rio Grande/RS/Brasil a fim de que pudessem ser construídas propostas educativas para a promoção de discussões acerca dos gêneros e das sexualidades. Com isso, desde o início das atividades do projeto, pretendemos minimizar as representações e os preconceitos atribuídos às meninas, mulheres e ao grupo LGBTQIA+; à preparação para a inserção no mundo do trabalho; à discussão da igualdade de remuneração salarial pelo trabalho de igual valor e ao compromisso com a construção de espaços de sociabilidade e de suporte social para a diversidade.

Consideramos o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero como uma ação formativa e colaborativa, já que ele coloca as escolas, os/as professores/as e os/as estudantes como protagonistas do debate a respeito da promoção de uma educação para a sexualidade e para os direitos humanos, com ênfase nas diferenças de gênero e de sexualidade. A partir desse projeto, tecido/produzido em meio a um emaranhado de fios, os quais expressam os diferentes sentidos/significados/entendimentos apresentados por cada um/a dos/as integrantes, emergiu uma multiplicidade de atividades e propostas, as quais foram construídas nas escolas, com vistas à diminuição das desigualdades sexuais e de gêneros; ao estímulo à criticidade, à curiosidade e à criatividade. As atividades realizadas também objetivaram a valorização do convívio social e do pluralismo, a promoção da qualidade de vida, além de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite e valorize as diferenças entre os sujeitos.

Assim, nesse texto, temos, como propósito, discutir o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero enquanto um espaço-experiência potente para a formação de professores/as a fim de que esses/as profissionais possam promover uma educação para a sexualidade nas escolas em que atuam. Para tanto, a proposta é que possamos tensionar esse movimento, que é a formação continuada de professores/as com o propósito de pensar sobre o debate das questões de gênero e sexualidade na escola e a respeito do processo de constituição de experiências. Em seguida, apresentamos algumas ações produzidas no âmbito do projeto e, para finalizar, tecemos algumas considerações sobre esse espaço-experiência que vem engendrando as discussões acerca dos gêneros e das sexualidades, a partir de movimentos entendidos como estratégias de resistências que emergem em meio às experiências cotidianas desse projeto.

Formação – formar/constituir: em pauta experiências acerca do debate das questões de gênero e sexualidade

Para discutirmos/pensarmos acerca do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, dentre os múltiplos debates que poderiam ser tecidos, destacamos um deles: a possibilidade de colocar em suspenso, de problematizar a formação de professores/as. Esse, então, é o caminho que buscamos seguir nessa escrita: rachar os sentidos e significados presentes no que denominamos como formação continuada de professores/as.

Problematizar é buscar olhar para as mais caras “verdades”⁸³ que produziram sentidos a respeito do que, na contemporaneidade, entendemos como formação continuada de professores/as, com o intuito de desnaturalizarmos e desconstruirmos certos discursos e práticas. “Olhar, assim, para certa normatividade, colocá-la em suspenso, interrogar nossa relação com a verdade, travando um exercício crítico do pensamento sem a pretensão de buscar alguma solução” (Silva, 2019, p. 47).

Desse modo, para pensar sobre a formação, acreditamos ser preciso buscar os sentidos/entendimentos/significados que estão atrelados a essa palavra. No dicionário Aurélio, formação é: “Ato, efeito ou modo de formar.” (Ferreira, 2008, p. 413). Formar seria, assim, pensar acerca do mesmo no sentido de formatar? Seria pensar sobre o comum, seria colocar em uma “forma”? Mais do que isso, formar seria produzir/constituir algo que é comum, a partir de um processo que é continuado? Formar se trataria da formação continuada de professores/as, ou seja, aquela que segue, após as vivências da formação inicial, sendo igual para todos/as?

Seguindo esse processo de rachar com as palavras e com os significados, fomos em busca do sentido produzido para a palavra formar. Esse, quando expresso no dicionário, remete à ideia de fabricar; fazer; constituir. Foucault provoca nosso pensamento ao dizer que esses discursos/sentidos/significados vão sendo produzidos. Assim, “consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (1995, p. 56).

Se os discursos produzem os objetos que falam, é possível abrir brechas para sentidos outros, que não são melhores, nem piores, são apenas outros olhares, outras formas/maneiras de compreender o processo de formação de professores/as. Nesse sentido, ao olharmos para o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, nós o consideramos como um movimento de formação contínua e não continuada, porque a escola passa a estar, a partir da proposta do projeto, em constante processo de se (re)pensar e de pensar sobre o pensamento, colocando, no foco dessa vivência, as questões de gênero e sexualidade.

Essa formação proposta, então, como continuada e contínua, caracteriza-se enquanto um encontro de múltiplas possibilidades educativas, fazendo a instituição escolar e os/as profissionais que nela atuam terem condições de se questionar, conseguirem refletir acerca de seus pensamentos, trazendo à tona o impensado. Desse modo, essa formação pode proporcionar, para alguns sujeitos, a produção de experiências, “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (Larrosa, 2017, p.10).

É dessa forma que percebemos o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, isto é, como algo que acontece cotidianamente. Afinal, a escola é um espaço sexualizado e generificado, seja em sua arquitetura, com banheiros de meninos e meninas; seja na prática pedagógica dos/as professores/as, com filas separadas por gênero, de menino e menina, ou por meio de brincadeiras também propostas a partir do gênero.

Além disso, as questões de gênero e sexualidade não são pautas “dos outros” sujeitos, ou seja, daqueles que se identificam com algumas das letras que formam a sigla LGBTQIA+. Gêneros e sexualidades são discussões que tratam das nossas vivências e existências, são debates que nos fazem pensar sobre o processo de constituição dos sujeitos e acerca das marcas inscritas em nossos corpos, que acabam por dizer de cada um de nós, de como vivemos e de que maneira nos produzimos/constituímos.

83 Cabe destacar que compreendemos a verdade como discursivamente produzida, ou seja, nossa proposta é “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não em si nem verdadeiros nem falsos” (Foucault, 2007a, p. 7).

Uma formação que não é pontual, mas continuada e contínua, dessa forma, abre brechas, cria possibilidades. Conforme observa Marlucy Paraíso, “em um currículo, sempre há espaço para encontros que escapam à regulação” (2018, p. 8). Dentre essas possibilidades, está a promoção de uma educação para a sexualidade.

Sabemos que a escola, ao longo dos tempos, vem sendo uma das instituições sociais entendidas enquanto um espaço legítimo/autorizado para ser tecidas discussões acerca das questões da sexualidade (Foucault, 2007). Segundo Cristina Varela e Paula Ribeiro, “muitos foram os termos empregados para denominar as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação formal e não formal para tais práticas” (2017, p. 11). No entanto, todos os termos empregados – educação sexual, orientação sexual, educação em sexualidade, educação para a sexualidade, entre outros – visavam nomear, de alguma forma, para denominar discussões e práticas que tinham, como enfoque, as questões relacionadas aos corpos, aos gêneros, à saúde sexual e reprodutiva, às infecções sexualmente transmissíveis. Enfim, debates que objetivavam possibilitar a vivência da sexualidade.

Dentre esses conceitos, no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, temos adotado o termo Educação para a Sexualidade, uma vez que entendemos que ele pode acionar elementos mais abrangentes da sexualidade, possibilitando “assim, romper com práticas educativas pautadas numa visão determinista e reguladora da sexualidade, entendendo-a enquanto um artefato, constituído historicamente em meio a relações sociais de saber e poder” (Varela & Ribeiro, 2017, p. 12).

Nesse sentido, a educação para a sexualidade visa a problematizar e a desconstruir os modelos hegemônicos e naturalizados de se compreender e de se viver as sexualidades, compreendendo que os discursos que falam sobre as sexualidades são construções sociais, históricas e culturais e que essa teia discursiva, por sua vez, produz os sujeitos. A educação para a sexualidade questiona e duvida das certezas, dos discursos considerados “verdadeiros”, únicos e legítimos, entendendo, desse modo, que há uma multiplicidade de formas de se trabalhar com as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades na escola.

Portanto, a educação para a sexualidade tem o propósito de problematizar os discursos naturalizados no âmbito da cultura, questionando as certezas, permitindo, assim, outras possibilidades de se pensar sobre os gêneros e as sexualidades, bem como outras maneiras de compreender como nos constituímos por intermédio de relações de saber e poder⁸⁴.

Cabe destacar que, ao tensionamos a forma como nomeamos o debate acerca das questões de gênero e sexualidade, no espaço da escola, não temos, como pretensão, produzir outras verdades, fixando, assim, mais um significado. Ao tecermos essas discussões, nosso objetivo é problematizar que a forma como compreendemos as sexualidades sofreu algumas transformações e que “alguns dos enunciados se fixam, outros não. Nessas relações de poder e saber, resta mantermo-nos vigilantes diante de discursos que nos capturam em busca de fixação de conceitos e do imperativo de certezas” (Xavier, 2009, p. 97).

Logo, no âmbito do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, considerado enquanto um espaço-experiência que tem possibilitado que os/as professores/as promovam uma educação para a sexualidade nas escolas em que atuam, seguimos atentos/as para não fixar sentidos e significados acerca do debate das questões de gênero e sexualidade nos ambientes escolares. O que temos buscado é exatamente o oposto, ou seja, colocar em xeque, problematizar o jogo de palavras que tem disputado a produção de sentidos sobre a formação de professores/as a fim de pensar sobre as experiências que esses/as profissionais vêm produzindo.

84 Saber-poder é uma expressão utilizada por Foucault, a qual destaca que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Machado, 2007, p. XXI).

Essa formação de professores/as entendida, nesta escrita, como um processo que deve ser continuado e também contínuo, afinal gênero e sexualidade são pautas que atravessam nossas vivências e existências, vem possibilitando a produção de algumas experiências que se caracterizam como “uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego” (Larrosa, 2017, p. 12).

Não se trata, desse modo, de indicar qual a fórmula para promover uma educação para a sexualidade na escola, já que as experiências não podem ser objetivadas e/ou definidas/fixadas, mas entendemos que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero pode ser considerado enquanto esse espaço-experiência que abre brechas para o que acontece nos microespaços/poderes/relações sociais do cotidiano da escola, em que os gêneros e as sexualidades são pautas que pulsam, vibram e tremem. Esse, então, é o movimento que apresentamos a seguir, isto é, algumas estratégias de resistências em que os/as professores/as abriam-se “para o que acontece em sala de aula ou nos outros espaços escolares, para além do planejado, do planejado, dos objetivos definidos de antemão.” (Gallo, 2007, p. 101).

Espaço-experiência: projeto escola promotora da igualdade de gênero

A partir do entendimento de experiência como algo que vibra, que nos toca, que nos atravessa, mobiliza-nos e nos faz pensar, apresentamos, neste momento, o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero enquanto um projeto-experiência por acreditarmos que diferentes acontecimentos, situações e sujeitos o atravessam, afetam-no, produzem-no, formam-no e o transformam ao longo de seu desenvolvimento.

Por esse viés, o projeto-experiência se constitui por um compartilhar de vozes, de sujeitos – professores/as, tutores/as, coordenadoras, estudantes – que vibram e tremem com suas experiências e as transformam em canto que “ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos” (Larrosa, 2017, p. 10). Isso envolve repensar o antes sabido, desestabilizando alguns entendimentos, possibilitando a emergência de outros olhares para as questões de gênero e de sexualidade. Assim, ocorre um compartilhamento de experiências, produzindo o espaço-experiência do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, o qual é construído por uma polifonia (Larrosa, 1996), baseado nas experiências de todas e de todos que o compuseram e por quem atualmente o compõe. Além disso, é um projeto desenvolvido de forma coletiva e um possível desencadeador de transformações.

A construção inicial do projeto surgiu de uma história de experiências. Essas experiências foram produzidas pelo GESE, que, afetado pelo trabalho de 20 anos com as discussões de gênero e de sexualidade no espaço escolar e nos demais espaços educativos, motivou-se a elaborá-lo em meados de 2016 e início de 2017.

Desse modo, o referido projeto foi pensado a partir do desejo de se construir um trabalho continuado e contínuo com professores/as, no espaço da escola, que possibilitasse “proliferar diferenças, inventar experimentos novos, mas sem criar um novo modelo.” (Gallo, 2007, p. 101). Portanto, ele se construiu coletiva e colaborativamente, configurando-se como uma proposta para que as questões de gênero e de sexualidade não estivessem às margens do currículo, passando a compor o currículo escolar. O intuito foi que essas temáticas estivessem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, possibilitando, assim, discussões que colocassem a escola como sendo um espaço generificado e sexualizado.

Suscitar, nas instituições escolares, os debates de gênero e de sexualidade, por meio da formação continuada e contínua de professores/as, pensando não somente em ações pontuais e específicas, mas entendendo que essas temáticas atravessam rizomaticamente as disciplinas, os diversos espaços escolares, que estão presentes na prática pedagógica das professoras e professores, foi o que impulsionou o grupo a dar vida ao Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero.

Desse modo, em 2017, foi lançado o primeiro edital público para a inscrição de profissionais da educação interessados/as na promoção do debate das questões de gênero e de sexualidade nas escolas. Estamos em 2021, na 5ª edição do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero e, ao longo desses quase cinco anos, o projeto contou, até o momento, com 78 instituições, instaladas em diferentes bairros da cidade; com 102 professoras e 07 professores de diferentes modalidades de ensino – Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – e de diversos campos de conhecimento, tais como: Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, História, Geografia, Artes, Educação Física, Ensino Religioso, Ciências, Medicina e Relações Humanas. Com relação aos/as alunos/as, já participaram dele em torno de 8000 estudantes.

Quando olhamos para esses anos de projeto, pensamos em muitas experiências e em diversos sujeitos afetados e transformados pelas discussões propostas a partir dele. Também pensamos no que fez com que 109 professoras e professores buscassem se vincular ao projeto. Roney Castro afirma que trabalhar com questões de gênero e de sexualidade

diz respeito aos modos como eu me coloco no mundo, aos modos como eu entendo a formação docente, ao compromisso político de participar da tessitura das tramas de saber-poder, dos jogos de verdades em torno das relações de gênero e das sexualidades (2013, p. 150).

Uma vez afetados/as pelas discussões dessas temáticas, passamos a olhar para o mundo e para a vida atentos/as ao modo como pulsam os gêneros e as sexualidades.

Com as professoras e os professores não foi diferente, já que suas experiências fizeram com que buscassem pelo projeto, fizeram-nos olhar para o que vibrava na escola, para o que vinha emergindo como demanda e atentar para o que elas e eles percebiam, em suas escolas, como problematização potente para debater as questões de gênero e de sexualidade. Assim, esses profissionais construíram ações sistemáticas e contínuas que, ao longo dos últimos cinco anos, junto às escolas que integram o projeto, têm possibilitado a promoção de um trabalho ético e responsável relacionado à igualdade de gênero, ao respeito às sexualidades e aos direitos humanos, fazendo, dessa forma, as equipes pedagógicas e diretivas, os/as professores/as e os/as funcionários/as compreenderem o compromisso da escola na construção de uma rede que promova a equidade e a igualdade de gênero e de sexualidade.

Os professores e as professoras que integram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero participam de encontros mensais, os quais são organizados pela equipe do Gese (professores/as pesquisadores/as; bolsistas de iniciação científica; mestrandos/as; doutorandos/as e estudantes dos cursos de graduação da FURG). Esses encontros – que inicialmente aconteciam presencialmente e, nos anos de 2020 e 2021, aconteceram de forma on-line devido à pandemia de COVID19 – têm a proposta de promover a discussão de referenciais teóricos acerca das questões de gênero e de sexualidade, bem de realizar a elaboração de projetos pedagógicos. Os estudos que alicerçam os debates promovidos no projeto estão balizados no entendimento de que os gêneros e as sexualidades são construções históricas, sociais e culturais, as quais estão articuladas com as dimensões de classe, geração, religião e de raça/etnia.

Constatar a necessidade de criar estratégias para promover o debate acerca dessas questões, na escola, é ter um olhar atento, afetado pela arena de discussões em que as pautas de gênero e sexualidade estão inseridas. Significa, igualmente, o/a professor/a colocar-se enquanto um sujeito da experiência, “um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (Larrosa, 2017, p. 25). Esse lugar de abertura possibilita movimentos e ações em sintonia com as vivências da sala de aula, promovendo, assim, uma educação para a sexualidade.

Desse modo, durante as atividades do projeto, emergem diferentes estratégias para que o debate aconteça nas escolas. A título de exemplo, temos: debater questões de gênero e de sexualidade a partir de temáticas como: “amor”, “família”, “preconceito”, de modo que as palavras gênero, sexualidade ou sexo não indiquem as ações promovidas por alguns/algumas professores/as, tendo em vista o tabu que envolve essas palavras em tempos do factóide “ideologia de gênero”.

A partir dos temas elaborados pelos/as professores/as, é possível colocar o debate em pauta. Ao falar de amor, a discussão sobre as diferentes configurações de relações afetivas se tornou possível impulsionada pela situação de haver, em uma sala de aula, por exemplo, um casal de lésbicas. Ao falar de família, em outra escola, com crianças da Educação Infantil, foi abordado, com a leitura de livros infantis, as diferentes configurações familiares, bem como o combate ao preconceito, possibilitando problematizar outros modos de viver os gêneros e as sexualidades.

Também, na Educação Infantil, foi realizado outro trabalho que achamos pertinente destacar nessa escrita: o projeto *Pensando Gênero na Infância*. Durante a aplicação desse, por meio de tendas temáticas (tenda sensações, tenda livros, tenda brinquedos e tenda apresentação do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero) foi discutido e problematizado, com as famílias das crianças, as questões de gênero, ou seja, os binarismos, as coisas de meninos e coisas de meninas, entre outros aspectos. Na última tenda, foi apresentado, para a comunidade, o projeto e como a escola trabalharia com as temáticas de gênero e sexualidade com as crianças.

Ainda no âmbito desse projeto, em específico nas atividades com as crianças, a Liga da Coruja – formada por alunos e alunas da escola – buscou problematizar, com as demais crianças, a partir da história *Pipo e Fifi*, de Caroline Arcari, temas como: a autoproteção de crianças e adolescentes com relação às violências sexuais e o respeito no que se refere à utilização dos banheiros da escola, os quais são separados por turmas e não por gênero.

Possibilitar às crianças um espaço de diálogo e de reflexão, sobre aspectos que elas vivenciam e que atravessam as questões de gênero, sexualidade e corpos, é reconhecê-las como sujeitos ativos, criativos, com capacidade de dialogar, que pensam e que criam hipóteses acerca de seus corpos, a respeito de outros corpos, sobre o mundo. Além disso, promover esse debate é uma possibilidade de romper com o discurso da criança inocente e assexuada e, do mesmo modo, com a ideia de que esses debates não podem ser realizados no âmbito da Educação Infantil. Dessa forma, as experiências produzidas, ao longo do projeto, afetam e transformam cada um (uma) envolvido (a) nele, incluindo as crianças.

Ao longo das edições, foram aproximadamente 58 projetos desenvolvidos em diferentes escolas, modalidades de ensino e disciplinas. Em uma turma de Ensino Fundamental Anos Finais, o projeto *Aulas de História: um espaço de discussão e cidadania* abordou as temáticas relacionadas ao conteúdo conceitual das turmas, sendo trabalhadas a Revolução Industrial e as diversas formas de exploração do/a trabalhador/a ao longo dessa revolução. Durante as atividades, foi proposto, então que as turmas assistissem ao filme *As Sufragistas*, o qual tem relação com a produção industrial na Inglaterra e com

o trabalho das mulheres nas fábricas. Nessa produção cinematográfica, é apresentada a condição de exploração do trabalho feminino e é abordado o fato de as mulheres não possuírem direitos de participação política.

No segundo trimestre, foi trabalhado o conteúdo da Primeira Guerra Mundial, o período entre guerras e a Segunda Guerra Mundial, além dos regimes totalitários e as diversas formas de violências utilizadas nesses conflitos. A partir desses conteúdos conceituais, foi proposto que as turmas produzissem desenhos, poesias e vídeos relativos ao tema da igualdade de gênero, os quais possibilitaram o debate.

Já no terceiro trimestre, foram desenvolvidos os conteúdos Regime Militar no Brasil e as diferentes violências produzidas pelos governos militares durante a ditadura, a qual impôs a perseguição a mulheres, negros, homossexuais, travestis, gays, dentre outros. Os/As estudantes produziram alguns cartazes que visavam explicitar as violações de direitos sofridos por alguns grupos populacionais estudados no âmbito da disciplina de História.

Destacamos, nessa escrita, a estratégia de promover o debate das questões de gênero e de sexualidade a partir dos conteúdos conceituais das disciplinas, explicitando, dessa maneira, que essas são temáticas que compõem o currículo escolar. Esse movimento acaba por colocar em xeque um dos argumentos do movimento antigênero, que afirma que aos/às docentes cabe apenas ensinar conteúdos conceituais e que as famílias são as responsáveis pelo que eles entendem por educar, “na reprodução dos discursos antigênero, as temáticas de gênero e de sexualidade não são entendidas enquanto componentes curriculares, logo, não devem estar inseridas no currículo escolar” (Pereira, Ribeiro & Rizza, 2020, p. 116).

Na contramão do discurso falacioso da “ideologia de gênero”, as ações dos/as professores/as que integram o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero confirmam que as questões de gênero e sexualidade integram o currículo. Isso, por sua vez, ocorre mesmo de forma transversal, como propôs o Parâmetro Curricular Nacional na década de 90; de forma disciplinar, com a oferta de disciplinas que vêm problematizando as questões de gênero e sexualidade no âmbito dos cursos de graduação, das universidades federais brasileiras (Rizza, 2015); ou, ainda, dá-se por meio de políticas públicas que orientam a prática pedagógica de professores/as na Educação Básica.

Desse modo, as diferentes discussões realizadas nas escolas, a partir do projeto, fizeram com que algumas instituições integrassem, aos seus Projetos Políticos Pedagógicos, as discussões de gênero e sexualidade como questões que atravessam as diferentes modalidades e etapas de ensino. Além disso, o projeto abriu brechas junto à Secretaria de Município da Educação de Rio Grande/RS, a qual incluiu, no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino – Volume 1- Educação Infantil e no Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino – Volume 2- Ensino Fundamental, no tópico “Garantia de Direitos - Diversidade e Valorização da Vida”, as discussões de gênero e de sexualidade na Educação Básica.

É importante destacar que, em 2020, iniciamos o ano com as atividades do projeto no mês de março, antes de vivenciarmos a experiência da pandemia e do isolamento social, os quais nos afetaram, exigindo transformações. A partir desse novo cenário, foi preciso nos reinventarmos. Contudo, ele teve continuidade, porém de forma *on-line*, com encontros síncronos, os quais seguiram acontecendo uma vez ao mês.

Com os atravessamentos das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo, com os/as professores/as e alunos/as precisando se adaptarem aos encontros síncronos e, muitas vezes,

apenas assíncronos, ainda foi possível, para algumas professoras, desenvolverem, de maneira remota, um trabalho sobre as questões de gênero e de sexualidade com os/as estudantes.

Em uma turma, na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, a professora propôs que os/as alunos/as escrevessem textos sobre temáticas como: a mulher na ciência, a mulher na arte, a mulher no mundo do trabalho, a mulher negra, a mulher na polícia, entre outros. A proposta dela foi de que, a cada semana, fossem trabalhados, a partir dessas temáticas, diferentes gêneros textuais – reportagem, notícia, peça publicitária, biografia e autobiografia, cinema e artigo de opinião – promovendo leitura e condições para a escrita desses textos, bem como a possibilidade de desenvolver habilidades argumentativas.

Visando divulgar essas produções, foi elaborada, pelos (as) alunos/a, individualmente, uma revista digital reunindo os textos que cada um produziu ao longo do semestre, para publicação nas redes sociais da escola. O projeto foi apresentado para as famílias, as quais reconheceram a importância do debate das questões de gênero na escola, tendo em vista os inúmeros casos de violência contra a mulher na comunidade.

Essas e outras ações/atividades expressam a possibilidade de se pensar e se problematizar os assuntos gênero e sexualidade no espaço escolar. É possível perceber que o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, entendido enquanto um espaço-experiência, vem sendo produzido em meio a uma polifonia, uma vez que são inúmeras narrativas, histórias, discursos e práticas que nos atravessam. A partir, então, dessas múltiplas vozes que ecoam dos/as participantes desse projeto, foram sendo construídas suas experiências, dando sentido ao que estava sendo vivido, (re)significando outras experiências, que já haviam sido vivenciadas, produzindo e transformando a si e ao próprio projeto.

Na perspectiva de Foucault, a experiência é algo de onde se sai transformado, que é capaz de desprender o sujeito de si mesmo, podendo ser outro, a experiência *“tiene la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente outro”* (2003, p. 12). Dessa forma, a experiência está empreendida no processo de dessubjetivação, porque somos sujeitos inscritos em um processo constitutivo em que somos subjetivados e dessubjetivados o tempo todo (Castro, 2014).

Logo, cada sujeito é construído a partir da história e da cultura que o interpela, mas sempre há possibilidade de mudança e sempre haverá a chance de vivermos em uma sociedade mais justa, mais livre e mais possível para as muitas formas de viver os gêneros e as sexualidades. Isso é o que pretendemos com o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, ou seja, produzir/constituir um espaço-experiência em que, por meio de um processo de formação continuada e contínua, os/as professores/as possam se abrir para as diferenças, inventando outras possibilidades para se discutir as temáticas de gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, de modo a produzirem, constantemente, novas conexões para a promoção de uma educação para a sexualidade.

Algumas considerações

Já há tempos havia prometido para mim mesma que nunca iria para uma escola disseminar afectos tristes. Se é para continuar afirmando a vida e cavar possíveis, aí estou; mas se é para despontencializar e entristecer nem pensar. (Paraíso, 2018, p. 14).

Marlucy Paraíso nos incita a pensar sobre a importância de disseminarmos afetos felizes ao afirmar que a vida significa se estar sempre cavando/criando possibilidades, vivência essa que entendemos como possível a partir da experiência produzida com essa escrita. Aceitamos o desafio da autora e buscamos trazer à tona algo “que não sabemos muito bem o que é, mas é algo que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando” (Larrosa, 2017, p. 13). Desse modo, consideramos que discutir o Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, enquanto um espaço-experiência potente, é importante para a formação de professores/as a fim de que esses/as profissionais possam promover uma educação para a sexualidade nas instituições escolares em que atuam.

Ainda que tenhamos um movimento antigênero, o qual busca cercear as discussões de gênero e sexualidade no espaço da escola, as ações/atividades realizadas, ao longo do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero, funcionaram enquanto estratégias de resistência para que esses assuntos fossem entendidos como componentes do currículo. Foi a partir das estratégias criadas por cada professora/professor, partindo das aprendizagens coletivas do processo de formação, que é continuado e contínuo, articulado com os atos cotidianos de suas/seus alunas/os, que foi possível avançar no debate, possibilitando a valorização das diversidades e das diferenças. O projeto, então, possibilitou criar “espaços” de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações” (Paraíso, 2016, p. 408).

A partir de múltiplas vozes que ecoaram, o debate das questões de gênero e sexualidade é o que tornou o projeto um espaço-experiência, ou seja, as vivências que tocaram/atravessaram cada participante foram constituindo o projeto, possibilitando que os/as professores/as problematizassem suas práticas e tornando possível a vivência de acontecimentos intensos. Com isso, foram abertos novos caminhos para crianças e jovens na constituição de suas subjetividades.

Referências

- Castro, R. P. de. *Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidade e formação em Pedagogia*. (2014). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Castro, R. P. de. (2013). Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência (pp. 139-158). In: Ferrari, A. (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Ferreira, A. B. de H. (2008). *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Ed. Positivo.
- Foucault, M. (1995). *A arqueologia do saber*. Editora: Forense Universitária, 1995.
- Foucault, M. (2003) Cómonece um “libro-experiencia” (pp.9-17). In: Foucault, M. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Foucault, M. (2007). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. (p.176). São Paulo: Graal.
- Foucault, M. (2007a). *Microfísica do Poder*. (p.288). São Paulo: Graal.
- Gallo, S. (2007). Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar (pp. 92-102). In: Ribeiro, P. R. Costa et al. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Ed. da FURG.

Junqueira, R D. (2017). “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? (pp. 25-52). In: Ribeiro, P. R. C. & Magalhães, J. C. (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. Da FURG.

Machado, R. (2007). Introdução: por uma genealogia do poder. (pp. vii-xxiii). In: Foucault, M. *Microfísica do Poder*. 24. ed. São Paulo: Graal.

Pereira, L. T.; Ribeiro, P. C. & Rizza, J. L. (2020). A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. *Retratos da Escola*, 14 (2), (pp. 07-126). Recuperado de: <<https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1093>>.

Rizza, J. L. *A sexualidade no cenário do ensino superior: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras*. (2015). Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Larrosa, J. (1996). Narrativa, identidad y desidentificación. In: Larrosa, J. *La experiência de la leitura* (pp. 461-482). Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2017). *Tremores: escritos sobre experiência*. (Antunes, C. & Geraldi, J. W., Trad.) – 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora

Paraíso, M. A. (2016). A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem Fronteiras*, 16(3), (pp. 388-415), set./dez.

Paraíso, M. A. (2018). Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos (pp. 7-27). In: Ribeiro, P. R. C. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade. Resistência e (ocupa)ções nos espaços de educação*. Rio Grande: Ed. da FURG.

Silva, G. R. *Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas: uma arte pedagógica na atualidade*. (2019), Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande.

Varela, C.M. & Ribeiro, P. R. C. (2017). Educação para a sexualidade a constituição de um campo conceitual (pp. 11-24). In: Ribeiro, P. R. C. & Magalhães, J. C. (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG.

Xavier, C., Filha. (2009). Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? (85-103). In: Ribeiro, P. R. C.; Silva, M. R. S. da & Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG.



Introdução

Nos momentos em que as pessoas que se encontram bebem juntas, quando os encontros acontecem em contextos em que as bebidas alcoólicas estão presentes, tende a haver uma maior abertura para que se sintam mais à vontade, para que as aproximações e conversas ocorram com maior desprendimento, de forma mais desinibida. Ainda que nem todas as pessoas que se reúnem consumam álcool, as interações tendem a ser diferentes e, para compreendermos essas mudanças nas relações entre as pessoas, é importante conhecermos tanto sobre os efeitos diretos das bebidas quanto sobre os fatores relacionados às circunstâncias em que o beber ocorre (Douglas, 1987; Escotado, 2013; Heath, 2000).

Ao relatarem como se sentem quando bebem, algumas pessoas contam sobre a maior predisposição de dizer coisas que não diriam caso estivessem sóbrias, de fazer escolhas e tomar atitudes que não teriam caso não tivessem bebido. É como se as bebidas alcoólicas representassem uma espécie de licença, favorecessem uma flexibilização temporária de algumas das censuras, controles e inibições que vigoram no cotidiano (Elias & Dunning, 1992; MacAndrew & Edgerton, 2003).

Enquanto quando as pessoas estão sóbrias é mais acentuada a distância esperada entre como sentem e como expressam o que sentem, entre o que pensam e o que dizem, entre seus impulsos e como agem, ao beberem pode haver uma maior permissividade para que essa distância seja diminuída, com uma maior aceitação, ou mesmo incentivo, para agirem e se expressarem de formas mais desinibidas.

Entre as experiências que são alvo das expectativas de maior desinibição e desprendimento, estão as experiências relacionadas à sexualidade. Paquerar, se aproximar de uma pessoa nova por quem sente atração, demonstrar interesse, sentir mais confiança para mostrar que pretende que um beijo ocorra, transmitir a intenção de um envolvimento sexual, tomar a iniciativa ou expressar receptividade para que o envolvimento aconteça são alguns dos exemplos de atitudes que as pessoas indicam que podem acontecer com maior facilidade e espontaneidade quando estão sob o efeito do álcool (Barral, 2006; Crowe & George, 1989; Lacombe, 2005; Valverde, 1998).

Neste capítulo discutiremos sobre a associação entre bebidas alcoólicas e sexualidade, abordando diferentes fatores que estão presentes nas experiências e relações que acontecem entre as pessoas enquanto bebem. Analisaremos como, para a compreensão sobre essa associação, não é suficiente olharmos para os conteúdos dos copos ou para a reação dos corpos, sendo importante um olhar mais amplo para os encontros⁸⁶.

85 Este capítulo é baseado na tese de doutorado “Entre copos e corpos: análise sobre as relações entre bebidas alcoólicas, sexualidade e prazer”, realizada pela primeira autora sob a orientação da segunda autora.

86 Reflexões sobre a temática também foram apresentadas no livro “Entre copos e corpos: bebidas alcoólicas, sexualidade e encontros” (Pastana & Bortolozzi, 2019).

A associação entre sexualidade e bebidas alcoólicas

“Sinto mais desejo sexual”; “Aproveito mais o sexo”; “Sinto menos nervosismo em relação ao sexo”; “Meu desempenho sexual melhora”; “São maiores as chances de transar com alguém que eu não transaria caso estivesse sóbrio(a)”; “São maiores as chances de me envolver em práticas sexuais que não me envolveria caso estivesse sóbrio(a)”: as frases mencionadas são exemplos das afirmações que foram escolhidas para compor um instrumento que tem como objetivo avaliar, entre adolescentes, que expectativas sexuais são associadas ao consumo de álcool. A elaboração do instrumento foi baseada na realização de entrevistas, o processo de estudo e de construção do questionário é relatado por Kurt Dermen e Lynne Cooper (2005) no artigo “Sex-related alcohol expectancies among adolescents”⁸⁷.

No artigo *Understanding Acute Alcohol Effects on Sexual Behavior*⁸⁸, William George & Susan Stoner (2000) apresentam a revisão de estudos que investigaram a associação entre bebidas alcoólicas e sexualidade. Ao discutirem sobre as pesquisas que envolvem a apresentação de situações projetivas, ressaltaram que há a tendência de que personagens que consomem álcool sejam descritas como tendo uma maior disposição para se envolverem sexualmente, especialmente as personagens mulheres. Por exemplo, se há uma cena em que uma personagem está em uma festa com um copo de refrigerante na mão e uma cena em que o copo em questão é de uma bebida alcoólica, a personagem que consome álcool tende a ser interpretada como mais interessada em sexo, mais aberta a aproximações para envolvimento sexual.

A presença do álcool em situações relacionadas a envolvimento sexual, com a associação entre bebidas alcoólicas e maior desinibição, foi um tema discutido em diferentes pesquisas que investigaram relatos sobre experiências de consumo de bebidas alcoólicas entre adolescentes e jovens estudantes de universidades (Abrahamson, 2004; Demant, 2007; Lindgren, 2009; Peralta, 2008; Reid et al, 2011; Vander Ven, 2011; Wade & Heldman, 2011). A desinibição foi representada como um aspecto facilitador para conversar com pessoas novas, flertar, não dar tanta importância nem às possíveis consequências nem aos possíveis julgamentos, demonstrar interesse e atração sem as mesmas inseguranças ou censuras. Foi frequente entre os relatos de participantes a indicação de que, quando bebem, sentem uma maior predisposição em envolverem-se em situações e práticas que, no geral, não se envolveriam caso não tivessem bebido. Relatam sentirem-se mais confiantes, com mais coragem e com mais disposição para experimentarem e também para se arrisarem.

Diante da representação do álcool como facilitador para que ocorram práticas sexuais, alguns estudos buscaram investigar sobre como o uso do preservativo se insere ou não nessas práticas quando as pessoas envolvidas estão sob o efeito de bebidas alcoólicas (Griffin et al., 2009; Reid et al., 2011, Wade & Heldman, 2011). As pesquisas indicaram como a atenção aos riscos tende a ser atenuada, o que pode comprometer a escolha por cuidados com a prevenção.

Considerando como é frequente que estudos que investigam sobre experiências, expectativas e significados relacionados ao consumo de álcool identifiquem elementos relacionados ao campo da sexualidade, é importante pensarmos na questão sobre como a associação entre sexualidade e álcool é construída. Nesse sentido, uma publicação que indica fatores interessantes a serem considerados é a revisão realizada por Leif Crowe e William George, publicada em 1989, que reúne informações

87 Tradução nossa: “Expectativas sobre o consumo de álcool entre adolescentes relacionadas ao sexo”.

88 Tradução nossa: “Entendendo efeitos agudos do álcool no comportamento sexual”.

sobre as pesquisas desenvolvidas até então. No artigo intitulado “*Alcohol and human sexuality: review and integration*”⁸⁹, os autores ressaltam em sua análise a presença de inconsistências nos diferentes resultados obtidos nos estudos revisados, sobretudo uma incompatibilidade entre os efeitos descritos sobre a ação do álcool no organismo e os dados sobre os significados culturalmente atribuídos e as expectativas e efeitos relatados a partir das experiências de consumo. Ao falarem sobre esse desencontro de informações, os autores afirmam:

That there is a relationship between alcohol and sexuality is a matter of consensus. The two are paired throughout poetry, prose, history, and belief. Alcohol is considered to be a tool of seduction, a giver of sexual courage, and a trumpet against the walls of sexual restraint. (...) Various researchers have investigated cognitive, physiological, affective, and psychosocial aspects of alcohol's effect on sexuality, but the resulting information exists as scattered pieces of a puzzle (Crowe & George, 1989, p. 374)⁹⁰.

Para compreendermos melhor como os resultados de diferentes pesquisas foram considerados como peças espalhadas de um quebra-cabeças, é importante conhecermos mais sobre o campo de investigações sobre as experiências de consumo de álcool. Começaremos pelas informações sobre as reações no organismo.

Os efeitos das bebidas alcoólicas

Quando uma bebida alcoólica é ingerida, o álcool tende a ser absorvido rapidamente pelo estômago e pelo duodeno (primeira parte do intestino delgado), de modo que logo chega à circulação sanguínea. A absorção do álcool tende a produzir alterações no sistema nervoso central, com efeitos possíveis em diferentes processos cerebrais. Como exemplo há a influência sobre o sistema gabaérgico, que corresponde à circulação do principal neurotransmissor inibidor, o que pode ser relacionado à redução de sensações de ansiedade. Há também o aumento da produção de dopamina, serotonina e endorfina, neurotransmissores relacionados à intensificação de sensações como prazer e bem-estar.

O tempo médio para que o fígado metabolize uma dose de álcool (que corresponde, aproximadamente, a uma taça de vinho ou uma lata de cerveja) é de uma hora. Com uma dose, o fluxo sanguíneo tende a aumentar, o coração tende a acelerar e a concentração tende a se tornar mais aguçada. Caso mais doses sejam consumidas, mais tempo passa a ser necessário para o processo de metabolização e o álcool tende a ficar na corrente sanguínea por mais horas. Efeitos como euforia e maior disposição são comuns nas doses iniciais, mas tendem a diminuir aproximadamente a partir da terceira. Conforme aumentam as doses, aumentam os efeitos depressores das funções do sistema nervoso central, que podem ter como consequência a diminuição dos reflexos, da coordenação motora e do equilíbrio (Escohotado, 2013).

Entre os fatores que influenciam nos efeitos fisiológicos da ingestão do álcool estão as diferenças entre as características de cada organismo (por exemplo, diferenças na massa corporal e no metabolismo, que interferem nos processos de absorção e eliminação); fatores contextuais no momento da ingestão

89 Tradução nossa: “Álcool e sexualidade humana: revisão e integração”.

90 Tradução nossa: “Que há uma relação entre álcool e sexualidade é uma questão de consenso. Ambos são relacionados na poesia, na prosa, na história e na crença. O álcool é considerado como uma ferramenta de sedução, uma fonte de coragem sexual e uma corneta contra os muros da restrição sexual. (. . .). Vários(as) pesquisadores(as) têm investigado sobre aspectos cognitivos, fisiológicos, afetivos e psicossociais dos efeitos do álcool na sexualidade, mas as informações resultantes formam uma espécie de quebra-cabeça em que as peças se encontram espalhadas”.

(por exemplo, se a pessoa se alimentou ou não antes de beber, assim como se estava cansada ou disposta); a quantidade consumida (os efeitos das primeiras doses são diferentes dos efeitos das doses seguintes) e a frequência do uso (pessoas que bebem regularmente tendem a precisar de mais doses para experimentarem os mesmos efeitos).

A maior parte das pesquisas e levantamentos⁹¹ sobre os padrões de consumo de bebidas alcoólicas envolve perguntas sobre com que frequência o álcool costuma ser utilizado em uma semana em um mês e sobre o número de doses consumidas em média no período assim como em cada ocasião. Quantas vezes na semana, quantas vezes no mês, quantas bebidas no dia, quanto de concentração alcoólica em cada bebida são informações que, mesmo quando reunidas, comparadas e relacionadas com dados do perfil de cada participante, pouco dizem sobre como as experiências de consumo são significadas por aquela pessoa, por aquele grupo, naquele meio em que os usos ocorrem (Heath, 2000).

Alegria, alívio, relaxamento, prazer, desinibição, irritação, sonolência, agitação, excitação, introspecção, diversão, agressividade, tristeza: a mesma dose de uma mesma bebida pode gerar reações diferentes em pessoas diferentes, assim como em uma mesma pessoa em diferentes situações.

Informações sobre as propriedades bioquímicas do álcool e sobre as possíveis reações da absorção pelo organismo são importantes, mas não são suficientes para a compreensão dos efeitos experimentados quando bebidas alcoólicas são consumidas. Contextos, motivações, expectativas e experiências prévias são alguns dos fatores que podem exercer uma influência significativa. Como afirma David Mandelbaum, no artigo *Alcohol and culture*⁹²:

When someone lifts a cup, it is not only the kind of drink that is in it, the amount he is like to take and the circumstances under which he will do the drinking that are specified in advance for him, but also whether the contents of the cup will cheer or stupefy; whether they will induce affection or aggression, quiet or unalloyed pleasure. These and many other cultural definitions attach to the drink even before it reaches the lips (Mandelbaum, 1965, p. 12)⁹³.

Ao argumentar sobre a importância de uma compreensão sobre os efeitos buscados e experimentados com os usos de substâncias psicoativas que vá além das informações sobre as reações fisiológicas, Antonio Escohotado (2013, p. 684) afirma que basear a explicação sobre os efeitos na simples descrição das bases químicas seria semelhante a “clasificar los estilos arquitectónicos por el tipo de piedra, o los estilos pictóricos por el tipo de colorantes empleados por cada pintor”⁹⁴.

Os muitos usos possíveis para as bebidas alcoólicas não podem ser explicados apenas pelos conteúdos que preenchem os copos. As expectativas e significados que circulam em cada cultura tornam-se parte das experiências do beber e da embriaguez, sendo indissociáveis de como os efeitos são experimentados. No trecho a seguir, Mariana Valverde (1998, p. 1) aborda quão variados podem ser os motivos e sentidos:

91 Um exemplo realizado no contexto brasileiro é o “Levantamento Nacional sobre Álcool e outras Drogas – LENAD”, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Políticas Públicas do Álcool e Outras Drogas – INPAD da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com o objetivo de conhecer sobre os padrões de consumo de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas na sociedade brasileira. O primeiro levantamento foi realizado em 2006 e o segundo em 2012. Segundo dados do relatório publicado em 2013, publicado em 2013, 50% dos participantes homens e 38% das participantes mulheres com mais de 18 anos que relataram terem consumido bebidas alcoólicas no ano anterior à pesquisa.

92 Tradução nossa: “Álcool e cultura”.

93 Tradução nossa: “Quando alguém levanta um copo, não são apenas os elementos como o tipo de bebida que há no copo, a quantidade que a pessoa tende a beber e as circunstâncias nas quais o beber acontece que são especificados anteriormente, mas também se o conteúdo do copo irá alegrar ou entorpecer, se induzirá afeição ou agressão, prazer silencioso ou pleno. Essas e muitas outras definições culturais se vinculam ao beber antes mesmo que o copo alcance os lábios”.

94 Tradução nossa: “classificar os estilos arquitetônicos pelo tipo de pedra, ou os estilos de pintura pelo tipo de corante utilizado por cada pintor”.

“Let’s have a drink!” is a statement made in a large number of diverse situations. When we want to celebrate and when we need to commiserate; when we are pursuing a sexual interest and when we are getting over a romantic failure; when visiting with friends we like and when socializing with relatives we don’t like; when the workday is over and when the boss is making us miserable; when a baby is born and when someone dies: all of these situations seem to most of us to lead naturally to drinking (. . .) for no liquid other than alcohol is freighted with such diverse expectations, comforts, fears and hopes⁹⁵.

A presença de bebidas alcoólicas em tão variados contextos e com tão diversificadas expectativas, alívios, medos e esperanças ilustra como são muitos os significados culturalmente condensados no álcool.

As expectativas em relação às experiências de consumo de bebidas alcoólicas

“O álcool parece mágico”; “Beber faz o mundo parecer um lugar melhor”; e “Beber álcool faz com que o futuro pareça mais brilhante” são frases apresentadas no Questionário de Expectativas sobre o Álcool - AEQ⁹⁶, um instrumento utilizado com o objetivo de investigar sobre que efeitos são esperados do consumo das bebidas alcoólicas. O questionário é preenchido a partir da escolha dos(as) participantes sobre quais afirmações apresentadas são avaliadas por eles(as) como verdadeiras ou como falsas. As três frases elencadas acima foram escolhidas como exemplo por serem ilustrativas do quão positivas as expectativas podem ser.

A escolha por assinalar uma das frases como verdadeira ou como falsa não representa, necessariamente, uma expectativa relacionada a uma experiência prévia direta com as bebidas alcoólicas, pois entre participantes que nunca consumiram álcool a frequência de associações positivas não é pequena. Além de experiências diretas, as expectativas podem ser construídas por via diversas: a assimilação da valorização do álcool transmitida pelos anúncios publicitários e outros materiais midiáticos; a observação de como familiares, amigos(as) e outras pessoas agem quando bebem, assim como os relatos sobre os efeitos experimentados e as situações vividas por eles(as); as impressões pessoais dos motivos que levam as pessoas a beberem ou não beberem e assim por diante. Há uma combinação de diferentes experiências que, embora não envolvam necessariamente a prática de beber, participam na construção de concepções sobre como são e sobre como devem ser os contextos e efeitos das bebidas alcoólicas.

A predominância de expectativas positivas, especialmente entre adolescentes e a forma como são transmitidas e assimiladas nas trajetórias de socialização são temas abordados por Barry Jones, Will Corbin e Kim Fromme (2001) no artigo *A review of expectancy theory and alcohol consumption*⁹⁷. Os autores discutem como grande parte dos estudos que utilizam como instrumento o questionário sobre expectativas apresentam finalidades preventivas ou interventivas, ao buscarem investigar como a presença de expectativas positivas pode ser um dado preditor de uma maior probabilidade do consumo de bebidas alcoólicas, do consumo em grandes quantidades e/ou da ocorrência de

⁹⁵ Tradução nossa: “Vamos beber!” é uma declaração feita em inúmeras e diversas situações. Quando queremos celebrar, quando precisamos de consolo; quando estamos em busca de algo que nos interessa sexualmente e no processo de superação de um fracasso amoroso; quando visitamos amigas e amigos que gostamos e quando socializamos com parentes que não gostamos; quando o dia do trabalho chega ao fim e quando o(a) chefe está nos tornando miseráveis; quando nasce um(a) bebê e quando alguém morre: todas essas situações parecem para a maior parte de nós levarem naturalmente ao beber (...) já que não há nenhum outro líquido além do álcool que seja tão carregado de expectativas, alívios, medos e esperanças diversas”.

⁹⁶ Tradução nossa para *Alcohol Expectancy Questionnaire*.

⁹⁷ Tradução nossa: “Uma revisão sobre a teoria das expectativas e o consumo de álcool”.

consequências prejudiciais. Há uma propensão para que pessoas com mais expectativas positivas apresentem maiores níveis de consumo, no entanto, não com uma frequência suficiente para a indicação de uma causalidade. Além disso, diferenças de idade e gênero influenciam de forma significativa nas respostas.

A construção da associação entre sexualidade e bebidas alcoólicas também se dá nos processos de socialização, como com o aprendizado de que oferecer uma bebida pode ser uma forma de dar início a uma situação de paquera, ou que pedir algo para beber pode ser uma estratégia para “criar coragem” para aproximar-se e que, quando duas pessoas bebem juntas, as expectativas de aproximação podem aumentar. Há, assim, uma espécie de roteiro⁹⁸ em que o álcool é situado como um dos elementos de como os cenários para as aproximações e envolvimentos são com frequência imaginados. A compreensão de que a associação entre bebidas alcoólicas e sexualidade é culturalmente construída, em um processo em que significados são compartilhados e expectativas são aprendidas, contribui para que sejam investigadas as representações que participam nessa construção.

Os estudos sobre as expectativas são, portanto, interessantes vias para conhecermos que significados são atribuídos ao álcool, assim como para investigarmos como as associações são culturalmente construídas e difundidas.

A dimensão não farmacológica dos efeitos experimentados

Diante das expectativas sobre os efeitos do álcool, uma questão que pode emergir refere-se a como os efeitos esperados acontecem de fato ou não, como as expectativas construídas são compatíveis com as experiências vividas. Nesse sentido, é interessante conhecermos algumas estratégias que foram utilizadas na busca por distinguir quais seriam os efeitos farmacológicos – decorrentes de interações de propriedades bioquímicas das bebidas alcoólicas com o organismo, e os efeitos não farmacológicos, relacionados aos contextos de consumo, aos aprendizados na socialização e outras influências culturais.

Foi na década de 1970 que experimentos em laboratório que visavam investigar sobre as dimensões não farmacológicas dos efeitos do álcool começaram a ser desenvolvidos. Em 1973, Alan Marlatt, Barbara Demming e John Reid propuseram um modelo experimental com a utilização combinada de bebidas alcoólicas e não alcoólicas como placebos e não placebos. Esse modelo teve grande importância e influência em estudos posteriores, como discutem William George, Amanda Gilmore e Cynthia Sappenbeck (2012) no artigo *Balanced Placebo Design: revolutionary impact on addictions research and theory*. O experimento inicial consistiu em dividir os participantes em quatro grupos: o primeiro grupo recebeu a informação de que consumiria uma bebida alcoólica e de fato foi entregue a eles uma bebida com álcool; o segundo grupo recebeu a informação de que consumiria uma bebida alcoólica mas no entanto, sem que soubessem, foi dada a eles uma bebida tônica, com um sabor similar ao do álcool mas sem álcool; o terceiro grupo consumiu a mesma bebida sem álcool tendo recebido a informação correta sobre a bebida tônica que seria entregue e o quarto grupo consumiu uma bebida com álcool sem saber, já que a informação recebida foi a de que beberiam algo sem álcool.

98 O conceito de “scripts sexuais”, que pode ser traduzido como “roteiros sexuais”, foi proposto por John Gagnon e William Simon em 1973 em referência às coordenadas aprendidas socialmente sobre quais são os padrões e expectativas culturais de como, quando, onde, com quem e por quais motivos as pessoas se envolvem sexualmente. As histórias ouvidas e assistidas, os significados culturais que circulam influenciam em como as pessoas imaginam e vivem as experiências sexuais, sendo as bebidas alcoólicas um dos elementos que podem estar presentes em como os roteiros são construídos.

Como resultado deste primeiro experimento, foi observado que as pessoas que acreditaram que estavam consumindo álcool, independentemente de terem consumido ou não (grupos 1 e 2), foram mais propensas a beber em maiores quantidades. Ou seja, o fator que teve maior influência para que os participantes bebessem mais não foi o conteúdo alcoólico, em si, mas a convicção sobre a bebida consumida ser uma bebida alcoólica.

Nos anos seguintes, as influências do que as pessoas esperam e percebem sobre os efeitos do álcool também foram investigadas em experimentos similares que demonstraram que participantes que acreditaram ter bebido álcool, independentemente de terem consumido de fato ou não, relataram perceber efeitos como maior agressividade (Marlatt, Lang, Goecker & Adesso, 1973); menor ansiedade social (Wilson & Abrams, 1977) e maior excitação sexual (Wilson & Lawson, 1977).

A realização de experimentos com a utilização de placebos e não placebos foi importante para o avanço nas investigações sobre os efeitos relacionados à sexualidade. Na revisão publicada por Leif Crowe e William George em 1989 no artigo *Alcohol and human sexuality: review and integration*⁹⁹, os autores destacaram como no período eram predominantes impasses diante das contradições nos resultados de diferentes pesquisas. Nas palavras dos autores, havia: “(. . .) a broad array of results, many of which bear no apparent relationship to each other and which sometimes appear to be flatly contradictory”¹⁰⁰ (Crowe & George, 1989, p. 374).

Os principais pontos de contradição notados na revisão realizada por Crowe e George em 1989 eram entre os estudos que envolveram a mensuração de respostas fisiológicas de excitação sexual e estudos que envolveram relatos dos participantes sobre os efeitos experimentados.

Nos experimentos com o objetivo de observar os efeitos da ingestão do álcool nas respostas fisiológicas de excitação sexual, os procedimentos utilizados com maior frequência foram aqueles relacionados à mensuração das respostas genitais, com recursos como um círculo de borracha que é colocado em torno do pênis para a identificação de alterações decorrentes da ereção e da ejaculação e um tubo que é inserido na vagina para que possam ser identificados os níveis de lubrificação e dilatação.

George e Crowe (1989) deram como exemplo experimentos em que era solicitado que os(as) participantes que estão com os aparelhos de mensuração da resposta genital assistissem cenas eróticas, para a comparação entre as reações dos(as) participantes que consumiram algumas doses de uma bebida alcoólica antes de começarem a assistir e os(as) participantes que foram expostos(as) às cenas sem terem consumido álcool.

A comparação das respostas genitais entre participantes que beberam ou que não beberam algo alcoólico antes da exposição a cenas eróticas demonstrou que, entre os(as) que beberam, os efeitos predominantes foram os supressores das reações fisiológicas de excitação: sob o efeito do álcool tende a haver a diminuição do volume sanguíneo na região da vagina e do pênis, a redução da tumescência envolvida na ereção peniana e do clitóris e, quando o orgasmo ocorre, há a tendência de que aconteça após um intervalo de tempo mais prolongado.

Qual seria a explicação para tais evidências de redução das respostas fisiológicas de excitação se, como colocam George e Crowe (1989, p. 169): “*The claim that alcohol has aphrodisiac properties is long-standing*”¹⁰¹?

99 Tradução nossa: “Álcool e sexualidade humana: revisão e integração”.

100 Tradução nossa: “(. . .) um amplo conjunto de resultados, muitos deles se aparente relação um com os outros e que às vezes parecem ser simplesmente contraditórios entre si”.

101 Tradução nossa: “A alegação de que o álcool tem propriedades afrodisíacas vem de longa data”.

A questão da associação entre álcool e efeitos na resposta sexual se revelou como ainda mais complexa diante dos dados obtidos nos experimentos em que após assistirem cenas eróticas, foi solicitado aos (às) participantes que relatassem como se sentiram. Independentemente de como foram as respostas fisiológicas mensuradas, nos relatos entre as pessoas que consumiram álcool antes de terem sido expostas às cenas foram mais frequentes as afirmações sobre terem sentido mais excitação, especialmente entre as mulheres.

Em síntese: mesmo que os aparelhos que medem as reações genitais indicassem uma diminuição das respostas de excitação, os relatos de participantes sobre o que sentiram apontavam para a direção contrária.

Foi diante desses dados destoantes que a realização de experimentos com a utilização de placebos e não placebos trouxe informações importantes. Nesses experimentos os(as) participantes assistiam as cenas eróticas após terem consumido algumas doses de bebida alcoólica ou não, com a diferença de que para algumas pessoas era dada a informação de que beberiam álcool sem de fato terem consumido enquanto outras consumiriam algo alcoólico acreditando estarem tomando uma bebida alcoólica. Entre os resultados identificados, foi possível notar que: (a) as respostas fisiológicas de excitação eram menores entre as pessoas que de fato consumiram álcool, independentemente da informação que receberam sobre se a bebida que consumiriam seria alcoólica ou não e (b) Os relatos sobre as sensações de excitação foram mais frequente entre as pessoas que acreditaram ter consumido álcool, mesmo entre as pessoas que apenas pensavam ter tomado algo alcoólico mas que tomaram outra coisa.

Uma interpretação apressada seria a de que os(a) participantes estariam mentindo em seus relatos, já que os resultados derivados da aplicação de aparelhos de mensuração seriam mais confiáveis, mais objetivos. No entanto, tal interpretação tem como pressuposto uma equivalência direta entre respostas fisiológicas e percepção subjetiva, sem levar em conta que o reconhecimento e a nomeação da experiência subjetiva de excitação sexual são atravessados por outros fatores, por uma combinação de diferentes elementos que abrangem – mas não se restringem – às respostas do organismo.

Com a associação predominante em muitas culturas entre o consumo de bebidas alcoólicas e a desinibição, os relatos sobre a percepção subjetiva de maior excitação sexual podem estar relacionados à compreensão dos contextos de consumo de bebidas como contextos em que há uma maior permissividade para que sensações relacionadas à sexualidade sejam experimentadas e expressas. É a maior abertura para que as pessoas relaxem, se sintam mais à vontade e ajam mais espontaneamente com a redução de censuras e controles que pode favorecer as experiências – e os relatos – de maior excitação sexual, mesmo que a descrição de reações do organismo indiquem algo diferente.

Contextos de consumo de bebidas alcoólicas e experiências de desinibição

A associação entre bebidas alcoólicas e desinibição com frequência leva à concepção equivocada de que, sob o efeito do álcool, as pessoas agiriam de forma puramente espontânea, puramente impulsiva. Essa concepção está presente quando as pessoas alegam que determinadas formas de agir e manifestar desejos sexuais ou impulsos agressivos seria efeitos que decorrem diretamente da ingestão do álcool.

A desinibição esperada nos contextos de consumo de bebidas alcoólicas não pode ser explicadas apenas a partir da descrição de propriedades do álcool enquanto substâncias. Há inclusive, como demonstram os estudos etnográficos apresentados por Craig MacAndrew e Robert Edgerton (2003)

no livro *Drunken comportment: a social explanation*¹⁰², contextos culturais em que comportamentos desinibidos não estão entre os efeitos esperados do álcool.

No livro que foi originalmente publicado pelos autores em 1969, um dos exemplos discutidos refere-se à tribo indígena Yuruna, da América do Sul, em que após beberem em grandes quantidades uma bebida fermentada chamada Malicha, as pessoas tendem a se recolher de forma introspectiva e silenciosa, evitando contatos entre si. Foi dado também o exemplo de Takashima, uma pequena comunidade de pesca no Japão, em que mesmo bebendo a ponto de serem levados carregados para não caírem no rio ao voltarem para a casa de barco, não há relatos entre os homens que se embriagam nem de uma postura mais desinibida nem de atitudes consideradas excessivas ou descontroladas. Um terceiro exemplo é de como entre os jovens garotos do vilarejo de Aritama, na Colômbia, demonstrar contenção e autovigilância mesmo após terem consumido grandes quantidades de álcool é considerado como uma prova de virilidade.

MacAndrew e Edgerton (2003) demonstram então que, diferentemente de alterações em funções como o equilíbrio, a coordenação motora, a locomoção e a acuidade visual, que são notados de forma constante em diferentes contextos culturais, as alterações comportamentais não são passíveis de descrições generalizantes:

Rather than viewing drunken comportment as a function of toxically disinhibited brains operating in impulsive-driven bodies, we have recommended that what is fundamentally at issue are the learned relations that exist among people living together in a society (MacAndrew & Edgerton, 1969/2003, p. 165)¹⁰³.

O consumo de bebidas alcoólicas pode ser considerado como uma espécie de marcador temporal que indica, em algumas culturas, a maior permissividade para a alteração nos padrões morais.

As expectativas de desinibição associadas ao consumo de bebidas alcoólicas e os contextos de lazer e sociabilidade

No capítulo “O lazer no espectro do tempo livre” do livro “A busca da excitação”, Norbert Elias e Eric Dunning (1992) discutem como nos contextos de lazer e sociabilidade em que acontece o consumo de bebidas alcoólicas, são mais frequentes as experiências do que pode ser nomeado como um “descontrole controlado”. A expressão mais intensa de algumas emoções é momentaneamente estimulada, o cerceamento da espontaneidade é temporariamente suspenso e algumas censuras e inibições são provisoriamente atenuadas. Passa a haver uma maior abertura, e mesmo um incentivo, para formas de agir e interagir que em outras circunstâncias seriam consideradas excessivas, inconvenientes e inadequadas.

Elias e Dunning (1992) analisam como não é tão fácil que pessoas tão acostumadas com o autocontrole cotidiano possam flexibilizar algumas de suas contenções, ainda que desejem que isso aconteça para desfrutarem de momentos mais descontraídos e agradáveis. É nessa dinâmica, entre a persistência de alguns bloqueios e censuras e o desejo de “se soltar” que as bebidas alcoólicas costumam

102 Tradução nossa: “Comportamento embriagado: uma explicação social”.

103 Tradução nossa: “No lugar de ver o comportamento embriagado como função de cérebros toxicamente desinibidos operando em corpos guiados por impulsos, nós recomendamos que o que está fundamentalmente em questão são as relações aprendidas entre pessoas que vivem juntas em uma sociedade”.

ser consideradas como facilitadoras, como um ingrediente que promove o relaxamento nas interações sociais. É como se o álcool exercesse o papel de “inibidor de inibições”.

Se a satisfação derivada das reuniões sociais está relacionada com a diminuição das barreiras entre as pessoas, com uma agradável elevação no nível de emotividade, por que precisam as pessoas de beber para criar, ou pelo menos aumentar os prazeres da sociabilidade? (. . .)

A ubiquidade de oportunidades em que os seres humanos podem reciprocamente <<perder as suas armaduras>> na companhia dos outros sugere que as necessidades de estimulação emocional, mesmo se ela não é específica, e exigente e relativamente moderada, é bastante mais forte e mais generalizada do que aquilo que se admite. O consumo de álcool, como é evidente, actua como um auxiliar (. . .) (Elias & Dunning, 1992, p. 147).

Os usos de álcool se inserem então em momentos de lazer que costumam ter como principal característica a busca pelos prazeres da sociabilidade, entendida aqui a partir de Elias e Dunning (1992) como a experiência de estar na companhia de outras pessoas quando as pessoas que se reúnem escolhem estar juntas, por motivos próprios, sem que haja compromissos, obrigações nem deveres entre as finalidades de se encontrarem.

Se alguém procurar explicar as funções sociais da bebida, não é suficiente assinalar que a <<depressão dos centros inibidores do cérebro>> devida ao consumo do álcool <<produz um sentimento passageiro de bem-estar>>. Se as pessoas procurassem no uso do álcool apenas um sentimento de bem-estar, poderiam muito bem permanecer em casa a beber o seu álcool. É bastante mais provável que as pessoas bebam acompanhadas porque pela depressão dos centros inibidores do cérebro facilita-se uma estimulação agradável recíproca, a um nível relativamente elevado de emotividade, que é a essência da sociabilidade do prazer (Elias & Dunning, 1992, p. 182).

Em síntese, as experiências de consumo de bebidas alcoólicas se associam com momentos prazerosos de sociabilidade, em que o álcool tende a ser significado como um facilitador para o relaxamento e as desinibições.

A associação entre bebidas alcoólicas e sociabilidade

Beber para relaxar, para dar risada, conversar. Na pesquisa “Espaços de lazer e sociabilidade em Brasília: o caso dos bares”, Gilberto Barral (2006) analisa relatos de participantes para quem encontrar outras pessoas para beber foi uma prática valorizada pela possibilidade de estabelecer interações mais flexíveis e informais do que aquelas que predominam no cotidiano, como uma espécie de contraposição prazeroso aos horários, prazos, obrigações e outras preocupações da rotina.

A prática de lazer em bares consiste em reunir em torno de mesas um público disposto à bebida e à conversação, sendo a bebida o motor e a conversa o percurso. (. . .) a circulação frenética, o entra e sai, as conversas ao pé do ouvido, as saídas para atender celulares que tocam intermitentes, indicam que algo está acontecendo ou vai

acontecer. Um mistério parece rondar o ambiente da noite do bar. Vendo algumas jovens mulheres bebendo, divertindo-se, rindo, beijando e abraçando homens e outras mulheres, no espaço público do bar, acredita-se estar em meio a acontecimentos calorosos, quentes e cheios de possibilidade (. . .). (Barral, 2006, p. 83).

A combinação entre bebidas, aproximações e conversas foi notada desde os momentos iniciais do estudo etnográfico realizado por Andrea Lacombe (2005) em um bar frequentado por mulheres lésbicas no Rio de Janeiro. Nas primeiras tentativas de propor a realização de entrevistas, a autora conta que buscou se aproximar das possíveis participantes sentando-se junto a elas nas mesas do bar acompanhada por uma garrafinha de água mineral ou por um copo de refrigerante. Percebendo que essa forma de abordagem parecia estar gerando algumas reações desconfortáveis ou de estranhamento, se perguntou se a diferença entre as bebidas consumidas teria alguma influência. Foi quando experimentou substituir o copo anterior por um copo com cerveja. Ao notar que as mudanças foram nítidas, que passou a ser recebida de forma mais animada e amistosa, refletiu:

Qual o motivo para me dirigir a palavra com aquela familiaridade se não por causa do copo com cerveja em minha mão? Por que o refrigerante não teve o mesmo efeito?

Consumir alguma bebida alcoólica é um diferenciador entre mundos (. . .). E é a entrada para uma outra dimensão de contato com aqueles que efetuam o mesmo ato. Se trata-se de mudar a bebida – da água mineral à cerveja, por exemplo –, o copo também deve ser trocado: começar de novo, a partir de outro plano. Mesa, cadeira, localização espacial, continuam as mesmas, mas o lugar a partir da qual a relação é estabelecida transmuda (Lacombe, 2005, pp. 28-29).

Lacombe (2005) discutiu então como a presença do álcool atua como um marcador simbólico que indica maior abertura e disponibilidade para aproximações e conversas, como se ao começarem a beber acontecesse uma transição e as formas de experimentar as relações, a temporalidade e o espaço do encontro se tornassem outras.

No livro *Getting wasted: why college students drink too much and party so hard*¹⁰⁴, Thomas Vander Ven (2011) analisa 469 histórias escritas por estudantes de cursos universitários dos Estados Unidos sobre momentos em que o consumo de álcool aconteceu. Uma das palavras mais utilizadas nas narrativas foi “diversão”. Além de escreverem sobre como se divertiram quando beberam, um aspecto recorrente nos relatos foi a ênfase em como se divertiram com outras pessoas. Mais do que falarem sobre os efeitos do álcool, destacaram nos contextos de consumo de bebidas o que consideraram mais divertido – geralmente algo referente às companhias.

O álcool foi mencionado como um facilitador das interações, tanto entre pessoas já conhecidas quanto para sentir mais confiança e ousadia para se aproximar de novas pessoas, sobretudo quando essas aproximações envolvem a demonstração de um interesse sexual ou romântico. A associação entre diversão, confiança e ousadia era explicada pelo fato de, ao beberem, se sentirem menos vulneráveis aos julgamentos negativos de outras pessoas.

Nas narrativas foi frequente também a valorização de uma maior propensão para que aconteçam coisas imprevistas e surpreendentes, inclusive situações consideradas inesperadas de paqueras, beijos e envolvimento sexuais.

104 Tradução nossa: “Ficando chapado(a): por que estudantes universitários(as) bebem tanto e festejam tão intensamente?”.

A ênfase na possibilidade de se divertirem com outras pessoas não emergiu apenas no relato de situações que aconteceram durante o consumo de bebidas alcoólicas ou logo após, quando ainda estavam sob o efeito do álcool. Diferentes participantes descreveram como algo bem divertido poder contar – no dia seguinte, na semana seguinte ou quando as histórias surgirem – sobre as coisas animadas e engraçadas que aconteceram quando beberam álcool. Mesmo os relatos sobre consequências desagradáveis e constrangedoras eram indicados como algo divertido, contadas muitas vezes em tom de humor: situações em que alguém tropeçou e caiu, passou mal e vomitou, falou bobagens, dançou ou tirou a roupa em lugares públicos, não sabia o caminho para voltar para casa, beijou ou transou com alguém de quem não se lembrava depois.

Somam-se aos prazeres associados às experiências de consumo de bebidas alcoólicas, assim, os prazeres narrativos, a tendência de que as histórias vividas sejam contadas nos dias que se seguem de forma animada, como algo estimulante e divertido, mesmo quando envolvem consequências consideradas como negativas e indesejáveis. A pesquisa de Vander Ven (2011) é um exemplo de como, para uma compreensão mais ampla sobre as experiências de uso de álcool, é interessante conhecermos também como essas experiências são lembradas e contadas, como o estudo de relatos pode ser importante para conhecermos mais dos processos de construção de significados.

A investigação acerca das experiências, expectativas e significados relacionados aos usos de bebidas alcoólicas

Há diferentes formas de investigação sobre as experiências de consumo de bebidas alcoólicas. Para dados sobre o consumo em uma determinada população, são frequentes os levantamentos¹⁰⁵ com questões sobre quantas vezes uma pessoa bebe em um determinado período de tempo (no ano, no mês, na semana) e em que quantidades. Com as informações sobre a frequência do consumo é possível chegar a uma estimativa de quantas pessoas enfrentariam problemas por terem padrões aditivos e com as informações sobre a quantidade por ocasião em que bebem, a uma estimativa sobre a exposição a riscos, considerando como a concentração de álcool na corrente sanguínea é um indicativo dos níveis de embriaguez.

Perguntas sobre a regularidade e sobre as quantidades consumidas, no entanto, pouco dizem sobre como as situações de consumo de álcool são vividas, que significados são atribuídos a essas situações, que efeitos são esperados e como os efeitos são experimentados. Conhecer a concentração de álcool na corrente sanguínea não é suficiente para a compreensão sobre como são os comportamentos e as interações entre as pessoas que bebem álcool.

Para a investigação sobre a construção de significados, sobre como as experiências vividas são lembradas e contadas, são utilizados instrumentos como questionários, entrevistas individuais, entrevistas em grupos focais e a construção de narrativas escritas. Como há aspectos das experiências e motivações que as pessoas podem ter dificuldades de reconhecer e de relatar sobre si mesmas, uma estratégia interessante utilizada em pesquisas que participantes respondem de forma oral ou escrita é a da apresentação de situações projetivas.

105 Um exemplo realizado no contexto brasileiro é o “Levantamento Nacional sobre Álcool e outras Drogas – LENAD”, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Políticas Públicas do Álcool e Outras Drogas – INPAD da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com o objetivo de conhecer sobre os padrões de consumo de substâncias psicoativas lícitas e ilícitas na sociedade brasileira. O primeiro levantamento foi realizado em 2006 e o segundo em 2012. Segundo dados do relatório publicado em 2013, publicado em 2013, 50% dos participantes homens e 38% das participantes mulheres com mais de 18 anos relataram terem consumido bebidas alcoólicas no ano anterior à pesquisa.

No quadro a seguir temos alguns exemplos de artigos¹ que investigam sobre a associação entre sexualidade e bebidas alcoólicas, com informações sobre quais foram os procedimentos utilizados.

Quadro 1: Artigos sobre pesquisas que investigaram sobre os significados atribuídos às experiências de consumo de bebidas alcoólicas

ANO	AUTORES	TÍTULO	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES
2015	Emeka Dumbili	What a man can do, a woman can do better”: gender, alcohol consumption and (de)construction of social identity among young Nigerians. ¹⁰⁶	Entrevistas individuais com 32 estudantes de uma universidade da Nigéria, 22 homens e 9 mulheres.
2013	Patricia Niland, Antonia Lyons, Ian Goodwin, Fiona Hutton	“Everyone can loosen up and get a bit of buzz on”: Young adults, alcohol and friendship practices. ¹⁰⁷	Entrevistas em grupos focais formados a partir de relações de amizade, com 26 mulheres e 25 homens da Nova Zelândia entre 18 e 25 anos.
2012	Sara Rolando, Franca Beccaria, Christoffer Tigerstedt e Jukka Törrönen	First drink: What does it mean? The alcohol socialization process in different cultures. ¹⁰⁸	Entrevistas em grupo focais com 190 jovens adultos, 96 homens e 94 mulheres, da 102 da Itália e 88 da Finlândia.
2011	Julie Reid, Sinikka Elliott e Gretchen Webber	Casual hookups to formal dates: Refining the boundaries of the sexual double standard. ¹⁰⁹	Narrativas escritas a partir de cenas projetivas por 273 estudantes de uma universidade dos Estados Unidos, 168 mulheres e 105 homens.
2011	Lisa Wade e Caroline Hedman	Hooking up and opting out: Negotiating sex in the first year of college. ¹¹⁰	Narrativas escritas por 33 mulheres e 11 homens estudantes do 1º ano de graduação de uma universidade dos Estados Unidos
2011	Maria- Louise Fry	Seeking the pleasure zone: Understanding young adult’s intoxication culture. ¹¹¹	Entrevistas individuais com 102 jovens canadenses entre 18 e 25 anos, 65 homens e 30 mulheres.
2010	Robert Peralta	Raced and gendered reactions to the deviance of drunkenness: A sociological analysis of race and gender disparities in alcohol use. ¹¹²	Entrevistas individuais com 78 estudantes de uma universidade dos Estados Unidos, 44 homens e 34 mulheres.

106 Traduções nossas: “‘O que um homem pode fazer, uma mulher pode fazer melhor’: Gênero, consumo de álcool e (des)construção de identidades sociais entre jovens da Nigéria”.

107 “Todo mundo pode se soltar e ficar um pouco bêbado(a)”: Jovens adultos(as), álcool e práticas de amizade”.

108 “Primeira bebida: O que significa? O processo the socialização em relação ao álcool em diferentes culturas”.

109 “De encontros sexuais casuais a encontros formais: Refinando os limites do duplo padrão sexual”.

110 “Escolhendo envolver-se em sexo casual ou não: Negociando sexo no primeiro ano de faculdade”.

111 “Procurando pela zona do prazer: Compreendendo a cultura da intoxicação de jovens adultos(as)”.

112 “Reações racializadas e generificadas ao desvio da embriaguez: Uma análise sociológica sobre desigualdades de raça e gênero no uso de álcool”

2009	Annadís G. Rúdólfssdóttir e Philippa Morgan	“Alcohol is my friend”: Young middle class women discuss their relationship with alcohol. ¹¹³	Entrevistas em grupos focais com 13 estudantes mulheres de uma universidade do Reino Unido, entre 18 e 22 anos.
2009	Kristen Lindgren, David Pantalone, Melissa Lewis e William George	College students’ perception about alcohol and consensual sexual behavior: Alcohol leads to sex. ¹¹⁴	Entrevistas em grupos focais com 14 homens e 15 mulheres entre 18 e 22 anos estudantes de uma universidade dos Estados Unidos.
2009	Christine Griffin, Andrew Bengry-Howell, Chris Hackley, Willm Mistral e Isabelle Smigin.	“Every time I do it I absolutely annihilate myself”: Loss of (self)-consciousness and loss of memory in young people’s drinking narratives. ¹¹⁵	Entrevistas em 16 grupos focais com 89 homens e mulheres entre 18 e 25 anos, estudantes de uma universidade do Reino Unido.
2009	Sébastien Tutenges e Morten Hulvej Rod	“We got incredibly drunk... it was dammed fun”: Drinking stories among danish youth. ¹¹⁶	Entrevistas individuais com 15 adolescentes entre 13 e 16 anos da Dinamarca.
2009	Jakob Demant	When alcohol acts: An actor-network approach to teenagers, alcohol and parties. ¹¹⁷	Entrevistas em 37 grupos focais com adolescentes entre 14 e 16 anos da Dinamarca.
2009	Alisson Rolfe, Jim Oford, e Sue Dalton	Women, alcohol and femininity: A discourse analysis of women heavy drinkers’ accounts. ¹¹⁸	Entrevistas individuais com 24 mulheres estudantes de uma universidade do Reino Unido.
2008	Robert Peralta	“Alcohol allows you to not be yourself”: Toward a structured understanding of alcohol use and gender difference among gay, lesbian, and heterosexual youth. ¹¹⁹	Entrevistas individuais com 78 estudantes homens e mulheres de uma universidade dos Estados Unidos.
2007	Jakob Demant	Partying as everyday life: Investigations of teenager’s leisure life. ¹²⁰	Entrevistas em 37 grupos focais com adolescentes homens e mulheres entre 15 e 16 anos da Dinamarca.
2007	Keneth Mullen, Jonathan Watson, Jan Swift, David Black	Young men, masculinity and alcohol. ¹²¹	Entrevistas em dez grupos focais e doze entrevistas individuais com adolescentes homens do Reino Unido entre 14 e 16 anos.

113 Traduções nossas: “O álcool é meu amigo”: Mulheres jovens de classe média discutem suas relações com o álcool”.

114 “Percepções de estudantes da faculdade sobre álcool e comportamento sexual consensual: O álcool leva ao sexo”.

115 Traduções nossas: “‘Toda vez que eu faço isso eu me acabo totalmente’: Perda de (auto)consciência e perda de memória em narrativas sobre o consumo de bebidas alcoólicas de pessoas jovens”.

116 “ ‘Nós ficamos incrivelmente bêbados(as)... foi muito divertido’: Histórias sobre beber entre jovens da Dinamarca”.

117 “Quando o álcool age: Uma abordagem ator-rede para adolescentes, álcool e festas”.

118 “Mulheres, álcool e feminilidade: Análise de discurso sobre razões dadas por mulheres que bebem muito”.

119 “O álcool te permite não ser você mesmo(a)”: Por uma compreensão estruturada do uso de álcool e diferenças de gênero entre jovens gays, lésbicas e heterossexuais”.

120 “Festejar como parte da vida cotidiana: Investigações sobre a vida de lazer de adolescentes”.

121 “Homens jovens, masculinidade e álcool”.

2007	Jakob Demant	Youthful drinking with a purpose: Intersections of age and sex in teenage identity work. ¹²²	Entrevistas com adolescentes da Dinamarca entre 14 e 16 anos em 28 grupos focais, com uma média de 6 participantes por grupo.
2006	Jakob Demant e Margaretha Järvinen	Constructing maturity through alcohol experience: Focus groups with teenagers. ¹²³	Entrevistas em 28 grupos focais com adolescentes homens e mulheres da Dinamarca, entre 14 e 15 anos.
2004	Kalle Tryggvesson	The ambiguous excuse: Attributing violence to intoxication – Young Swedes about the excuse value of alcohol. ¹²⁴	Entrevistas em grupos focais com 17 homens estudantes de uma universidade da Suécia entre 17 e 27 anos.
2004	Maria Abrahamson	When I drank too much: Young people in their 20s tell their stories. ¹²⁵	Entrevistas em grupos focais a partir da exibição de vídeos com jovens homens e mulheres da Suécia entre 20 e 29 anos.

No quadro a seguir são apresentadas outras pesquisas que tiveram entre os objetivos investigar como adolescentes e jovens relatam sobre as experiências de consumo de álcool. Realizadas em diferentes países com participantes e procedimentos diversos, as pesquisas tiveram em comum a utilização de abordagens qualitativas e a solicitação de que os(as) participantes construíssem narrativas sobre suas experiências. Entre os principais resultados encontrados, é possível notarmos como prevaleceram nas narrativas associações com aspectos considerados positivos. Os artigos foram organizados em sequência segundo o ano de publicação.

Quadro 3 – Exemplo de pesquisas sobre os usos de bebidas alcoólicas que envolveram a análise de narrativas

Autores(as) Ano de publicação País	Título	Procedimentos de coleta de dados	Principais resultados
Patricia Niland, Antonia Lyons, Ian Goodwin, Fiona Hutton (2013) - Nova Zelândia	“Everyone can loosen up and get a bit of buzz on”: young adults, alcohol and friendship practices. ¹²⁶	Entrevistas em grupos focais formados a partir de relações de amizade, com 26 mulheres e 25 homens entre 18 e 25 anos.	Fazer amigos e fortalecer os vínculos de amizade foram aspectos ressaltados nas narrativas. Prazer e diversão também foram elementos mencionados.

122 “Beber juvenil com um propósito: Intersecções de idade e sexo na atividade de identidade adolescente”.

123 Tradução nossa: “Construindo a maturidade por meio de experiência com o álcool: Grupos focais com adolescentes”.

124 “A desculpa ambígua: Atribuindo violência à intoxicação – Jovens Suecos falam sobre o valor do álcool como desculpa”.

125 “Quando em bebo muito: Pessoas jovens na faixa dos 20 anos contam suas histórias”.

126 Tradução nossa: “‘Todo mundo pode se soltar e ficar um pouco bêbado(a)’: jovens adultos(as), álcool e práticas de amizade”.

Mary-Louise Fry (2011) Canadá	Seeking the pleasure zone: understanding young adult's intoxication culture. ¹²⁷	Entrevistas individuais com 102 jovens entre 18 e 25 anos, 65 homens e 30 mulheres.	Foi identificada a vinculação entre álcool e prazer, tanto a busca por sensações alegres, quanto pelo alívio de tensões.
Annadís G. Rúðólfssdóttir e Philippa Morgan (2009) Reino Unido	"Alcohol is my friend": young middle class women discuss their relationship with alcohol. ¹²⁸	Entrevistas em grupos focais com 13 estudantes mulheres de uma universidade, entre 18 e 22 anos.	As bebidas alcoólicas foram associada a uma maior sensação de confiança e à desinibição, com momentos divertidos e prazerosos.
Christine Griffin, Andrew Bengry-Howell, Chris Hackley, Willm Mistral e Isabelle Smigin (2009) - Reino Unido	"Every time I do it I absolutely annihilate myself": loss of (self)-consciousness and loss of memory in young people's drinking narratives. ¹²⁹	Entrevistas em 16 grupos focais com 89 homens e mulheres entre 18 e 25 anos, estudantes de uma universidade.	Viver experiências novas, divertidas e também arriscadas, aproveitar momentos com amigos(as) e compartilhar histórias foram elementos valorizados em relação ao consumo de álcool.
Jakob Demant (2007) - Dinamarca	When alcohol acts: an actor- network approach to teenagers, alcohol and parties. ¹³⁰	Entrevistas em 37 grupos focais com adolescentes entre 14 e 16 anos.	A presença de bebidas alcoólicas foi considerada como um ingrediente necessário para festas, com associações com prazer, diversão, sociabilidade e sexualidade.

Fonte: Própria autora

A importância da desnaturalização na compreensão sobre as experiências de consumo de bebidas alcoólicas

No capítulo "Sexualidade e bebidas alcoólicas: revisão de literatura sobre pesquisas com adolescentes e estudantes universitários", discutimos (Pastana & Bortolozzi, 2016) como a associação entre sexualidade e consumo de bebidas alcoólicas se expressa de diferentes formas, como nas expectativas de facilitação da sociabilidade e da paquera, na concepção de que o álcool favorece a desinibição sexual, na maior predisposição para a exposição aos riscos que pode influenciar para a diminuição do uso do preservativo e no aumento de ocorrências de violência sexual. Os padrões de gênero foram elementos marcantes nas diferentes categorias discutidas, considerando como há ainda diferenças significativas no aprendizado sobre sexualidade entre homens e mulheres, entre quais comportamentos, desejos e expressões são esperados e incentivados, de forma que as práticas de consumo de bebidas alcoólicas são também atravessadas por esses padrões e expectativas.

127 Tradução nossa: "Procurando pela zona do prazer: compreendendo a cultura da intoxicação de jovens adultos(as)".

128 Tradução nossa: "'O álcool é meu amigo': mulheres jovens de classe média discutem suas relações com o álcool".

129 Tradução nossa: "'Toda vez que eu faço isso eu me acabo totalmente': perda de (auto)consciência e perda de memória em narrativas sobre o consumo de bebidas alcoólicas de pessoas jovens".

130 Tradução nossa: "Quando o álcool age: uma abordagem ator-rede para adolescentes, álcool e festas".

No livro *Flirting with danger: young women's reflections on sexuality and domination*¹³¹, Lynn Phillips (2000) analisa o relato de mulheres sobre temerem ser vistas como promíscuas e vulgares caso demonstrem estarem interessadas em se envolver sexualmente com alguém. Muitas dizem que preferem disfarçar os próprios desejos e intenções para tentarem manter a impressão de que os parceiros homens que estão tomando a iniciativa, demonstrando interesse e convencendo-as a fazerem sexo. O álcool foi representado como um recurso para essas estratégias de disfarce: caso agissem de forma mais desinibida, mais receptiva para a possibilidade de um envolvimento sexual, não passariam a impressão de terem a intenção prévia e consciente de se envolverem, mas sim, o interesse em sexo tenderia a ser associado ao fato de terem bebido. Algumas participantes, inclusive, relataram momentos em que fingiram estar embriagadas para sentirem que poderiam agir de forma mais sensual e provocante.

É possível notar, portanto, como os usos de bebidas alcoólicas se inserem em uma dinâmica em que as expressões mais diretas dos desejos sexuais não são vistas como escolhas conscientes e ativas das mulheres, mas como efeitos do álcool.

No capítulo "*Hooking up and opting out: negotiating sex in the first year of college*"¹³², Lisa Wade e Caroline Heldman (2012) analisaram redações escritas por 44 participantes do 1º ano de uma faculdade dos Estados Unidos, em que nos relatos sobre experiências sexuais foram frequentes as situações narradas que envolveram o consumo de álcool. As autoras discutem que é como se as bebidas alcoólicas fizessem parte de um roteiro, em que além da expectativa de que o consumo de álcool anteceda as aproximações e as práticas sexuais, outras expectativas recorrentes são de que: (a) as relações sejam, necessariamente, entre homens e mulheres; (b) a iniciativa e a demonstração de interesse partam dos homens; (c) as mulheres não demonstrem interesse diretamente, disfarce caso desejem para não serem consideradas fáceis e (d) o álcool seja considerado como o fator que gera o envolvimento, uma espécie de substituto do interesse consciente entre as pessoas envolvidas.

Na tese *Freedom in a bottle: young swedens on rationales and norms from drunken behaviour*¹³³, Kalle Tryggvesson (2005) apresenta a análise de entrevistas realizadas em grupos focais com jovens em Estocolmo, na qual observa que as expectativas de desinibição são influenciadas pelos padrões de gênero. Entre as mulheres, os relatos de desinibição ao beberem envolvem principalmente situações de paquera, atitudes mais extrovertidas e a tendência a falar coisas com menos censuras. Já entre os homens, uma expectativa que não foi descrita pelas mulheres mostrou-se recorrente: a do aumento de comportamentos agressivos, como o envolvimento em brigas.

Beber e beber muito são elementos na construção de um modelo de masculinidade que envolve também a valorização da impulsividade, da exposição a riscos e da agressividade, o que culmina em como envolver-se em situações perigosas ou agir de forma violenta ao beber não é visto como uma consequência inesperada, mas é inclusive algo naturalizado sobre o que é esperado entre homens que bebem.

Ser mais frequente que homens bebam em grandes quantidades, que causem e sofram mais prejuízos ao beber, como quando se envolvem em acidentes e brigas, não é algo decorrente de alguma característica intrínseca a uma "natureza masculina". Como argumentam Richard Wilsnack, Sharon Wilsnack e Isidore Obot (2005, pp. 2-3) no capítulo *Why study gender, alcohol and culture?*¹³⁴:

131 Tradução nossa: "Flertando com o perigo: reflexões de jovens mulheres sobre sexualidade e dominação".

132 Tradução nossa: "Escolhendo se envolver ou não em sexo casual: negociando sexo no primeiro ano de faculdade".

133 Tradução nossa: "Liberdade em uma garrafa: jovens suecos(as) sobre razões e normas para o comportamento embriagado".

134 Tradução nossa: "Por que estudar gênero, álcool e cultura?".

An important reason to study how gender affects alcohol use is the false assumption about male or female drinking may adversely affect how societies identify and try to control alcohol-related problems. If heavy drinking is associated with displays of masculinity or male camaraderie, this may encourage male drinkers to deny or minimize problems resulting from their drinking, or to regard drunken behavior as normal or permissible, even when it leads to violence (Wilsnack, Wilsnack & Obot, 2005, p. 2-3)¹³⁵.

A associação entre consumo de bebidas alcoólicas e violência, que abrange também a violência sexual e as expectativas de maior agressividade entre homens, é uma questão que envolve discussões necessárias no sentido de problematizar e transformar padrões que têm sido muito naturalizados.

Na pesquisa realizada por Lisa Wade e Caroline Heldman (2011) com estudantes do primeiro ano de uma faculdade dos Estados Unidos, foram constantes os relatos que envolviam a naturalização da expectativa de que, nos encontros entre homens e mulheres, os parceiros pressionem as parceiras, insistindo para que façam sexo. Algumas mulheres narraram ter ouvido que, por terem bebido, não poderiam se recusar a fazer sexo com o homem com quem beberam. Na pesquisa foram relatadas também situações de estupros em que as mulheres foram agredidas fisicamente e verbalmente; situações em que a mulher acordou e percebeu que o estupro tinha acontecido por estar despida, dolorida e/ou com esperma pelo corpo, o que a levou a inferir que a violência se deu quando estava desacordada; situações em que a mulher consentiu em transar com alguém por quem estava interessada, mas, ao entrar no quarto, viu que havia outros homens esperando.

“Estupro é aquilo que as mulheres alegam que aconteceu na manhã seguinte quando acordam arrependidas de terem feito sexo”: a frase dita por um dos participantes da pesquisa etnográfica realizada por Ayres Boswell e Joan Spade (1996) em repúblicas masculinas dos Estados Unidos, exemplifica como mulheres que sofrem violência sexual são muitas vezes desacreditadas e mesmo culpabilizadas pela violência sofrida.

Sensações como vergonha, culpa e arrependimento são muito frequentes entre mulheres que sofreram violências, o que é um fator dificultador para que possam conhecer sobre seus direitos e buscar ajuda. Concepções como as de que as mulheres deveriam ter evitado, de que não deveriam ter bebido, como se a causa da violência estivesse no álcool, não no comportamento de quem estuprou, de quem agrediu, ainda são muito comuns e precisam ser problematizadas e desconstruídas para que as violências possam ser prevenidas e combatidas.

Considerações finais

No período de construção deste capítulo, estamos vivendo em uma pandemia, com transformações significativas nos modos de estar com outras pessoas. O período de escrita da tese em que este capítulo se baseia foi entre 2014 e 2018, quando nos deparamos com a importância de que, para investigarmos sobre a associação entre as experiências de consumo de álcool e as experiências relacionadas à sexualidade, seria importante nos atentarmos às experiências relacionadas ao estar com outras pessoas, à sociabilidade. Um momento que foi significativo para a constatação dessa importância correspondeu à

¹³⁵ Tradução nossa: “Uma importante razão para o estudo sobre como gênero afeta o uso de álcool é como concepções falsas sobre o beber entre homens e entre mulheres podem afetar adversamente como as sociedades identificam e tentam controlar problemas relacionados ao álcool. Se o beber em grandes quantidades é associado a expressões da masculinidade e de camaradagem entre homens, isso podem encorajar homens que bebem a negarem ou minimizarem problemas decorrentes do beber, ou a considerarem comportamentos embriagados como normais e permitidos, mesmo quando levam à violência”.

realização de uma atividade em um grupo de educação sexual com adolescentes. Pedimos a eles(as) que imaginassem que, naquele dia à noite, iriam para uma festa e que, antes de chegar na festa, poderiam tomar uma poção que lhes traria algum poder mágico. Poderiam escolher qual poder mágico ganhariam, mas só poderia ser um.

“Eu gostaria de poder ler o pensamento das pessoas”, foi uma das primeiras respostas. Em seguida ouvimos sobre outros poderes como: “Eu gostaria de ter o poder de dançar super bem, poder saltar, dar piruetas e até voar quando estivesse dançando”. “Eu gostaria de ficar irresistível e ter um beijo irresistível também”. “Meu poder seria o de fazer que quem eu quisesse se apaixonasse por mim”. “Meu poder seria o de ficar invisível, porque fico com vergonha em festas”.

Em um segundo momento da dinâmica após ouvirmos o poder mágico que cada pessoa imaginou, apresentamos uma nova situação: agora ainda seria possível tomar uma poção e adquirir um poder antes de entrar na festa, mas não seriam fórmulas mágicas individuais, todas as pessoas tomariam a mesma poção. Pedimos, então, para que discutissem entre si e decidissem, em conjunto, qual poder a poção daria.

“Confiança” é uma palavra que ajuda a expressar o ponto de consenso. A confiança mágica ajuda quem experimenta ansiedade para chegar na festa, quem tem medo de se sentir deslocado(a) e não conseguir interagir com outras pessoas, quem gostaria de ter uma segurança maior para começar uma conversa com alguém que já conhece ou com uma pessoa nova, quem deseja tomar a iniciativa de se aproximar e demonstrar interesse em alguém, quem gosta muito de dançar mas que evita dançar em público por sentir vergonha. A confiança mágica afastaria aqueles pensamentos sobre o que é que as outras pessoas estão pensando, sobre os riscos de que julguem, reprovem ou ridicularizem algo, afastaria aquelas cenas imaginadas de olhares, risos e cochichos, de constrangimentos, tensões e rejeições. Com a confiança mágica a festa seria vista como uma abertura para que estar entre as outras pessoas se tornasse uma experiência prazerosa.

Quando elaboramos a proposta desta atividade, foi em busca de uma estratégia para discutir a influência das expectativas e dos fatores contextuais nas experiências de consumo de bebidas alcoólicas. Enquanto ouvíamos as respostas, tão repletas de ansiedades e inseguranças, ficamos pensando sobre a imagem que é frequentemente transmitida sobre adolescentes, com associações com a impulsividade, o imediatismo, a irresponsabilidade, e inconsequência. A ideia de que só se importariam com o prazer momentâneo, sem pensar no depois. A adolescência como pura fruição, experimentação, diversão.

“A adolescência não é só o conjunto das vidas dos adolescentes. É também uma imagem ou uma série de imagens que muito pesa sobre a vida dos adolescentes”, afirma Contardo Calligaris (2000). Na atividade sobre a poção para um poder mágico, não foi a uma diversão impulsiva ou a um prazer imediatista que os(as) adolescentes predominantemente se referiram. Mas sobretudo às angústias diante de situações novas, de desejar ter uma boa interação com as outras pessoas nessas situações, mas temerem as dificuldades, os constrangimentos, a rejeição. Desejos como de se aproximar, conversar, beijar, dar risada, se sentir mais à vontade para se expressar de forma espontânea.

Ao longo do capítulo discutimos sobre as motivações presentes nas experiências de consumo de bebidas alcoólicas, para além do que pode ser explicado pelos efeitos das bebidas, em si, está a concepção relacionada a fatores culturais de que o álcool atua como um facilitador das interações. Como um “inibidor de inibições”, nas palavras de Elias e Dunning (1992) e um “lubrificante social”, nas palavras de Heath (2000).

No que diz respeito à associação entre sexualidade e bebidas alcoólicas, é importante pensarmos como nos projetos educativos com finalidades preventivas, é comum que a demanda seja a de que o assunto seja abordado com ênfase nos riscos, com informações sobre as possíveis consequências prejudiciais. Por exemplo, espera-se que sejam apresentados alguns dados alarmantes sobre acidentes em que as pessoas envolvidas estavam sob o efeito de álcool ou acerca de hospitalizações devido a episódios de consumo em grandes quantidades. Quanto à possibilidade de que após beberem as pessoas façam sexo sem o uso do preservativo, são esperadas discussões que advertam sobre as infecções sexualmente transmissíveis e as dificuldades quando ocorre uma gestação não planejada.

Sim, entre os objetivos de grupos de educação sexual está a transmissão de informações, o que envolve explicações sobre riscos e a conscientização sobre como evitar ou minimizar possíveis consequências danosas ou não desejadas quando as escolhas relacionadas à sexualidade são feitas. No entanto, a transmissão de informações não pode acontecer de forma descontextualizada de como as experiências acontecem, de como essas experiências são vividas e significadas.

Como afirma Louro (2010, p. 9): “A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais”. Essa compreensão também pode ser estendida para pensarmos o consumo de bebidas alcoólicas, já que, para um olhar mais abrangente, é necessário considerarmos mais do que as propriedades bioquímicas do álcool e os efeitos da ingestão no organismo, nos atentando, também, para as diversas motivações, expectativas e significados culturais envolvidas nas práticas do uso de bebidas. É possível, assim, parafrasearmos o que diz Louro (2010, p. 9) e ressaltarmos: “O consumo de bebidas alcoólicas envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais”.

No artigo ‘Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas sobre a sexualidade’, Gayle Rubin (2011) fala sobre a importância de serem superadas as concepções que reduzem a sexualidade aos aspectos biológicos, assim como as concepções com ênfase nos riscos, em aspectos considerados negativos e moralmente carregados. Em defesa de uma concepção que valorize as tantas diferentes e múltiplas expressões da sexualidade humana, a autora nos diz:

(...) a sexualidade humana não é compreensível em termos puramente biológicos. Organismos humanos com cérebros humanos são necessários para as culturas humanas, mas nenhum exame do corpo ou de suas partes pode explicar a natureza e variedade dos sistemas sociais humanos. A fome na barriga não dá pistas sobre a complexidade da culinária. O corpo, o cérebro, os genitais, e a capacidade para a linguagem são necessários para a sexualidade humana. Mas eles não determinam seus conteúdos, suas experiências e suas formas institucionais. Além de que nós nunca encontraremos um corpo não mediado por significados conferidos pela cultura (Rubin, 1982/2011, p. 2).

É possível parafrasearmos a afirmação de Rubin para nos referirmos às práticas de consumo de bebidas alcoólicas, considerando como os organismos humanos e os cérebros humanos são necessários para essas práticas culturais, mas que nenhum exame do corpo e de suas práticas pode explicar a natureza e a variedade de como se expressam.

Podemos incluir indicando que quando falamos sobre as associações entre sexualidade e bebidas alcoólicas, é muito importante falarmos sobre as relações entre as pessoas, sobre as experiências de estar entre outras pessoas, com outras pessoas. Mencionamos no parágrafo inicial das considerações

finais sobre estarmos em uma pandemia por considerarmos que hoje as formas de encontro entre as pessoas são um tema a ser pensado com especial cuidado. Nossas intervenções precisam incluir entre suas atividades momentos de diálogo sobre o período de restrições, em que aconteceram tantas alterações nas formas de contato, interação e convivência. Afinal, fora do campo hipotético do exemplo da dinâmica que apresentamos, não existe uma fórmula mágica, e o que sentimos, esperamos, tememos e desejamos das relações com outras pessoas é algo que é importante de ser conversado, nos grupos de educação sexual de uma forma geral e mais especificamente neste contexto tão desafiante que estamos vivendo.

Referências

Abrahamson, M. (2004). When I drank too much: Young people in their 20s tell their stories. *Nordisk Alkohol & Narkotikatidskrift*, 1(1), 63-78.

Barral, G. L. L. (2006). *Espaços de lazer e culturas jovens em Brasília: o caso dos bares*. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Urbana)- Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília- UNB, Brasília.

Boswell, A.; Spade, J. (1996) Fraternities and collegiate rape culture: Why are some fraternities more dangerous places for women? *Gender and society*, 10 (2), 133-147.

Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha. p. 83.

Crowe, L.; George, W. H. (1989). Alcohol and human sexuality: review and integration. *Psychological Bulletin*, 105 (3), 374-386.

Demant, J. (2009). When alcohol acts: An actor-network approach to teenagers, alcohol and parties. *Body & Society*, 15(1), 25-46.

_____. (2007). Youthful drinking with a purpose: Intersections of age and sex in teenage identity work. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 24(1), pp. 149-176.

Dermen, K. H; Cooper, M. L. (1994). Sex-related alcohol expectancies among adolescents. *Psychology of Addictive Behaviors*, 8(3), pp. 152-160.

Douglas, M. (1987). *Constructive drinking: perspectives on drink from Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 29.

Elias, N.; Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Diefel, 1992. p. 431.

Escohotado, A. (2013). *Historia general de las drogas*. Minicaja: Epublibre, 2013. p. 3115.

Gagnon, J.; Simon, W. (1973) Os roteiros e a coordenação da conduta sexual. Em: Gagnon, J. *Uma interpretação do desejo: ensaio sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 111-149.

George, W.; Stoner, S. (2000). Understanding Acute Alcohol Effects on Sexual Behavior. *Annual Review of Sex Research*, 11 (1), 92-123, 2000.

Heath, D. (2000). *Drinking occasions: a comparative perspective across cultures*. Londres: Brunner-Routledge, p. 258.

- Jones, B.; Corbin, W.; Fromme, K. (2001). A review of expectancy theory and alcohol consumption. *Addiction*, 96 (1), 57-72.
- Lacombe, A. (2005). “Pra homem já tô eu”: Masculinidade e socialização lésbica em um bar no centro do Rio de Janeiro. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, Rio de Janeiro.
- Lang, A.; Goeckner, D.; Adesso, V.; Marlatt, A. (1973). Effects of alcohol aggression in male social drinkers. *Journal of Abnormal Psychology*, 84 (1), 294-299.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 7-34.
- MacAndrew, C.; Edgerton, R. B. (2003). *Drunken comportment: a social explanation*. Nova Iorque: Percheron Press. p. 197.
- Marlatt, A.; Demming, B.; Reid, J. (1973) Loss of control drinking in alcoholics: na experimental analogue. *Journal of Abnormal Psychology*, 81 (1), 233-341, 1973.
- Lindgren, K.; Pantalone, D.; Lewis, M.; George, W. (2009). College students’ perceptions about alcohol and consensual sexual behavior: Alcohol leads to sex. *Journal of Drugs and Education*, 30(1), 1-21.
- Mandelbaum, D. (1965). Alcohol and culture. *Current Anthropology*, 6 (3), 281-293. Disponível em: <http://migre.me/wpe4b>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.
- Pastana, M.; Bortolozzi, A. C. (2019). *Entre copos e corpos: bebidas alcoólicas, sexualidade e encontros*. Curitiba: Editora CRV.
- Peralta, R. (2010). Raced and gendered reactions to deviance of drunkenness: A sociological analysis of race and gender disparities in alcohol use. *Contemporary Drug Problems*, 37(3), 383-415*.
- Reid, J. A.; Elliot, S.; Webber, G. R. (2011). Causal hookups to formal dates: Refining the boundaries of sexual double standard. *Gender & Society*, 25(25), 545-568.
- Rubin, G. (1984). Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: Vance, C. (org.), *Pleasure and danger: exploring female sexuality*. Boston: Routledge & Kegan Paul, pp. 267-319.
- Tryggvesson, K. (2005). *Freedom in a bottle: Young Sweden on rationales and norms for drunken behaviour*. 2005. 75f. Tese (Doutorado em Criminologia)- Departament of Criminology, Centre for Social Research on Alcohol and Drugs, University of Stockholm: Estocolmo.
- Wade, L. (2014). *American hookup: the new culture of sex on campus*. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, Inc, p. 248.
- Wade, L.; Heldman, C. (2012). Hooking up and opting out: negotiating sex in the firsts year of college. In: Carpenter, L.; Delamenter, J. *Sex for life: From virginity to Viagra, how sexuality changes throughout our lives*. New York University Press: New York, 2012, 128-145.
- Wilsnack, R. W.; Wilsnack, S. C. (2005). Why study gender, alcohol and culture? In: Obot, I. S.; Room, R. (Eds.) *Alcohol, gender and drinking problems*. World Health Organization, GENACIS, Geneva.
- Wilson, T.; Abram, D. (1974). Effects of alcohol on social anxiety and physiological arousal: cognitive versus pharmacological processes. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (1), 195-2010.

- Wilson, T.; Lawson, D. (1973) Expectancies, alcohol and sexual arousal in male social drinkers. *Journal of Abnormal Psychology*, 85 (1), 587-594.
- Valverde, M. (1998). *Diseases of the will: alcohol and the dilemmas of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press. 251 p.
- Vander Ven, T. (2011) *Getting wasted: why college students drink too much and party so hard*. Nova Iorque: New York University Press, 2011. p. 215.





AMOR E VIOLÊNCIA NAS VIVÊNCIAS DE DUAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE RUA

Iara Flor Richwin

Valeska Zanello

Introdução

A crise econômica e o alto nível de desemprego no Brasil vêm provocando, há alguns anos, um significativo aumento no número de pessoas que vivem em situação de rua no país. Como revelam os dados de um estudo do IPEA (2020), essa população aumentou em 140% de 2012 a 2020. Se considerarmos o agravamento da crise econômica em virtude da crise social e sanitária provocada pela pandemia de covid-19, há fortes indícios de um incremento ainda maior dessa população, bem como de um acirramento das dificuldades e vulnerabilidades que as pessoas em situação de rua enfrentam (Monteiro, 2021).

Segundo a única pesquisa nacional realizada sobre pessoas em situação de rua no Brasil, as mulheres representam 18 % dessa população (Brasil, 2009). É importante destacar que, embora representem um grupo reduzido comparativamente aos homens, as mulheres em situação de rua constituem um segmento que enfrenta vulnerabilidades específicas e que está mais exposto a múltiplas formas de violência, que atravessam suas vidas de modo intrínseco e transversal (Richwin & Zanello, no prelo(a); Rosa & Brêtas, 2015; Sanchotene, Antoni & Munhós, 2019). Além das violências físicas e sexuais – que amiúde constituem um dos principais deflagradores para a transição para as ruas – as mulheres enfrentam ainda violências estruturais gendradas e, muitas vezes, precisam recorrer a estratégias de sobrevivência que são, elas mesmas, formas de violência e opressão (Flynn et al., 2018; Richwin & Zanello, no prelo(a)).

Em nossa pesquisa de campo com mulheres em situação de rua de uma capital brasileira, identificamos a centralidade e pregnância com que aparecem em seus discursos e experiências subjetivas as questões relacionadas ao amor e às vivências amorosas. Nessa perspectiva, destacamos em estudo anterior (Richwin & Zanello, no prelo(b)) a importância de se evidenciar e qualificar, paralelamente à precariedade material e concreta, os sofrimentos subjetivos relacionados ao “tornar-se mulher” em nossa cultura que, frequentemente, restam invisibilizados e deslegitimados. Isso se faz necessário sobretudo em situações radicais como a vida nas ruas, em que a perturbadora evidência das violações de direitos básicos e da extrema vulnerabilização social tende a obliterar nosso olhar para outros aspectos.

Portanto, pensar a complexidade da questão das mulheres em situação de rua no Brasil exige uma reflexão sobre os modos de subjetivação que, em uma sociedade sexista como a nossa, são acentuadamente gendrados, ou seja, marcados pelas especificidades de gênero. Segundo Zanello (2018), para as mulheres, esses processos de subjetivação são dominados por dois caminhos principais, categorizados pela autora como “dispositivo amoroso” e “dispositivo materno”. O dispositivo materno remonta a um processo sócio-histórico e cultural de fusão e indiferenciação entre a capacidade de procriar e a capacidade de cuidar, o que naturalizou o cuidado como algo quase exclusivamente feminino. Assim, pelo dispositivo materno, as mulheres se subjetivam em um heterocentrismo; elas são ensinadas a privilegiarem o outro em detrimento de si mesmas e dos próprios desejos e interesses, e

são interpeladas às emocionalidades e performances da empatia, da responsabilidade, do cuidado e da disponibilidade para os outros (Zanello, 2018).

Já o dispositivo amoroso, sobre o qual recai o principal enfoque deste estudo, refere-se ao peso determinante com que a questão de ser amada por um homem aparece nos processos subjetivos de tornar-se mulher em nossa sociedade. Uma vez que seus caminhos privilegiados de subjetivação são sulcados pelo dispositivo amoroso, os processos de construção subjetiva e identitária das mulheres, bem como as relações internas que estabelecem consigo mesmas, são mediados “pelo olhar de um homem que as ‘escolha’” (Zanello, 2018, p. 84). Nesse sentido, destaca-se que o amor e o ser escolhida por um homem se constituem como elementos identitários centrais, que demarcam as linhas de estruturação psíquica e subjetiva das mulheres.

Zanello (2018) propõe a figura da “prateleira do amor” como metáfora sobre esse lugar em que se subjetivam as mulheres, na qual elas são avaliadas pelos homens e devem brilhar e sobressair para aumentar suas chances de serem escolhidas. Importante sublinhar que essa prateleira é atravessada pelo ideal estético contemporâneo – branco, louro, magro e jovem – e é acentuadamente marcada pelas desigualdades estruturais configuradas pelos fatores de raça, classe, peso, idade, presença ou ausência de deficiências físicas. Às diferentes intersecções que podem se estabelecer entre esses marcadores, correspondem posições diferenciadas com relação ao seu potencial de vulnerabilização, opressão e sofrimento (Zanello, Richwin, Pedrosa & Gama, no prelo). A prateleira do amor é perversa e danosa para todas as mulheres, mesmo para aquelas que ocupam os lugares mais privilegiados e mais próximos ao ideal estético, uma vez que podem engordar, envelhecem e estão sempre sujeitas a perder esse lugar tão efêmero (Zanello, 2018). No entanto, acompanhando a lógica das opressões e desigualdades estruturais em nossa sociedade, ela pode se mostrar muito mais nefasta para certas mulheres, como as mulheres negras ou com deficiência, como identificado por Zanello et al. (no prelo).

Face às discussões e reflexões apresentadas, o objetivo deste capítulo consiste em analisar como o amor, as relações amorosas e as vivências estéticas aparecem nas experiências e trajetórias de duas mulheres em situação de rua, observando suas consequências e impactos na organização de suas vidas e na dimensão de suas subjetividades.

Método

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objetivo foi analisar as experiências de vida de mulheres em situação de rua a partir de uma perspectiva epistemológica que articula gênero e saúde mental¹³⁶. De março de 2019 a maio de 2020, foi realizada uma pesquisa de campo de cunho etnográfico na região central de uma capital brasileira¹³⁷, onde há importante concentração de pessoas em situação de rua. Uma das pesquisadoras frequentou essa região de duas a três vezes por semana, em incursões de cerca de três horas, que consistiam em observações, caminhadas, interações, conversas informais e participação em diferentes atividades e situações junto com as pessoas em situação de rua daquele território. Foram realizadas 270 horas de pesquisa, em 78 dias diferentes. As principais experiências, impressões e reflexões oriundas de cada dia de imersão foram gravadas em áudios, cujas transcrições compõem nosso caderno de campo. Todas as imersões em campo foram realizadas com Juma Santos, que, além de redutora de

136 Pesquisa de pós-doutorado realizada pela primeira autora, sob supervisão da segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília.

137 Cidade não revelada com o intuito de garantir maior proteção à privacidade e anonimato das mulheres que colaboraram com a pesquisa.

danos no território pesquisado, viveu mais de 20 anos em situação de rua. Sua contribuição foi essencial para a vinculação com as mulheres e para as análises e reflexões desta investigação.

Para complementar e aprofundar os dados provenientes da pesquisa de campo, também realizamos nove entrevistas aprofundadas, com roteiro semiestruturado. Os critérios de eleição das participantes foram: 1) proximidade e vínculo significativo com a pesquisadora; e 2) interesse e disponibilidade da mulher em situação de rua. Nessas entrevistas, que duraram cerca de uma hora e meia, pedimos às mulheres que falassem livremente sobre sua vinculação com as ruas; suas vivências cotidianas; suas relações interpessoais e sociais; e suas percepções e significações sobre suas experiências de vida. As entrevistas foram gravadas, exceto uma, que foi registrada por escrito, pois a entrevistada preferiu assim. Antes de cada entrevista, apresentamos esclarecimentos sobre a pesquisa e lemos conjuntamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O consentimento de todas as mulheres foi registrado por meio da assinatura do TCLE ou na gravação da entrevista. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciência Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CAAE: 13547419.7.0000.5540/nº parecer: 3.423.417). Os nomes utilizados são fictícios e nenhum dado que facilitasse a identificação das mulheres foi revelado.

Para o presente trabalho, uma vez que ele se propõe a realizar um estudo de casos, selecionamos duas mulheres em situação de rua cujas trajetórias e experiências mostraram-se significativas para a análise e compreensão do tema aqui investigado. Assim, nosso *corpus* de dados foi restrito às transcrições das entrevistas das duas mulheres selecionadas e aos trechos do caderno de campo que a elas se referem. A partir de leituras repetidas, aprofundadas e independentes, as duas pesquisadoras realizaram uma primeira imersão nesse *corpus* de dados. Em seguida, foi realizada outra exploração do material, com o objetivo de identificar os principais conteúdos temáticos, evidenciados nos dois casos, que se mostraram relevantes para a compreensão do amor e das vivências amorosas e estéticas em mulheres em situação de rua. Por fim, as impressões e conteúdos levantados foram cotejados entre as duas pesquisadoras e, a partir disso, foram categorizados em três eixos temáticos.

Resultados e Discussões

A análise dos dois casos evidenciou como os processos de subjetivação engendrados pelo dispositivo amoroso, enlaçados às situações de extrema precariedade e vulnerabilidade social, marcaram as trajetórias de vida das mulheres e suas experiências na condição de viver nas ruas. Três eixos temáticos atravessaram os dois casos e se mostraram relevantes para a análise aqui empreendida: 1) A importância de se sentir escolhida, seu potencial de vulnerabilização exacerbado em situações de precariedade e a conjugação entre amor e violência 2) A exploração pelo dispositivo amoroso e materno; e 3) A ambivalência da beleza e da adequação ao ideal estético. Esses eixos serão discutidos após a apresentação dos casos.

Caso 1: consuelo

Consuelo é uma mulher branca e loira de 41 anos. Devido a um problema de saúde de sua mãe “*de criação*”, Consuelo, desde muito cedo, teve de se dedicar às tarefas domésticas e ao cuidado da mãe e das demais crianças, o que fez com que ela abandonasse a escola na 5ª série do ensino fundamental.

Além disso, ela relatou que apanhava muito e sofria maus-tratos por parte de sua mãe. Aos 13 anos, Consuelo chegou ao seu limite de tolerância: *“fugi de casa (. . .) uma vizinha que me ajudou e me arrumou um serviço... Na casa de um pessoal. E ali começou (. . .) Quando uma pessoa é escravizada, né?”*. Consuelo era maltratada e não recebia nenhuma remuneração por seu trabalho de cuidar da casa e das crianças ao longo de todo o dia, somente uma cama e um pouco de comida. Em certa ocasião em que foi *“liberada”* para acompanhar familiares dos donos da casa em uma festa de São João – *“era jovem, né? E me perdi ali, no meio dessa quadrilha”* – ela foi aliciada por um rapaz que a estuprou. Essa violência sexual fez com que Consuelo fosse expulsa do *“serviço”*, onde morava, o que a levou à situação de rua pela primeira vez: *“me expulsaram de lá, foi quando eu fui conhecer a rua”*.

Consuelo ficou em um movimento de idas e vindas entre a situação de rua, unidade de acolhimento institucional e a casa de seus pais adotivos até os 17 anos, quando conheceu seu primeiro companheiro, Ronaldo. Ela contou que estava com uma amiga em um parque público, quando *“passou aquele homem grande, bonito. E ele sentou do lado. E aí a Juliana olhou e falou pra mim assim ‘Nossa, você viu que rapaz bonito?’, aí eu ‘Ele num vai olhar pra mim não, ele vai olhar pra você’*. Ao contrário do que ela esperava, Ronaldo se aproximou de Consuelo e eles começaram seu envolvimento amoroso: *“Foi o grande amor da minha vida!”*.

No início da relação, o casal morava na casa da mãe de Ronaldo, que explorava Consuelo: *“quando ele saía pra trabalhar, aí minha sogra... pegava um rodo e uma vassoura e mandava eu limpar o apartamento todinho como se eu fosse uma empregada”*. Ronaldo era um homem de classe média, que morava em área privilegiada da cidade. Consuelo era uma mulher pobre, proveniente de uma região marginalizada e periférica, com histórico de situação de rua, rupturas familiares, evasão escolar precoce e múltiplas situações de violências. Segundo Consuelo, essa diferença de classe e de histórias de vida não foi nenhum empecilho para Ronaldo – *“eu era uma menina simples de XX,¹³⁸ mas ele não olhou pra isso não”*. No entanto, a diferença social desencadeou muito preconceito, estigmatização e violências por parte da mãe do rapaz – *“não aceitava, né? Perseguia, perseguia. Eu fazia de tudo pra agradar minha sogra, mas ela não gostava de mim: ‘Não passei a vida inteira comprando pão e leite, pagando faculdade, pra hoje em dia saber que tem filho meu se envolvendo com uma pobre’”*.

Consuelo conseguiu suportar essa situação por um tempo, ancorada na história de amor que estava vivendo com Ronaldo: *“quando ele chegava em casa ‘Meu amor, como é que foi o seu dia?’. Você receber aquele abraço! Eu posso dizer que eu vivi um conto de fadas com essa pessoa”*. Depois, decidiram se mudar para um espaço deles: *“Aquele casa bonitinha assim de fundo, com jardimzinho... Toda cuidadosa, de casa, fazia comidinha pro marido, né? [Feliz] Demais, demais, demais! E quando era dia de aniversário meu ele [chegava] com aquele buquê de rosas e os ursos”*. Esse *“conto de fadas”* começou a *“desmoronar”* quando Ronaldo passou a manifestar seu ciúme e agressividade – *“sabe o que é um ciúme... até da cachorra?!”* –, que foram tomando proporções e manifestações cada vez maiores e mais violentas. Consuelo saiu de casa depois de uma briga e, quando voltou: *“vejo que tá tudo queimado e em cada parede escrito ‘Consuelo, eu te amo’ na casa inteira! ... ele bebeu muito (. . .) e tacou fogo em tudo”*.

Quando tiveram o primeiro filho, o ciúme também passou a se estender para o bebê: *“Aí foi quando começou as crises por causa da criança. Porque eu já não queria ir dormir no quarto com ele, queria dormir no quartinho com o neném. [Ele] começou a ficar diferente, chegando tarde em casa... Aí foi que cada um seguiu seu caminho”*. Fragilizada com o rompimento amoroso, sozinha com um filho, sem qualquer rede de apoio e com uma trajetória de vida atravessada por violências estruturais e precarizações que restringiram suas possibilidades de trabalho e geração de renda, Consuelo viu-se obrigada a aceitar o convite de uma

138 Região pobre e periférica, cujo nome não foi revelado de forma a garantir a proteção do sigilo e privacidade da participante.

amiga para conhecer o “*mundo da prostituição*”. Ela disse que se sentiu mal e deslocada – “*não... mas aqui não é o meu lugar*” –, uma “*Zé ninguém, mas como a situação que eu via que não tinha mais jeito da gente voltar...foi aí que ... caí nesse mundo*”.

Consuelo adentrou esse universo aos poucos: nos primeiros seis meses, ficou apenas no “*strip-tease*”, sem “*programas*”; depois começou a “*descer pras boates*”. Ela contou que sua primeira proposta de programa foi com um fazendeiro: “*Esse homem me tirou de dentro do palco nos braços, me botou na caminhonete e me levou pra dentro do melhor hotel que tinha... mas ali ele nem me tocou*”. No momento do ato sexual, Consuelo reviveu o trauma do estupro que havia sofrido na adolescência: “*Porque eu fui violentada... E pra mim foi difícil, ali na hora, sabe? Aí ele ligou a banheira, na hora que ele tirou a roupa, na hora que ele passou a mão nos meus seios eu comecei a chorar, e ele ficou desesperado, né? Fiquei sem aceitar alguém tocando meu corpo. E ali você acredita que não rolou nada?*”. Ela se surpreendeu com o fato de o homem ter respeitado sua dificuldade e admirou-o por ele não ter forçado o sexo, não ter sido violento e ter se disposto a ouvi-la: “*Uma pessoa tão bacana... a gente ficou lá... e eu falando da situação e ele me abraçando, me acalmando, como se fosse um pai*”.

Consuelo disse que demorou para conseguir “*liberar o corpo pra alguém*” e, para isso, precisou recorrer ao uso de cocaína: “*depois que eu comecei a provar ela [cocaína] que eu fui começar a ter experiência nesse meio aí, a sair, fazer programa, me soltar. Você cheirou ali, fica feliz, fica mais leve... E não fica no pânico*”. Ela relatou que viajou o Brasil “*participando desses desfiles, mas sempre em lugar de prostituição*”, ganhou muito dinheiro e era muito requisitada pelos homens: “*Como eu era uma mulher ... né, tinha o primeiro filho, mas era uma menina bem-feitinha, os peitos rosadinhos, aquele cabelão grande, aquela sobrancelha, parecia uma boneca! E só saía com coroa. Jantares no XX¹³⁹, abriam a porta pra mim entrar. Você sabe que o mundo é das...é gente jovem*”. No entanto, ela ressaltou que a prostituição nunca deixou de lhe causar muito sofrimento e exposição a múltiplas formas de violência: “*Eu fui torturada. Até com a parte de baixo do isqueiro, o cara cutucando sua vagina*”.

Consuelo permaneceu nesse contexto de trabalhos sexuais por cerca de 12 anos. Paralelamente, dedicava-se com muito afincamento ao cuidado de seus seis filhos: “*Lá dentro de casa eu era mãe. Mãe e pai. (. . .) Mãe de levantar cedo, café da manhã, hora de escola, hora de curso, hora de creche*”. Quando sua quinta filha nasceu, Consuelo parou de fazer trabalhos sexuais: “*Dei um basta. Hoje, graças a Deus, tem 11 anos que eu não me prostituo*”. Depois de grande parte de sua vida dedicada aos cuidados dos filhos – “*sem ajuda de família, com a ajuda do trabalho*” –, Consuelo chegou a um ponto em que se exauriu: “*Então de um tempo pra cá eu comecei a cansar daquela vida de mãe, de ficar fazendo tudo pra filho, sabe? E se envolvi com uma pessoa. É o Juca. Depois eu comecei a deixar meus filhos pro lado porque eu tava precisando de uma pessoa pra mim. (. . .) Eu abandonei tudo*”.

Ela contou que foi morar com o Juca e foi então que a “*crise*” começou: “*Porque eu me envolvi com uma pessoa que era alcoólatra, o Juca. Então o que eu via ali nele não era bebida, mas era o carinho que ele tinha comigo. E me apeguei. Eu acho que era mais como se ele fosse um bebezinho, eu cuidando dele ali. Fiquei 4 anos, insistindo, ajudando. (...) Acho que eu me dediquei muito a ele, sabe? Eu tava ali com ele, devido a essa bebida. Era todo dia, todo dia*”. A relação com Juca ficou bastante conflitiva, com muitas brigas e discussões, e eles romperam. Ao mesmo tempo, sua filha de 19 anos havia sido presa e uma das filhas mais novas havia sido abrigada em unidade de acolhimento institucional. Pouco depois, Juca foi assassinado. Consuelo afirmou que ainda não havia conseguido superar o rompimento dessa relação e a perda de Juca: “*eu não me esqueci do Juca ainda*”.

139 Região frequentada pela elite econômica da cidade.

Alguns meses depois, Consuelo envolveu-se amorosamente com outro rapaz; o rompimento dessa relação, somado à retirada e institucionalização de sua filha e à morte de Juca, foi a gota d'água para o seu retorno à situação de rua: *“Vim parar numa separação (. . .) Então, eu tipo assim, me isolei. Eu falei assim, quer saber de uma coisa? ah! eu vou ficar na rua. Tem tanta gente boa também... Falei que eu quero um tempo pra mim. Quem sabe se na rua eu [suspiro profundo] ... Longe dos problemas... longe, sabe? Sou feliz perto dessas vidas aqui. [chorando] Às vezes eu acho que sou mais amada na rua. Prefiro ficar com eles ali, porque ali eles sabem o que é sofrer, eles sabem o que é dar valor...”*

Embora Consuelo tenha expressado certo alívio e sensação de acolhimento que encontrou na situação de rua, ela também manifestou os sofrimentos e riscos que ali experimentava. *“Você levanta com as costas doendo, com o corpo doendo. (. . .) E quando chega à noite, né? Você deitar naquele chão. Eu acho que a hora mais difícil é à noite. É perigoso”*. Quando perguntamos se ela já havia sofrido alguma violência física ou sexual nessa última temporada em que estava em situação de rua, Consuelo negou e atribuiu isso à sua idade: *“Hoje, nessa idade, não. Não, ninguém mexe [comigo]”*. Ele disse que o fato de que não era mais *“uma menina”* certamente contribuía para que ela fosse mais respeitada no contexto da rua.

Algo que se destacou nas falas de Consuelo foi a desvalorização de si mesma a partir de sua aparência. Quando falava do passado, ela se descrevia como uma *“boneca”*, *“com os peitos rosadinho, aquele cabelão grande, aquela sobranceira”*, que fazia com que os homens, nas boates, gritassem seu nome em êxtase, *“em tempo de subir em cima do palco ‘Consuelo! Consuelo!’”*. Em contraposição, quando falava de si no presente, Consuelo assumia um tom autodepreciativo, que embutia um sofrimento acentuado: *“Eu sinto assim, minha autoestima muito lá embaixo, sabe? Tô aqui enrugada, com os dentes caído... Eu tenho que me erguer, fortalecer... E cuidar mais da aparência, né? Tô derrubada, desgraçada. Tem que cuidar mais um pouquinho da aparência, tô muito desgastada, tô muito...”*

Caso 2: Tarsila

Tarsila é uma mulher de 38 anos de idade, que se definiu como *“morena”*, *“parda”*. Estudou até a 8ª série do ensino fundamental. Ela contou que cresceu com sua mãe, com seus irmãos e com seu padrasto. Tarsila era a única filha fora do casamento de sua mãe, o que fez com que se sentisse deslocada e menos pertencente em sua família. Ela disse que sempre identificou certa rejeição advinda de seus irmãos, por ela ser filha de um caso da mãe fora do casamento. Embora demonstrasse afeto, disse que não conseguia manter uma relação próxima e de apoio com eles. Quando narra sua infância e início da adolescência, Tarsila revela que já naquele momento a questão do amor se mostrava central em sua subjetividade: *“Eu era danada. Brincava de casinha, fingia que namorava (. . .). Passei uns bons anos apaixonada pelo menino que eu brincava desde os 10/11 anos. Era amor de verdade. Me guardei pra ele até 16 anos. Não consigo amar homem nenhum igual eu amei ele. Depois, aos 16 anos, o menino me avisou que não me queria e eu me perdi com outro homem... foi o pior erro que eu fiz”*.

Tarsila contou que as pessoas costumavam não entender por que ela estava em situação de rua, uma vez que não bebia e não usava drogas. Destacando que não são apenas as drogas que levam uma pessoa a morar nas ruas, ela contou que estava nessa condição há cerca de quatro anos, desde que seu ex-marido tentou matá-la por ciúmes. Ela complementou dizendo que *“não foi a primeira vez que eu escapei da morte na mão de homem. Todos os meus ex-maridos e namorados me agrediam, um deles me pegava era de facão, jogava o facão na minha direção”*. Quando falava de suas relações amorosas, ela destacava que

elas sempre foram marcadas por “*muita violência, muito sofrimento*”. Esse sofrimento não era oriundo somente das violências físicas, mas também de situações de manipulação e exploração e da falta de cuidado, dedicação e companheirismo por parte dos homens com quem se relacionava.

Acompanhamos Tarsila por pouco mais de um ano. Ao longo desse período, ela disse ter se relacionado intimamente com alguns homens, mas sempre repetia que o “grande amor de sua vida” era Pedro, com quem havia rompido pouco antes de nosso primeiro encontro, em 2019. Ela manifestava que ainda sofria muito com o término desse relacionamento. Disse que ele a tratava muito bem e que nunca a havia agredido fisicamente. Embora ele já houvesse tentado, Tarsila contou que ele se controlou e lhe disse: “*eu não consigo nem bater em você*”. Isso a comoveu imensamente: “*ah! é mesmo bebê! Eu achei aquilo tão lindo... acho que é por isso que eu gosto dele até hoje, eu amo ele por causa disso*”. Tarsila contou que Pedro estava “sumido”, pois contraiu dívidas de drogas. Em virtude dessas dívidas, a própria Tarsila também era frequentemente ameaçada nas ruas. A despeito dessa situação, ela expressava seu sonho de conseguir pagar o aluguel de uma casa para morar com Pedro – “*eu ainda amo ele*” –, mesmo ciente do risco que isso implicaria: “*Mas aí vai me arrumar problema, né*”.

Desde que passou a viver em situação de rua, além de Pedro, Tarsila também se relacionou com Douglas, Renato e Joaci. Com Douglas, a relação foi breve e marcada por episódios de exploração material e enganações. Ela contou que lhe emprestou seu carrinho de compras e seu isopor, usados por Tarsila para conseguir algum dinheiro vendendo água e refrigerante nas ruas. Douglas nunca lhe devolveu esses materiais, alegando que havia sido roubado, mas Tarsila disse ter consciência de que, na verdade, ele os havia trocado por drogas. Ainda assim, emprestou-lhe um telefone recém adquirido, que desapareceu junto com Douglas. Depois dessa relação, Tarsila passou um tempo sozinha e queixava-se de que os homens só queriam transar, sem manter uma relação de cuidado mútuo, de “*responsabilidade*”. Além disso, ressaltava a postura de manipulação e exploração de muitos homens naquele contexto: “*Nós, mulheres da rua, é muito sofrimento. Nem todo homem da rua dá a atenção que a mulher merece. (. . .) eles usam muito a mulher, quer ela mais pra manguear¹⁴⁰ pra eles. (. . .) É raro um homem da rua manter e ajudar a mulher; ele só usa a mulher*”.

Quando começou a namorar com Renato, Tarsila mostrou-se muito apaixonada e deslumbrada. Ela disse que eles já se conheciam há oito anos, mas ficaram muito tempo sem se ver. Se reencontraram na rua havia cerca de um mês, começaram a se relacionar e Tarsila já o nomeava como seu “*marido*”: “*Ele rodou o mundo atrás de mim! Romântico, né?! Ele é tão maravilhoso, me trata igual criança, muito cuidadoso! Agora eu só tenho foco nele, no meu marido! O Renato falou que tá comigo pra mudar de vida e é tão satisfatório ouvir isso... Ele já mudou. [Quando] eu conheci, ele era traficante*”. Na relação com Renato, Tarsila também sublinhou a dimensão da sexualidade e o quanto estava sendo prazeroso: “*É gostoso!! O Renato é carinhoso demais!!! Além de ele ser um homem mais novo.... Aahh!! Eu, de quase 40 anos, com um novinho!*”. Poucos dias depois do encontro em que Tarsila compartilhou os relatos acima, ela já se encontrava menos entusiasmada com essa relação: “*Amar... essa palavra não existe mais. Eu já sofri demais com esse negócio de amar. O último homem que eu amei foi o Pedro e não fui correspondida. Eu gosto do Renato; mas amar... com homem nenhum... Agora, se fosse com o Pedro... Já vai fazer 02 anos e eu não esqueço o homem!*”. Além disso, Tarsila contou que Renato era muito ciumento e ficava com raiva quando ela conversava com outros homens. Quando pontuamos a questão do risco que um homem ciumento pode representar para a mulher, ela disse: “*Sim, quase morri na mão deles*”.

Tarsila passou alguns meses ausente do território em que costumava ficar. Quando a reencontramos, ela contou que começou a namorar com um homem que conheceu na rua e que, com

140 Termo nativo utilizado para referir-se ao ato de pedir dinheiro.

o auxílio aluguel que ela havia recebido, eles conseguiram alugar uma casa para morar juntos, onde passaram cerca de dois meses. Ela disse que esse namorado, Joaci, contou para sua família, que vivia em outra cidade, que estava em novo relacionamento amoroso e mandou fotos de Tarsila para que a vissem. Ela disse que os familiares de Joaci identificaram, pelas fotos e pela semelhança física, que Tarsila era filha do pai de Joaci, portanto, que eles eram irmãos. “*É pecado, né? Não tá certo!! Mas a gente foi morar juntos como homem e mulher. Não sabíamos que éramos irmãos*”. Ela contou que seu namorado/irmão, quando descobriu o parentesco, deixou a casa e voltou para as ruas. Tarsila disse que pouco tempo depois também voltou para as ruas, pois estava com saudades de Joaci. No entanto, apesar das insistências de Joaci, Tarsila contou que evitava as aproximações sexuais e o reestabelecimento de uma relação amorosa “*como homem e mulher*”: “*É pecado, agora a gente já sabe!*”. Tarsila também contou que estava grávida de Joaci e que, por isso, ele “*ficava atrás*” dela “*o tempo todo*”. Depois de lhe perguntarmos, ela disse que não havia feito exame de gravidez e que não estava com a menstruação atrasada, o que fez com que questionasse se realmente estava gestante, ainda que com dificuldade de abandonar essa hipótese: “*Não. Mas eu sei. E ele também tá dizendo que tô grávida. Acho que é porque ele quer é me segurar. Mulher eu já vi fazendo isso, engravidar ou fingir que tá grávida pra segurar homem; mas homem fazer isso?*”.

Além dessa história, cujo teor fantasioso não podemos precisar, Tarsila também contou, no mesmo dia, que Pedro havia reaparecido e que eles retomaram a relação amorosa: “*O amor da minha vida tá comigo!*”. Ela narrou com muito orgulho e satisfação um episódio recente em que outro homem puxou suas cobertas enquanto dormia ao lado de Pedro, ao que ele reagiu: “*Tá doido? Pegando a coberta da minha mulher!!!*”. Tarsila narrou que esse “*minha mulher*”, assim como os ciúmes que Pedro estava sentindo de Joaci, encheu-a de alegria e entusiasmo.

Se nas experiências anteriores à sua ida para as ruas Tarsila sofreu violências extremadas que beiravam a morte, perpetradas por seus companheiros, ela disse que, na própria vida nas ruas, ela era mais agredida por mulheres do que por homens. Tarsila nos relatou diversos episódios em que outras mulheres a hostilizavam ou brigavam violentamente com ela, como no dia em que uma mulher “*pegou um pau pra me dar porrada*”. Segundo Tarsila, essas agressões e violências de outras mulheres eram motivadas por ciúmes de seus companheiros: “*Tô achando até que eu devo ser gostosa pra essas mulher aí ficar com ciúme assim de mim!*”; “*Eu devo tá com mel, não é possível essas mulheres sentirem tanto ciúme de mim!*”.

A importância de se sentir escolhida, seu potencial de vulnerabilização exacerbado em situações de precariedade e a conjugação entre amor e violência

As histórias de Tarsila e Consuelo revelam como suas vivências amorosas constituíram significativos marcos e fatores de organização de suas trajetórias e evidenciam a importância de se sentirem escolhidas por um homem em relações íntimas. A narrativa de Consuelo sobre o dia em que conheceu Ronaldo mostra de forma exemplar o funcionamento da prateleira do amor e o peso do olhar masculino sobre a validação e afirmação identitária das mulheres. Ao lado de sua amiga, quando passa o “*homem grande, bonito*”, a dúvida sobre qual das duas recairia seu olhar foi o primeiro pensamento que se impôs. Ao contrário do que esperava, Consuelo nos relatou sua incredulidade ao perceber que foi ela “*a escolhida*”: “*aquele homem lindo!*”. O fato de Ronaldo não ter “*olhado*” para sua origem pobre enaltecia ainda mais essa escolha e seu potencial de validação de Consuelo enquanto mulher. Mais de vinte anos depois, ela ainda o colocava como o “*grande amor*” de sua vida.

Tarsila remonta a importância do amor em sua vida à infância, mostrando como as pedagogias afetivas começam a atuar desde muito cedo, ensinando às meninas que o amor é uma das coisas mais importantes que lhes pode acontecer, o principal eixo de motivação e organização de suas trajetórias (Zanello, 2018). Não ter “se guardado” para esse “*amor de verdade*”, segundo Tarsila, foi o “*pior erro*” que cometeu. Durante o período em que a acompanhamos, a questão das vivências e relações amorosas aparecia no centro de suas falas e preocupações. Pedro era apontado por Tarsila como o “*grande amor de sua vida*” e, mesmo que ela percebesse que não foi correspondida nesse amor, ou que seu envolvimento com ele implicasse riscos e ameaças à sua vida, ela dizia que não conseguia esquecê-lo e que seu sonho era conseguir pagar um aluguel para que vivessem juntos em uma casa.

Embora afirmasse que seu amor era centrado em Pedro, Tarsila se apaixonou pelo suposto apaixonamento de Renato por ela: “*Ele rodou o mundo atrás de mim! Romântico, né?!!*”. O fato de ela acreditar que Renato não só a escolheu como “*rodou o mundo*” para encontrá-la potencializa ainda mais seu encantamento pelo apaixonamento do homem. O olhar e o desejo de Renato também são ainda mais enaltecidos e fascinantes pelo fato de ele ser um “*novinho*” que escolheu a ela, “*de quase 40 anos*”, o que, como mostra a fala de Tarsila, aumenta não apenas sua satisfação narcísica, mas seu desejo e prazer sexuais: “*É gostoso!! (...) Além de ele ser um homem mais novo.... Aahh!!*”. A chancela de seu valor como mulher, a afirmação identitária e a satisfação narcísica implicadas no “*ser escolhida*” também podem ser observadas, no caso de Tarsila, na enorme alegria e orgulho que sentiu ao ouvir Pedro referindo-se a ela como “*minha mulher*”. Elas também se manifestaram quando Tarsila percebeu que seu irmão-namorado “*ficava atrás*” dela “*o tempo todo*”. E talvez tenham assumido um caráter fantasioso quando ela se imaginava grávida ou supunha que Joaci havia inventado uma gravidez de Tarsila para “*segurá-la*”: “*Mulher eu já vi fazendo isso, engravidar ou fingir que tá grávida pra segurar homem; mas homem fazer isso?*”.

É importante ressaltar como essa dinâmica fragiliza as mulheres, pois, fascinadas pelo desejo e paixão do homem sobre si, muitas vezes elas se mantêm em relações que implicam em sofrimentos, riscos e até violências, em troca da satisfação narcísica e da validação identitária que advêm desse olhar que as escolhe (Zanello et al., no prelo). Assim, em menos de um mês, Tarsila já considerava Renato seu “*marido*”, sobre o qual todo seu foco passou a se centrar e com quem aceitou passar por situações de risco, como o próprio ciúme e agressividade do companheiro que, em uma das brigas que tiveram, escondeu seus documentos e pertences impedindo-a de ir embora. Ela contou também que, desde que estava com Renato, deixou de dormir no local em que sempre dormia e no qual se sentia mais protegida para dormir com ele em seu lugar preferido “*perto da BR... um lugar esquisito, perigoso*”.

Os casos de Tarsila e Consuelo também evidenciam como o amor e a sexualidade apareceram frequentemente conjugados com violências e sofrimentos em grande parte de suas experiências, seja nas violências sexuais cometidas por estranhos, como no caso de Consuelo que foi estuprada duas vezes, seja nas violências cometidas pelos próprios parceiros íntimos, que foram muito recorrentes e exacerbadas na história de Tarsila. Como ela destacou, “*esse negócio de amar*” é “*muita violência, muito sofrimento*”, “*paulada*”, “*facção*” e fugas da “*morte na mão de homem*”. Essa conjugação entre amor, dor, sofrimento e violência promove uma particularização na dinâmica do dispositivo amoroso. Diante de tantas violências que Consuelo e Tarsila trazem em suas histórias, além de elas se apaixonarem pelo olhar e pelo apaixonamento dos homens, elas também se encantaram e se apaixonaram pelo que os homens não fizeram, pelas violências que não cometeram. Em seu primeiro programa, ao reviver o trauma da violência sexual sofrida, Consuelo ficou deslumbrada com o fato de o fazendeiro não a ter tocado ou forçado o sexo: “ *você acredita que não rolou nada? (. . .) uma pessoa tão bacana*”. Tarsila ficou

imensamente comovida por Pedro ter “apenas” tentado agredi-la, sem conseguir: “*Eu achei aquilo tão lindo*”, “*eu amo ele por causa disso*”.

O caso de Tarsila também é exemplar de como muitas mulheres preferem a insatisfação ou o desamor em relações amorosas do que não ter alguém e de como, mais do que se casar com o homem em questão, elas se casam com o próprio casamento (Zanello, 2018). Além disso, o relato de Tarsila sobre seu envolvimento com Renato também é emblemático de outra dinâmica frequente entre as mulheres: muitas vezes, elas se casam não com o homem real, mas com a expectativa do que ele pode vir a ser, com a ajuda de sua suposta capacidade de transformar “mesmo uma besta em um príncipe encantado” (Zanello, 2018, p. 95). “*O Renato falou que tá comigo pra mudar de vida e é tão satisfatório ouvir isso... Ele já mudou. [Quando] eu conheci, ele era traficante*”.

É necessário apontar que a intensidade e rapidez com que Renato já passou a ser considerado seu marido não é exclusividade de Tarsila, mas uma característica que observamos ser muito comum entre a maioria das relações amorosas que se estabelecem no contexto da situação de rua. Como a própria Tarsila afirmou, “*as mulheres da rua acham que os homens são delas e que porque fica uma vez aí já é marido, já casou*”. Ou, nas palavras de Juma, nossa colaboradora, “*mulher em situação de rua não tem direito a namorar, isso é um privilégio de outras mulheres. A gente casa, a gente se torna propriedade daquele homem*”. Segundo Juma, as relações amorosas nas ruas são marcadas por muita possessividade por parte dos homens: “*se a mulher tá com um homem na rua, ela não pode falar com ninguém, não pode ficar andando com ninguém porque senão o homem fica louco*”. E as mulheres aceitam submeter-se não apenas a isso, mas a várias situações de violência por parte dos companheiros, como forma de proteção e sobrevivência: “*É uma troca pela proteção do homem, ela acaba também, às vezes, se violentando porque precisa daquela proteção, então obedece... muitas vezes faz sexo sem vontade* (Juma). Trata-se do funcionamento do que nomeamos em estudo anterior como o “paradoxo da violência-proteção”: para se protegerem da violência de vários homens estranhos, as mulheres se submetem a relações amorosas em que frequentemente são violentadas e exploradas (Richwin & Zanello, no prelo(b); Tiene, 2004). Nas palavras de Juma: “*A mulher que mora na rua precisa escolher seu estuprador, seu agressor, que vai defendê-la de outros agressores e estupradores*”.

Esse paradoxo da violência-proteção explicita como o contexto específico da situação de rua complexifica ainda mais as dinâmicas do dispositivo amoroso. Se o rompimento de uma relação amorosa representa um golpe narcísico que coloca identitariamente em xeque as mulheres e que tem alto potencial de produzir graves impactos em sua saúde mental (Zanello, 2018), uma mulher em situação de rua, com o fim de uma relação amorosa, perde não apenas a satisfação narcísica de ser “a escolhida”, mas também uma das principais formas de se proteger nesse contexto (Richwin & Zanello, no prelo (b)).

Outra complexidade específica à situação de rua diz respeito ao modo como as condições de extrema precariedade e de fragilização e ruptura dos laços sociais e familiares, presentes nas trajetórias da maioria dessas mulheres, podem deixá-las ainda mais suscetíveis e vulneráveis às lógicas de opressão da prateleira do amor e do dispositivo amoroso. Como mostra o caso de Consuelo, diante de uma trajetória de múltiplas violências – físicas, sexuais e estruturais – e da ausência de uma rede de apoio social, familiar ou do próprio Estado, o casamento se torna não apenas o “*conto de fadas*” que é socioculturalmente construído, desde a infância, como o “sonho” principal das mulheres. Ele emerge, também, como uma das poucas possibilidades de sobrevivência e de mínima estabilidade numa “*casa bonitinha assim de fundo*”. Tanto é assim que, quando o “*conto de fadas*” desmoronou devido aos ciúmes e agressividade de Ronaldo, Consuelo teve de se submeter à prostituição – que ela sempre ressaltou como algo muito violento – para sobreviver.

No mesmo sentido, o caso de Tarsila revela que a única alternativa que ela teve a um casamento em que quase morreu nas mãos de seu companheiro foi refugiar-se na condição de viver nas ruas. Essa estreiteza das possibilidades de sobrevivência e autonomia, causada pelas violências estruturais da pobreza, do racismo e do sexismo (Richwin & Zanello, no prelo(a)), certamente torna ainda mais difícil a decisão de romper uma relação amorosa e de libertar-se dos grilhões do dispositivo amoroso. Na maioria das vezes, as únicas alternativas disponíveis se restringem a condições de violência e precariedade, como a situação de rua, a prostituição ou a criminalidade. Além da restrição das possibilidades de sobrevivência concreta e material, a ausência ou inefetividade das políticas públicas de educação, cultura, lazer e inserção profissional também produzem uma estreiteza de possibilidades identificatórias e existenciais para essas mulheres, que se tornam ainda mais reféns do dispositivo amoroso, uma vez que não lhes é ofertada a possibilidade de construção de outros sonhos, projetos e objetos de amor e investimento (Richwin & Zanello, no prelo (b)).

Em suma, se as lógicas de funcionamento do dispositivo amoroso e da prateleira do amor constituem um dos principais fatores de vulnerabilização e desempoderamento para as mulheres em geral (Zanello, 2018), observa-se que em condições de extrema precariedade e vulnerabilidade social elas podem ser ainda mais perversas e prejudiciais. Além disso, embora tenham sido ensinadas e interpeladas a vida inteira a colocar o amor como prioridade e como eixo central e organizador de suas vidas, quando se trata de mulheres pobres, elas ainda são julgadas e estigmatizadas por se adequarem a essas prescrições e interpelações, como mostra a fala, colhida pelo estudo de Fernandes (2019), da diretora de um abrigo sobre as mulheres que usam o serviço: são “mulheres que amam demais”, “Largam tudo, os filhos, a família, para ir atrás de homem e ficar mamando pau na Central!” (p. 746).

A exploração pelo dispositivo amoroso e materno

Além de torná-las mais vulneráveis a uma série de opressões, violências e fragilizações subjetivas, identificou-se que o dispositivo amoroso, quando articulado ao dispositivo materno, expôs Tarsila e Consuelo a variadas formas de explorações e usurpações. No caso de Consuelo, isso se deu desde a infância, quando, diante da naturalização do cuidado e das tarefas domésticas como funções eminentemente femininas, todo o trabalho de casa e do cuidado de sua mãe e das crianças recaiu sobre suas costas, forçando-a à evasão escolar. A mesma exploração persistiu quando Consuelo, na tentativa de fugir da situação de maus tratos e excesso de trabalho na casa de sua mãe, conseguiu um “serviço”, que se revelou, na realidade, uma exploração análoga à escravidão.

Ao se casar com Ronaldo, Consuelo passou a ser explorada e maltratada por sua sogra, que a obrigava a limpar o “*apartamento todinho como se eu fosse uma empregada*”. Importante destacar que foi pelo dispositivo amoroso – ou seja, pelo encantamento de Consuelo com o “*conto de fadas*” e por seu fascínio pelo apaixonamento de Ronaldo – que Consuelo se deixou enredar nessa forma de exploração e submissão, o que atesta, mais uma vez, o potencial de vulnerabilização dessa forma de amar que é interpelada às mulheres. Além disso, a relação com Juca torna bastante evidente o entrelaçamento entre o dispositivo amoroso e o dispositivo materno, que fez com que Consuelo passasse quatro anos de sua vida cuidando do companheiro, “*insistindo, ajudando*”, “*como se ele fosse um bebezinho*”, “*todo dia, todo dia*”. “*Acho que eu me dediquei muito a ele, sabe?*”, pondera Consuelo. E, quando lhe perguntamos se ela achava que tinha se sacrificado muito pelos companheiros amorosos, colocando-se em segundo plano, sua resposta foi um longo e intenso “*Jáááá*”.

Se o caso de Consuelo mostra as explorações a que foi submetida fora do contexto da vida nas ruas, o caso de Tarsila evidencia como isso atinge as mulheres na própria situação de rua. Além da falta de cuidado, companheirismo e dedicação, ela ressentia-se com muito sofrimento das contínuas situações de manipulação e exploração em que a colocavam seus companheiros íntimos. Além de trocar por drogas os materiais que possibilitavam que Tarsila trabalhasse e gerasse uma mínima renda, Douglas também roubou seu celular, que havia sido comprado há pouco tempo com muita dificuldade e que ela sonhava em usar para conseguir um emprego ou atividades de profissionalização. Como ressaltado por Tarsila, os homens “*usam muito a mulher, quer ela mais pra manguear pra eles*”. Essa percepção também foi corroborada por Juma – “*é a mulher que corre atrás, a mulher que é a provedora na rua*” – e pelas participantes de um estudo feito em São Paulo em 2018: “alguns [homens] querem que as mulheres vão fazer programa, roubar para dar dinheiro para eles. São folgados”; “eles botam você no esquema, pra arrumar dinheiro, batem, estupram” (Estimar, 2019, p. 26-27).

Ambivalência da beleza e da adequação ao ideal estético

Por fim, o último eixo temático que se destacou refere-se à ambivalência com que a beleza estética se apresentava nas vidas de Consuelo e Tarsila. A satisfação narcísica decorrente de sua beleza transpareceu no relato de Consuelo sobre o sucesso que ela fazia com os homens no contexto da prostituição, que gritavam seu nome extasiados, tiravam-na do palco “*nos braços*” e levavam-na para o melhores hotéis e restaurantes. Consuelo era branca e loira e destacou como o fato de ser uma “*menina bem-feitinha, os peitos rosadinhos, aquele cabelão grande*”, que parecia uma “*boneca*”, fez com que fosse muito requisitada e possibilitou que viajasse pelo Brasil e ganhasse muito dinheiro – “*Você sabe que o mundo é das...é gente jovem*”. Identifica-se, assim, que, além de promover essa satisfação narcísica, a adequação ao ideal estético, ao aumentar as chances de Consuelo “ser escolhida”, constituiu-se não apenas como um importante capital amoroso e matrimonial (Goldenberg, 2007; Novaes, 2006; Wolf, 1992; Zanello, 2018), mas como uma possibilidade de sobrevivência e um instrumento de trabalho.

Ao mesmo tempo, identifica-se que essa mesma beleza representava um significativo fator de risco para a objetificação sexual – presente na própria situação de prostituição – e para as violências físicas e sexuais na vida de Consuelo, que nos relatou ter sofrido dois estupros e muitas violências e “torturas” sexuais quando jovem. Em contrapartida, apesar de manifestar um intenso sofrimento em decorrência do envelhecimento e da degradação de seu corpo pela precariedade e pela situação de rua – “*Tô aqui enrugada, com os dentes caído*”; “*Tô derrubada, desgraçada*”; “*minha autoestima lá embaixo*” –, Consuelo aponta de modo inequívoco que era exatamente por isso que não sofria outras violências: “*Hoje, nessa idade, não. Não, ninguém mexe [comigo]*”. Portanto, seu distanciamento do ideal estético hegemônico, ao mesmo tempo em que produzia sofrimento, fragilização de seu amor-próprio e vulnerabilização subjetiva, também era uma importante forma de proteção, por deslocá-la de um lugar de alvo das miradas, desejos e investidas de assédio masculino¹⁴¹.

Já nos relatos de Tarsila, a questão de sua beleza apareceu como um fator que a vulnerabilizava na relação com outras mulheres em situação de rua, apontando para um importante desdobramento do

141 A objetificação sexual é uma forma de emocionalidade interpelada aos homens por diversas pedagogias afetivas em seus processos de subjetivação, pelos valores da masculinidade hegemônica em nosso país. Ou seja, conforme Zanello (2020) apontou, em seu estudo de grupos de Whatsapp masculinos no Brasil, tornar-se homem em nosso país é performar e mostrar-se capaz de exibir a performance de objetificação sexual (sobretudo de mulheres) perante os pares, outros homens, na casa dos homens. A objetificação sexual também mostrou ter interseccionalidades que a tornavam ainda mais cruéis com certas mulheres: a gordofobia, o racismo e o etarismo. Em outras palavras, mulheres gordas, negras e/ou velhas são ainda mais objetificadas, assumindo mesmo, muitas vezes, o lugar da abjeção (Butler, 2016).

dispositivo amoroso: por se subjetivarem nessa simbólica prateleira do amor, as relações entre as mulheres são atravessadas por rivalidades, disputas e competições em torno da posição de “a escolhida” (Zanello, 2018). Assim, embora seja possível identificar certa satisfação narcísica e identitária pelo reconhecimento de sua beleza e poder de sedução ligado aos ciúmes de outras mulheres – “*Tô achando até que eu devo ser gostosa (...) Eu devo tá com mel, porque não é possível essas mulheres sentirem tanto ciúme de mim!*” – essa fala de Tarsila também revela que o fato de “*ser gostosa*” e “*estar com mel*” a vulnerabiliza para o isolamento, hostilidade e violência de outras mulheres em situação de rua. Nesse sentido, é importante salientar que, como apontamos em estudo anterior, a prateleira do amor no contexto da situação de rua apresenta a singularidade de ser marcada por uma violência mais exacerbada, que tende a ser atuada e concretizada na dimensão física (Richwin & Zanello, no prelo (b)). Como advertiu Tarsila, nas ruas o “*ciúme resulta em tragédia: homem mata homem, homem mata mulher, mulher mata mulher... por causa de ciúme*”.

Destaca-se, portanto, que a beleza física e a adequação ao ideal estético, ao mesmo tempo em que apareceram nas histórias de Tarsila e Consuelo como importante capital matrimonial e de sobrevivência e como um instrumento de trabalho, também se apresentaram como um significativo fator de risco para a objetificação e violência sexuais e para a rivalidade e violência de outras mulheres. É necessário sublinhar a complexidade que essa ambivalência pode assumir no contexto da situação de rua: se a beleza e a proximidade do ideal estético, ao aumentarem as chances de uma mulher ser escolhida, aumentam suas chances de sobrevivência e proteção, como mostra o paradoxo da “violência-proteção” discutido acima, elas também aumentam sua exposição a violências e hostilidades de homens e mulheres.

Considerações finais

As mulheres em situação de rua sofrem frequentes violências físicas e sexuais e têm suas vidas marcadas por violências estruturais que lhes submetem a condições radicais de precariedade e vulnerabilidade social, destituindo-as dos recursos mais concretos e elementares de subsistência. Mas o que as histórias de Consuelo e Tarsila revelam é que, além disso, elas enfrentam ainda uma série de fragilizações e sofrimentos relacionados aos próprios processos de subjetivação do “tornar-se mulher” em nossa cultura. Na análise dos casos, emergiram três eixos temáticos de maior relevância. Faz-se oportuno apontar, contudo, que o primeiro deles teve um acento e dimensão maiores, pois se trata de um eixo central, que aborda o processo mais amplo do dispositivo amoroso e da importância de “ser escolhida”, do qual, de certa maneira, decorrem os dois outros eixos.

As singularidades com que o dispositivo amoroso se manifesta no contexto da vida em situação de rua, tornando-o mais complexo e prejudicial, mostraram-se relacionadas a diferentes aspectos. Em primeiro lugar, ao paradoxo da “violência-proteção”, em que o “ser escolhida” assume uma importância ainda maior para as mulheres, uma vez que ele não apenas incide na satisfação narcísica, na afirmação identitária e na validação enquanto mulher, mas constitui-se como um fator determinante das possibilidades de sobrevivência e de proteção diante das violências de gênero nesse contexto. Em segundo lugar, destacou-se a estreiteza das possibilidades de autonomia e sobrevivência material promovida pelas violências estruturais, somada à restrição das possibilidades existenciais e identificatórias, somadas ainda à ausência de uma rede de apoio social, familiar ou do Estado. Identificou-se que essa somatória funesta promove um enredamento ainda mais grave e aprisionante das mulheres nas lógicas de vulnerabilização do dispositivo amoroso. E, por último, evidenciou-se que,

diante da frequente conjugação entre amor, dor, sofrimento e violências em suas histórias de vida, as mulheres passaram a se apaixonar não apenas pelo olhar e apaixonamento dos homens, mas também pelo simples fato de eles não cometerem violências (quando esse é o caso).

No segundo eixo, as histórias de Consuelo e Tarsila revelaram que, quando articulado ao dispositivo materno, o dispositivo amoroso faz com que as mulheres se submetam a variadas formas de exploração e usurpação, tanto em suas histórias pregressas, quanto na própria vida em situação de rua. Por fim, no terceiro eixo, os dois casos analisados evidenciaram a ambivalência da beleza física e da adequação ao ideal estético hegemônico. Ao mesmo tempo em que essa beleza e adequação podem promover satisfação narcísica e constituir-se como capital amoroso, instrumento de trabalho e possibilidade de sobrevivência, elas também se apresentaram como significativo fator de risco para a objetificação e violência sexuais por parte dos homens e para a rivalidade e violência de outras mulheres em situação de rua. Em suma, os casos de Tarsila e Consuelo evidenciaram que, quando entrelaçadas às situações de extrema pobreza, exclusão e desamparo social, as lógicas de funcionamento do dispositivo amoroso e da prateleira do amor podem se tornar ainda mais perversas, opressoras e vulnerabilizantes.

Referências

Brasil (2009). *Rua: aprendendo a contar: Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua*. Brasília: MDS.

Butler, J. (2016). *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Estimar – Instituto de Pesquisa Social (2019). *Mulheres sem teto. Em situação de rua*.

Fernandes, A. (2019). Mulheres pobres que amam demais: a vida dos direitos e das políticas sociais. *Contemporânea*, 9(3), 745-770.

Flynn, C., Damant, D., Lapierre, S., Lessard, G., Gagnon, C., Couturier, V., Couturier, P (2018). “When structural violence create a context that facilitates sexual assault and intimate partner violence against street-involved young women”. *Women’s Studies International Forum*, 68, pp. 94-103.

Goldenberg, M. (2007). *O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. São Paulo: Estação Letras e Cores.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). *Estimativa da população em situação de rua no Brasil (setembro de 2012 a março de 2020)*. Brasília: IPEA.

Monteiro, D. (2021, 20 agosto). *Pandemia de Covid-19 muda perfil de população em situação de rua*. Portal Fiocruz. <https://portal.fiocruz.br/noticia/pandemia-de-covid-19-muda-perfil-de-populacao-em-situacao-de-rua>

Novaes, J. V. (2006). *O intolerável peso da feiura: sobre as mulheres e seus corpos*. Rio de Janeiro: PUC/Garamond.

Richwin, I. & Zanello, V. (no prelo(a)). “Desde casa, desde berço, desde sempre”: violências nas vidas de mulheres em situação de rua. *Revista de Estudos Feministas*.

Richwin, I. & Zanello, V. (no prelo(b)). Mulheres em situação de rua não deixam de ser mulheres: vulnerabilidade social, dispositivo amoroso e sofrimento psíquico. In G. Zambenedetti & K. Santos (Orgs.). *Saúde Mental, Políticas Sociais e Democracia*.

- Rosa, A & Brêtas, A. C. (2015). A violência na vida de mulheres em situação de rua na cidade de São Paulo, Brasil. *Interface (Botucatu)* [online], 19 (53), pp. 275-285.
- Sanchotene, I., De Antoni, C. & Munhós, A. (2019). “Maria, Maria: concepções sobre ser mulher em situação de rua”. *Textos & Contextos*, 18(1), pp. 146-160.
- Tiene, I. (2004). *Mulher moradora na rua: entre vivências e políticas sociais*. Campinas: Editora Alínea.
- Wolf, N. (1992). *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Zanello, V. (2018). *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris.
- Zanello, V. (2020). Masculinidades, cumplicidade e misoginia na “casa dos homens”: um estudo sobre os grupos de whatsapp masculinos no Brasil. In: L. FERREIRA, (Org.), *Gênero em perspectiva*. Curitiba: CRV.
- Zanello, V., Richwin, I., Pedrosa, M. & Gama, M. (no prelo). Ideal estético, dispositivo amoroso e vulnerabilização de mulheres heterossexuais diversas na prateleira do amor. *Revista Flecha do Tempo*.





EDUCAÇÃO SEXUAL: da sala de aula ao recreio

Marcos Ribeiro
Ricardo Desidério

Introdução

Em um país como o Brasil, devido a sua multiplicidade de fatores étnicos, geográficos, religiosos, econômicos e políticos, a sexualidade tem em disputa um discurso com as mais variadas proposições na tentativa de normatizar condutas. É possível encontrar, por exemplo, grupos abertos para a aceitação de um trabalho com este tema, já outros tão fechados em uma mesma localidade que, sem qualquer fundamento técnico-científico, discordam de qualquer tipo de abordagem por acreditar que seria “ensinar” aos alunos a prática sexual.

No entanto, esse debate não é recente. Dos aspectos históricos dos mais longínquos – por volta de 4000 a.C. até os dias atuais – a sexualidade sempre esteve presente na história da humanidade, na maioria das vezes pelo viés do pecado e com relações assimétricas entre homens e mulheres.

Independentemente de todo “enquadramento” e cerceamento que se queira impor, por grupos religiosos ou políticos, a conversa sobre sexualidade na escola é uma questão de direitos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2003 e revisado em 2006 afirma que

educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (Brasil, 2003, s/p).

Esta garantia emerge do conhecimento que a sexualidade nasce na pessoa e a move para o encontro da satisfação, felicidade e direitos, buscando sempre “driblar” o processo de normatização que querem impor para quem foge dessa “norma” social, seja pela regra explicitamente colocada pela lei, pela punição moral ou social a que todos estão sujeitos. Ou ainda pelo “enquadramento” classificatório através dos discursos “científicos”, seja médico, psicológico, social ou religioso.

Sem refletir de qual lugar de fala é este discurso, acaba sobrando para a educação como se esta fosse “doutrinar” ideologicamente o corpo docente e discente. Mais uma vez vêm o “enquadramento”, desta vez para a prática pedagógica no espaço escolar.

O que se espera, então, de um trabalho de educação sexual na escola?

O que se deseja é desenvolver a criticidade, o pensar e trazer à luz a informação e o conhecimento. Que a partir das discussões em sala de aula, todos(as) os(as) alunos(as) possam construir para uma sociedade justa e igualitária, não-sexista, não-misógina e nem racista ou homofóbica, com informação que garanta direitos iguais para todas as pessoas. Um trabalho pautado na Ciência e nos Direitos Humanos.

Como todo interlocutor pode ver, é uma discussão ampla, que não se limita ao corpo orgânico, a uma sexualidade *higienista* ou a “apenas” um debate sobre prevenção, como se o sexo tivesse que ser visto sempre pelo lado da doença ou dos cuidados com a saúde.

Destaca-se que a compreensão biológica apesar de importante é insuficiente para o entendimento total da pessoa. A vida humana ultrapassa o corpo biológico e se encontra com os aspectos emocionais, sociais, culturais, históricos, antropológicos e políticos.

Sexualidade é um sentido amplo, que derruba os conceitos de genitalidade para compor a identidade de cada pessoa e a cada dia as reflexões sociais e as pesquisas científicas têm avançado neste sentido. O ser humano se compõe na pluralidade e esta é uma ideia que pode ser apropriada pela educação e efetivada na prática pedagógica dos(as) professores(as) em sala de aula.

A relevância deste tema se pauta também na organização Mundial da Saúde (OMS), em que a sexualidade é um dos indicadores de qualidade de vida sendo

uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas (. . .). A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações, portanto a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, à saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor. (Egyptio, 2003, pp. 15-16).

Mas, por que este debate é importante? Porque mesmo que a família e a escola não queiram falar sobre sexualidade, crianças e adolescentes vivem uma avalanche de conteúdos pelas redes sociais, pela televisão e todos os meios de comunicação e nas conversas informais com os colegas. Em geral essa informação nem sempre é adequada e isenta de preconceito. Nesse sentido, a escola pode ser uma intermediadora desse aprendizado com a garantia do suporte pedagógico e respeito às diferenças e privacidade.

Acredita-se que o trabalho de educação sexual potencializa os(as) educadores(as) e, na sequência, os(as) alunos(as), propiciando a reflexão e o apoio ao desenvolvimento pessoal e social como acontece em todas as áreas do conhecimento.

A realização do projeto de educação sexual torna-se fundamental, inclusive, como medida protetiva e preventiva contra uma Infecção Sexualmente Transmissível (IST) e gravidez não planejada por considerarmos que, segundo **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** (PeNSE), realizada pelo IBGE e que monitora a saúde dos estudantes de 13 a 15 anos, 40,1% dos estudantes já tiveram relações sexuais” (IBGE, 2013). Nesse sentido os tornam vulneráveis, principalmente porque nem sempre fazem o uso do preservativo. Entendendo, no entanto, como falamos anteriormente, que o trabalho não se limite aos aspectos biológicos e preventivos. Esta é apenas uma parte do todo.

Diante desta nova realidade brasileira, onde a política e o judiciário intervêm na prática pedagógica do(a) professor(a) que leva este assunto para a sala de aula, como lidar com um tema que faz parte da vida de todas as pessoas e que não falar implica em consequências seríssimas? Por exemplo, são situações como abusos, violências e infecções e doenças que poderiam facilmente ser evitadas a partir da educação preventiva.

Muitos(as) professores(as) desconhecem qual o conteúdo mais adequado por faixa etária e que metodologia se torna mais eficaz para trabalhar com estes temas que trazem a informação, mas por outro lado expõe preconceitos e inquieta.

Diante do que estamos trazendo de discussão, entender como se dá o trabalho na escola, a importância da formação docente, o amparo legal tão desejado pelos(as) professores(as) e alguns entraves que podem dificultar o trabalho, faz sentido conversar sobre isso neste capítulo do livro.

Educação Sexual na escola

O trabalho de educação sexual coopera muito significativamente para o desenvolvimento físico, psicológico, social e cognitivo de crianças e adolescentes e para a implementação de políticas públicas que garantam os direitos de cidadãos e cidadãs, como preconiza alguns documentos importantes nacionais e internacionais, alguns dos quais o Brasil é signatário.

Crianças e adolescentes precisam estar informados, e não é a “abstinência” do conhecimento que vai protegê-los(as), muito pelo contrário, a ignorância – no sentido de desconhecer o assunto – que os torna mais vulneráveis a várias situações que poderiam ser evitadas se a conversa sobre sexualidade em casa e na escola tivesse acontecido.

A escola tem um papel importante a cumprir e não há como adiar este trabalho que faz parte da formação educacional dos(as) alunos(as). Muitas instituições de ensino acreditam que este é um papel da família. E não deixa de ser, mas a proposta que trazemos neste capítulo é um trabalho de parceria. No entanto, o que encontramos com frequência é uma dificuldade das famílias em falarem sobre sexo por acreditar que a inocência protege ou adia o início da vida sexual quando ela “bater à porta”. Engano! A sexualidade faz parte da vida de todas as pessoas. Se é assim, por que não ser de forma mais saudável, com os cuidados necessários, sem culpa, com prazer e proteção? Não estamos falando de uma queda de braços, entre um ou outro, mas da importância de esta conversa estar presente nas duas instituições de convivência das crianças e dos adolescentes: família e escola. Cada uma com o seu papel diferenciado de educar, mas que compreendam que, enquanto o assunto não é tratado, os(as) filhos(as) em casa e os(as) alunos(as) na escola estão expostos a todo tipo de intercorrência quando se desconhece o assunto.

A sexualidade na criança e no adolescente está presente desde sempre e se expressa de formas e linguagens diferentes, de acordo com a faixa etária. É desta forma, com um planejamento segmentado por ano escolar e idade, que o trabalho deve ser realizado. O ditado popular que diz “não se coloca a carroça à frente do boi”, também, se aplica aqui quando nos referimos que o trabalho na escola deve ser realizado respeitando as manifestações de cada idade, com os conteúdos específicos e as metodologias adequadas a cada ano escolar em que o(a) aluno(a) se encontra. A relevância deste tema se pauta nos PCN (1997) quando orienta que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas; na Organização Mundial da Saúde (OMS), em que a sexualidade é um dos indicadores de qualidade de vida; e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH), publicado em 2003 e revisado em 2006, em que ressalta a conversa sobre sexualidade na escola como uma questão de direitos

Concepções teóricas

Dentro da perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos principais eixos norteadores deste capítulo, a principal concepção teórica do trabalho de educação sexual é a abordagem que contemple além dos aspectos biológicos e da genitalidade, as dimensões psicológicas, sociais, culturais, históricos e políticas que o tema contempla, não se reduzindo ao corpo físico e a prevenção das

Infecções Sexualmente Transmissíveis ou de uma gravidez indesejada, como vimos anteriormente. Isso porque a pedagogia da sexualidade entende que um projeto desenvolvido nesta área precisa ser plural.

No aspecto pedagógico é fundamental que o trabalho seja planejado e contínuo e, preferencialmente, inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para que haja a garantia da sua inserção no calendário escolar e, por outro lado, o conhecimento dos pais das diretrizes pedagógicas da escola ao matricular o(a) seu(sua) filho(a).

Tal orientação se faz mister pois só a informação e o trabalho pontual, mesmo importantes, não seriam capazes de mudar comportamentos e nem fariam com que os(as) alunos(as) adquirissem atitudes e habilidades preventivas diante de situações de vulnerabilidade quando as mesmas acontecerem.

Sobre este trabalho, como descrito no PCN (1997),

(. . .) O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno (Brasil, 1997, p. 83).

Sobre o trabalho de educação sexual alguns dos fatores mais importantes para a sua efetivação é o apoio da instituição; a educação continuada dos docentes com a abordagem dos conteúdos de acordo com a faixa etária, a metodologia indicada os recursos a serem utilizados e a avaliação; o comprometimento dos profissionais envolvidos e a parceria dos pais. Além disso, ter uma proposta bem *alinhada* e entendida por todos os atores sociais envolvidos torna o trabalho *abraçados* por todos os atores sociais da escola.

A partir de todas essas questões, a Unesco (2014) sugere alguns procedimentos iniciais para o trabalho em sexualidade. Destacamos dois:

1-A proposta deve ser incluída no planejamento previsto no projeto anual da escola e direcionada para as diferentes faixas etárias (. . .);

2-A escola poderá tomar algumas iniciativas para garantir para que a comunidade escolar esteja comprometida com o processo (. . .) (UNESCO, 2014, p. 18).

No trabalho a ser realizado pela escola é importante discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes da sociedade relacionadas à sexualidade. Não pode ficar “de fora” questões que passam pelo prazer, respeito por si e pelo outro, responsabilidade e prevenção, desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o corpo e a sexualidade, exercendo, assim, a sua cidadania no sentido mais pleno.

Por que a realização deste trabalho na escola?

A escola pode propiciar a informação baseada na ciência, na troca de ideias, o debate sobre temas que trazem um senso crítico mais apurado e a possibilidade de conviver com as diferenças. Beliz (2018) complementa que

Vivemos numa sociedade hipersexualizada e, mesmo que não queiramos falar sobre o assunto, o conteúdo chega-nos de todos os lados: televisão, revistas, músicas e internet. Mesmo que nos recusemos a falar, o tema chega inevitavelmente às nossas crianças sem filtros ou orientação e, por vezes, de forma crua e perigosa. Erotização na Infância, Violência de Gênero, Abuso, Sexting, Bullying ou cyberbullying podem ser conceitos para os quais as nossas famílias não estavam sensibilizadas, ou que não fizeram parte de nossa infância. Mas agora, está ao nosso alcance prevenir! Basta abrirmos a porta do diálogo e não fazermos de conta que não é preciso falar sobre isto, acreditando que as nossas crianças, um dia, aprenderão sozinhas (Beliz, 2018, p. 23).

Especialistas em sexualidade e educadores(as) acreditam que crianças e adolescentes querem e precisam de informações e quanto mais cedo melhor. Neste sentido, a Unesco (2014) ressalta que crianças, adolescentes e jovens tenham acesso a conceitos fundamentais para que possam desenvolver uma visão positiva da sexualidade e percebam a importância de uma “comunicação clara nas relações interpessoais, desenvolvam o espírito crítico e reflitam a cada tomada de decisão à sua vida sexual e reprodutiva, garantindo assim o seu bem-estar” (UNESCO, 2014, pp. 15-6).

Dentro desta concepção os tópicos, objetivos e princípios de aprendizagem no trabalho de educação sexual aliás, já presentes no cotidiano dos professores, são:

-
- 1-Disponibilizar informações precisas que despertem a curiosidade de crianças adolescentes e jovens, (...) anatomia e fisiologia, reprodução, gravidez e parto, HIV e aids, vida familiar (...);

 - 2-Oferecer a crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade (...) e os princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade;

 - 3-Facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, autoconfiança, comunicação e negociação (...);

 - 4-Estimular crianças, adolescentes e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar o direito de outros (...) independente do seu estado de saúde e orientação sexual (UNESCO, 2014, p. 16).

Respondendo ao que foi perguntado, na escola as crianças ficam a maior parte do tempo e é onde os(as) alunos(as) começam a estabelecer as primeiras relações sociais e de classe, acontece o bullying, pode ter os primeiros namoros na adolescência e, mesmo a droga, pode se fazer presente. Dessa forma, a escola tem um papel pedagógico de intervir e através deste trabalho ‘educar’ seus alunos para uma sexualidade prazerosa, responsável e com prevenção, baseada na ciência e nos direitos humanos

As crianças quando crescem sem terem suas dúvidas esclarecidas e, neste caso inclui o trabalho de sexualidade, ficam ansiosas, o que acaba interferindo no aprendizado escolar e comportamento social.

Realização do trabalho, formação docente e postura do(a) professor(a)

O trabalho de educação sexual pode ser realizado através de *aula específica, oficinas*, abordado nas atividades realizadas na escola (como feira de ciências, cultural...) ou inserido nas *disciplinas curriculares*

com a interdisciplinaridade. É importante ressaltar que, independente da forma de implementação do trabalho de educação sexual, a escola como um todo precisa estar inserida na discussão não restrita apenas a sala de aula. Na hora do recreio, nas atividades esportivas, na fila de entrada para a sala de aula (que não reproduza o estereótipo como a “fila do menino” e a “fila da menina”) ou nas festas temáticas, como o “dia da família” – não é melhor que “dia dos pais” ou “dia das mães”?

É fundamental que o(a) professor(a) perceba que a sua formação na maioria das vezes não lhe dá conhecimento sobre o tema e, neste sentido, deve buscar conhecimento e metodologia adequada (educação continuada), não só para a abordagem do conteúdo, mas também para saber lidar com questões afetivas e sociais relacionadas à sexualidade, aquelas que perpassam o preconceito, o tabu e a culpa.

Isso não quer dizer de antemão que o(a) educador(a) tenha que ter conhecimento sobre as mais diferentes áreas do saber e conhecimentos profundos sobre todas as concepções teóricas que compõem o trabalho de educação em sexualidade.

Neste sentido, a UNESCO (2014) ressalta que não é exigido o domínio, pelos educadores, de todos os conteúdos que ilustram cada uma das temáticas. Mesmo assim, eles devem sentir um nível de conforto e confiança, por realizar um trabalho em constante processo de construção e aprofundamento, com o apoio de um roteiro concebido na perspectiva dos direitos humanos. Tendo ciência desses elementos os educadores poderão caminhar juntos com seus estudantes de forma realista e interativa, e atender demandas concretas. (UNESCO, 2014, p. 16).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), consta como finalidade do curso:

(. . .) formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, em cursos de Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 6).

Quando ressaltamos da importância desta abordagem no curso de pedagogia é porque o(a) profissional dessa área tem como função alguns dos principais papéis dentro de uma escola, já que para a gestão escolar, coordenação pedagógica, supervisão escolar ou orientação educacional é preciso ter esta formação acadêmica. Além da formação docente, é importante que alguns princípios sejam assegurados.

Ribeiro (2020) analisa que na realização do trabalho o(a) professor(a) deve ter ‘boa escuta’ e que não diga o que o aluno ‘deva’ ou ‘não deva’ fazer ou o que é ‘certo’ ou ‘errado’, a partir de princípios éticos de acordo com a lei (p. 48).

Nesse sentido, não importa se é o(a) professor(a) de ciências, português, história ou outra área do conhecimento. O que será preciso, como abordamos aqui, é a sua formação específica na área de educação sexual e os princípios citados presentes na sua prática docente.

Falando dos(as) professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental, é indicado que o trabalho seja feito pelo(a) professor(a) responsável pela turma quando o(a) aluno(a) pergunta; a partir da leitura de um livro ou quando aparece uma situação que o(a) professor(a) considere adequado intervir; quando realizam atividades lúdicas ou de lazer, sem dividir “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas”.

Na Educação Infantil vai da postura do(a) professor(a) intervir quando de uma situação ou comentário e, ainda, não reproduzir estereótipos no cuidado com as crianças.

Qual a disciplina mais indicada?

Não podemos dizer que exista uma disciplina mais adequada, porque, em todas elas, o trabalho pode ser realizado por meio da interdisciplinaridade como sugerimos anteriormente e vamos detalhar ainda neste capítulo, exemplificando a ação através da abordagem de gênero.

A visão de que o trabalho de educação sexual cabe a aula de ciências e biologia vem da ideia equivocada de que a sexualidade se dá apenas pelo prisma biológico. E essa perspectiva pedagógica já desconstruímos aqui.

Para exemplificar, em pesquisa realizada com 326 professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental, de 139 municípios, das cinco regiões do Brasil, Ribeiro (2020) ao perguntar “em quais disciplinas você acha que é possível realizar um trabalho de educação sexual com os(as) alunos(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental?”. O gráfico 1 traz os achados obtidos desta questão.

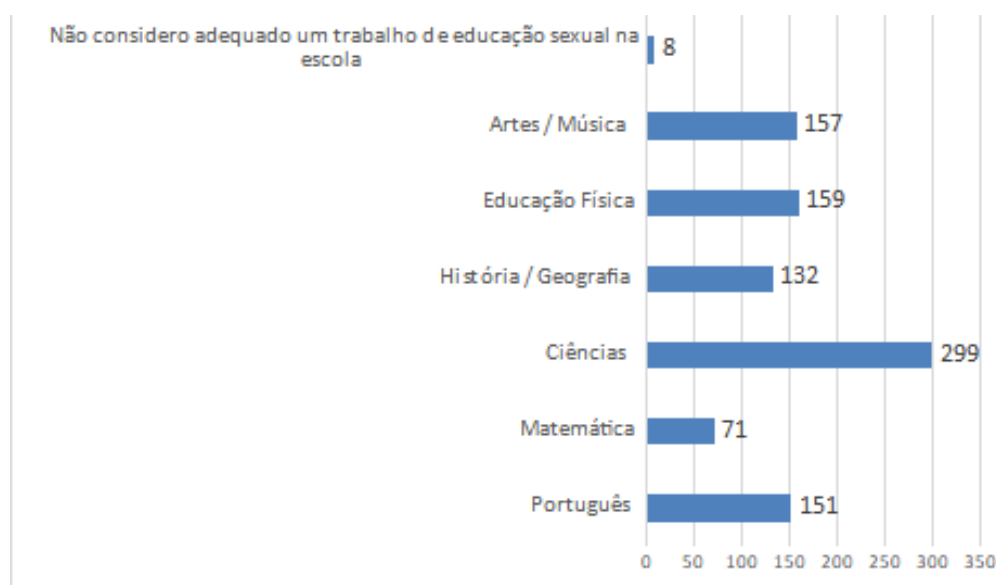


Gráfico 1: Marcos Ribeiro (2020)

Para a maioria dos(as) professores(as) entrevistados nesta pesquisa, como pode-se observar no Gráfico 1, a *disciplina de ciências* é a mais indicada para a realização desse trabalho, como já era de esperar e temos visto ao longo deste capítulo, na visão biológica que se construiu sobre a sexualidade.

Acredita-se que esta escolha deva ao fato de a compreensão da sexualidade estar associada aos aparelhos sexuais masculino e feminino, reprodução e prevenção das infecções sexualmente transmissíveis e prevenção de uma gravidez na adolescência. Ainda existe muita dificuldade de falar na construção social e do prazer da sexualidade, das dimensões que ultrapassam o corpo físico / biológico.

Que garantias eu tenho?

Desconhecer as garantias legais para a realização do seu trabalho de educação sexual tem sido uma das principais preocupações dos(as) professores(as), que se sentem muitas vezes inseguros diante das pressões que sofrem por levarem a conversa sobre sexualidade para a sala de aula.

Se por um lado não temos esta disciplina no currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) excluiu o tema “Orientação Sexual” dos temas integradores do novo documento,

antes contemplada nos PCN como tema transversal, por outros já existem marcos legais Nacionais e Internacionais e garantias legais que legitimam o trabalho do(a) professor(a).

Se começarmos pela parte jurídica, a Constituição Federal Cidadã, Carta Magna do nosso país, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nos garantem que, segundo Braga (2017)

Constituição Federal – “Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a **proteção à maternidade** e à infância (...) na forma desta constituição (...). Grifo da autora;

Estatuto da Criança e do Adolescente – “Art. 7º - A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Art. 53 – a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores (...);

Nos documentos educacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo Braga (2017)

(...) os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular os seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual, Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como o direito das crianças e adolescentes (...) (Braga, 2017, pp.10-11).

Dos marcos internacionais, assim como os nacionais, complementa Braga (2017), “não deixam dúvidas em relação às necessidades de implantação de estratégias de educação em sexualidade nas escolas” (Braga, 2017, p. 12).

A Convenção Interamericana de Direitos Humanos (1969), base importante do sistema interamericano de proteção dos Direitos Humanos, e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) que objetiva à proteção de crianças e adolescentes de todo o mundo, aprovada pela ONU e seus países membros, onde o Brasil é signatário, trazem esta base legal para o(a) professor(a) e o seu trabalho de educação sexual na sua escola.

Conforme discute Ribeiro (2020), “(...) em 25 a 27 de setembro de 2015, chefes de Estado e de Governo e altos representantes reuniram-se na sede das Nações Unidas em Nova York e definiram os objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais, neste caso a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (...) (p. 79). A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável compreende num conjunto de ações e estratégias que vão orientar o trabalho das Nações Unidas e de países membros da organização internacional. A Agenda 30 traz a discussão a respeito de educação, gênero e sexualidade.

Outro documento importante são os Princípios do Yogyakarta (2007) que estabelece a efetivação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Estes princípios trazem uma garantia para que a população LGBTQIA+ tenha a proteção de qualquer violência na escola, e que para tanto o tema deva ser tratado com os estudantes.

Todos estes documentos reafirmam a importância de trabalhar a educação sexual e que a escola é o espaço possível mais adequado deste trabalho. Isso não significa e nem desqualifica a importância do

papel da família, da religião, da influência da mídia e dos outros grupos que as crianças e adolescentes são pertencentes, mas a escola pode realizar o trabalho de forma organizada, planejada, com princípios pedagógicos definidos – com um planejamento adequado por faixa etária e série do aluno – e com o respeito ao cidadão e a garantia dos Direitos Humanos.

No entanto, vale destacar que nenhuma lei garante a realização do trabalho se ele não estiver pautado na qualidade, articulado com a gestão escolar e em parceria com os pais. Estes, aliás, são os principais entraves para a abordagem da sexualidade na escola segundo a resposta dos(as) professores(as), quando perguntados(as), na pesquisa nacional citada anteriormente.

Ao serem perguntados(as) “qual o principal “entreve” que dificulta o(a) professor(a) para a realização do trabalho de educação sexual na escola, apresentamos os resultados do Gráfico 2, obtido no estudo outrora mencionado aqui.

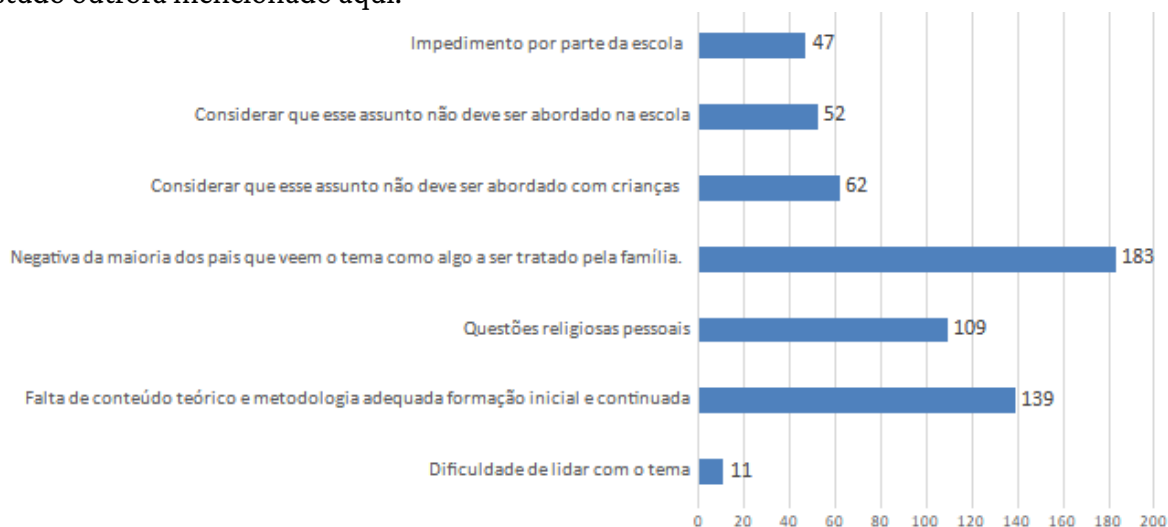


Gráfico 2: Marcos Ribeiro (2020)

É possível notar no Gráfico 2 que o maior entrave ainda é a negativa dos pais a este trabalho pela e na escola.

Ainda neste mesmo estudo, ao serem perguntados “quais os motivos a escola não realiza um projeto de educação sexual com os(as) alunos(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental”, os(as) professores(as), como o gráfico 3 ilustra, evidenciam em seus relatos.

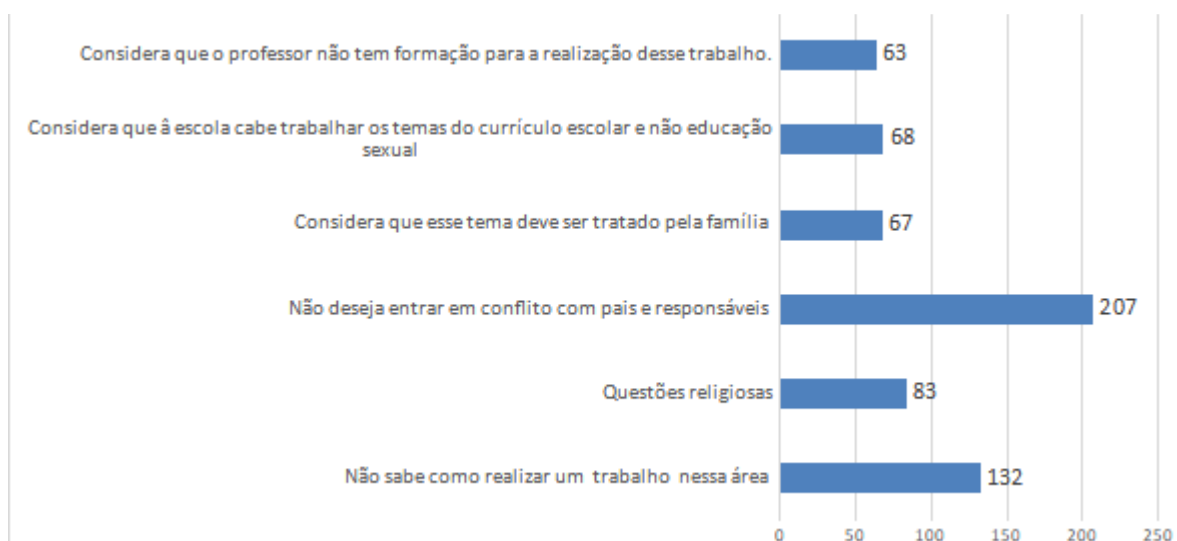


Gráfico 3: Fonte: Marcos Ribeiro (2020)

Vale destacar que os(as) professores(as) tinham a opção de marcarem mais de uma resposta.

Ou seja, os gráficos 2 e 3 evidenciam a “lógica” de muitos pais de que este é um assunto para dentro de casa, desconhecendo que o trabalho a ser realizado pela escola não vai na contramão do ensino escolar, muito pelo contrário, é uma parceria.

A partir dos relatos que ouvimos na nossa trajetória profissional, muitas famílias ou responsáveis acreditam que este é um assunto a ser tratado **exclusivamente** por eles e alegam “motivos religiosos”, “medo de incentivar uma sexualidade precoce”, “que o(a) filho(a) ainda é muito criança” ou que a escola “cabe ensinar conteúdos”, entre outros argumentos.

Muitos docentes, então, não desenvolvem ações nesta área para não entrarem em atrito com muitas famílias ou responsáveis ou até por medo de serem processados. Sentimentos que são os mesmos por parte dos gestores da instituição.

Um trabalho a ser realizado com as famílias pode dirimir muitas dessas dúvidas e, muitos, inclusive, trazem tais argumentos por desconhecerem o assunto e a importância de tal abordagem para o desenvolvimento saudável dos(as) filhos(as). A escola e os(as) professores(as) podem ajudar nesse sentido!

Interdisciplinaridade

É muito importante, como mencionado anteriormente, o trabalho interdisciplinar. Adentrando discorrer sobre isso, Ribeiro (2020) aponta como é possível o trabalho com o tema gênero, uma discussão teórica importante para um programa de educação sexual. Assim, o citado pesquisador explicita como trabalhar essa temática através da interdisciplinaridade:

- DISCIPLINA: Português

Conteúdo:

Interpretação de texto sobre as “brincadeiras de meninos e meninas”; construção de histórias em quadrinhos a partir do que é considerado “coisa de menino” e “coisa de menina”, como a cor da roupa, o uso do brinco ou dançar ballet.

Produção textual sobre o que menino e menina “podem fazer” e o que “não fica bem”, utilizando no texto a forma correta do uso da língua como ponto final, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação e travessão.

- DISCIPLINA: Ciências

Conteúdo:

Corpo humano; diferenças físicas entre homens (meninos) e mulheres (meninas); higiene.

- DISCIPLINA: História

Conteúdo:

A história do Brasil colônia até os dias de hoje: a mudança do vestuário de homens e mulheres com as influências históricas de cada época.

- DISCIPLINA: Geografia

Conteúdo:

Mapas: características das cinco regiões do Brasil;

A diferença de gênero nas diversas localidades do Brasil.

- DISCIPLINA: Artes

Conteúdo:

Atividade livre:

Discussão sobre a questão de gênero e o preconceito em relação aos garotos que dançam ballet.

- DISCIPLINA: Educação Física

Conteúdo:

Jogos Olímpicos: competições oficiais e diferenças de gênero

- DISCIPLINA: Matemática

Conteúdo:

Tratamento da informação através da interpretação de dados em gráficos e tabelas. Essa tratativa pode ser sobre a quantidade de meninos e meninas da sala que jogam bola, auxiliam no serviço doméstico e o que eles consideram como “coisa de homem” e “coisa de mulher”, etc.

Enfim, estas são algumas das inúmeras possibilidades do trabalho de educação sexual na escola, sendo este um caminho possível de ser trilhado.

Considerações finais

Ao concluir este capítulo, duas questões passam a ser o ponto central do debate:

1ª) A importância da formação docente que deseja trabalhar com essa temática principalmente no que se referem aos conteúdos e metodologias adequadas;

2ª) A parceria com as famílias ou responsáveis: com atividades que os coloquem presentes, em palestras ou trabalhos que os(as) alunos(as) possam levar para casa para discutirem com eles as diferentes visões e propiciar esse debate entre todos. Essa é uma forma, inclusive, dos pais ou responsáveis perceberem que o trabalho desenvolvido não é nenhum *bicho-papão!*

Este trabalho, como vimos ao longo das ideias compartilhadas neste capítulo, com base também em alguns(as) autores(as) e instituições, é que o trabalho de sexualidade na escola precisa ser realizado de forma ampla; contextualizada com os aspectos sociais, culturais, históricos e de políticas públicas; de acordo com a ciência e dos direitos humanos e, se assim o desejarem, integrado de forma interdisciplinar às disciplinas curriculares.

Uma outra questão importante é, sempre que possível, que a escola abra o debate para a comunidade, criando estratégias pedagógicas e de comunicação, objetivando apresentar informações científicas e que finde, na medida do possível, preconceitos e violências de gênero e de todo tipo, contribuindo, assim, para uma sociedade justa, igualitária, sem preconceitos e com oportunidades iguais para todas as pessoas. E tudo isso pode começar pela sexualidade, a parte mais íntima de todo ser inteiro.

Referências

- Beliz, V. (2018). *Chamar as Coisas pelo Nome: Como e quando falar sobre sexualidade*. Lisboa: Arena.
- Braga, M. (2017). *Educação em Sexualidade: Perspectiva na vida de adolescentes e jovens*. Brasília: Ed. Novas Edições Acadêmicas.
- Brasil. (2003) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Caderno “Orientação Sexual e Pluralidade Cultural”*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2003). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília.
- _____. (2016). *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2016.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2013) Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013. Tabela 1933. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2013/>>. Acesso em: 19 agosto 2021.
- Matéria (2021): *Base Nacional Aprovada, como fica a questão de gênero na escola?* Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em 20 agosto 2021.
- Matéria (2021): *PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA*. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf Acesso em: 20 agosto 2021.
- Ribeiro, M. (2020). *Educação em Sexualidade: conteúdos, metodologias e entraves*. Rio de Janeiro: Wak Editora FTD.
- Egypto, C. (Org.) (2003). *Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante*. São Paulo: Ed. Cortez, pp. 15-16.
- UNESCO. (2014). *Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília.



SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO NOS CURRÍCULA DE FORMAÇÃO DE GERONTOLOGIA EM PORTUGAL

Ana Carolina Morgado Ferreira de Frias

Introdução

O envelhecimento humano é cada vez mais campo de interesse e objeto de estudo em várias disciplinas científicas. Ainda assim, a crescente necessidade de uma área centrada no processo de envelhecimento, suas determinantes, representações, potencialidades e constrangimentos, fez emergir a Gerontologia, uma nova área do saber e práxis, que tem como objeto de estudo e de intervenção as pessoas mais velhas (Paul & Ribeiro, 2015). A sua pertinência social, relaciona-se com os fenómenos demográficos do envelhecimento nas sociedades ocidentais, bem como com a crescente exigência da qualidade dos cuidados a prestar às pessoas idosas (Pereira & Pimentel, 2012).

O aumento da esperança de vida a que temos assistido, apenas constitui um progresso real da sociedade se não tiver como consequência uma diminuição da qualidade de vida das pessoas idosas (Pinto, 2006), o que requer uma atuação profissional de qualidade ao nível de diferentes áreas, como a social e a da saúde. O/a gerontólogo/a é um/a profissional que perspetiva o envelhecimento humano como uma etapa do ciclo de vida das pessoas, privilegiando a continuidade dos fenómenos biológicos, sociológicos e culturais que, *como tijolos*, constroem a vida de cada pessoa (Pereira & Pimentel, 2012). Fruto da sua formação interdisciplinar, fundamenta a sua intervenção numa avaliação integral da vida e das condições de vida das pessoas idosas, mobilizando, nesse sentido, conhecimentos de diferentes áreas científicas, e estando também capacitado/a para integrar e/ou liderar equipas interdisciplinares (Pereira & Pimentel, 2012).

A Sexualidade é um aspeto central na vida do ser humano ao longo do seu desenvolvimento, englobando sexo, identidades e papéis de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução (WHO, 2015). Pode ser vivenciada e expressa de diferentes formas, como através de pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos, e influenciada pela interação de diversos fatores, como biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais (WHO, 2015). Existe, portanto, uma heterogeneidade na vivência da sexualidade e intimidade ao longo da vida, sendo também influenciada pelas práticas educativas e valores morais/religiosos e pelos acontecimentos de vida (Leitão, 2016).

Apesar de se reconhecer que a pessoa idosa não é um ser assexuado, que a vivência prazerosa da sexualidade é possível ser mantida na velhice, sendo um desejo individual que pode contribuir para a qualidade de vida e bem-estar (Oliveira, Baía, Delgado, Vieira & Lucena, 2015), de um modo geral, na velhice a sexualidade é vulgarmente assumida como um conceito sem sentido (Pires, 2016). É permeada por tabus e estereótipos que a associam a algo vergonhoso e pouco adequado para ser dialogado, sendo ainda também pouco discutida no atendimento em serviços de saúde bem como nas respostas sociais (Alencar, Marques, Leal & Vieira, 2016). Ainda que impregnada de visões estereotipadas, a sexualidade integra, de diferentes modos, a vida das pessoas idosas (Rozendo & Alves, 2015).

Em Portugal, o Ministério da Educação estabeleceu em 2009 a educação sexual como obrigatória em meio escolar devendo ser aplicada em estabelecimentos do ensino básico e secundário (Lei nº60/2009). Refere o seu enquadramento legal, a existência de diferentes finalidades subjacentes à educação sexual, entre elas, a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa. A educação em sexualidade ambiciona o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, em pessoas de diferentes idades, de forma a fornecer-lhes autonomia para: garantir a própria saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais de respeito; considerar como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e o de outras pessoas; entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo de toda a vida (UNESCO, 2019). Para isso deve basear-se num entendimento da universalidade dos direitos humanos, e do direito de todas as pessoas à saúde, à educação, à igualdade de informações e à não discriminação (UNESCO, 2019).

A sua implementação em meio escolar, no sentido de abranger todas as crianças e jovens, desde cedo, é reconhecida por diferentes entidades mundiais, ainda que, seja possível assistir, em simultâneo, a uma marginalização da população adulta e idosa nestas políticas de intervenção (Trindade, 2018).

A par disso, vários/as autores/as têm vindo a sublinhar a importância de investir na formação de profissionais que cuidam pessoas idosas, estudam e atuam na área do envelhecimento, como é o campo da Gerontologia, para que, no âmbito da sexualidade, possam oferecer melhores respostas. Por outro lado, também se reconhece a necessidade de mais estudos sobre a sexualidade no envelhecimento, permitindo à gerontologia abrir novos espaços de intervenção, com vista a promover a saúde das pessoas idosas de forma menos biologicista e mais holística, que reconheça a sexualidade enquanto dimensão da saúde e qualidade de vida das pessoas e onde o ser humano possa ser entendido na sua totalidade e não ser reduzido a doenças crónicas, com as quais se possa deparar ao longo dos anos (Alencar, Marques, Leal & Vieira, 2016).

A sexualidade não encerra apenas aspetos da saúde reprodutiva, mas também, a possibilidade de ter uma vida sexual livre de coerção, discriminação e violência, e o alcance de um alto padrão da saúde sexual tem na sua base o respeito, a proteção e realização dos direitos humanos, tais como o direito à educação, informação e de acesso aos serviços de saúde, entre outros (WHO, 2015). Uma abordagem biomédica da sexualidade, que ainda persiste, assume-a como derivada da fisiologia e tende a não refletir sobre a construção de diferentes categorias nela incluídas, como categorias corpo e saúde (Silva, Marques & Lyra-da-Fonseca, 2009), entre outras.

No domínio do envelhecimento, a sexualidade tem permanecido mais distante das preocupações relativas aos cuidados de saúde em geral, da saúde sexual em particular, e ignorada ou escondida por quem lida diariamente com pessoas idosas (Costa, 2012). A construção de uma visão mais positiva sobre o envelhecimento, onde a sexualidade está incluída, pode ser promovida pelos contributos da atuação de muitos/as profissionais que trabalham com esta população, como é o caso da Gerontologia, sendo para isso necessária a existência de formação pré e pós-graduada que lhes permita conhecer e perceber os fenómenos inerentes à vivência e expressão da sexualidade também de pessoas idosas (Costa, 2012).

Nesse sentido, assumindo a relevância da educação em sexualidade para a formação das pessoas em geral, ao longo da vida, e de diferentes profissões, como acontece com a Gerontologia, que contempla também na sua atuação a educação e informação a pessoas idosas (Trindade, 2018), emerge a necessidade de, neste estudo, atender aos currículos de licenciatura e de mestrado em Gerontologia, em

Portugal, para identificar em que medida a inclusão de uma Unidade Curricular (UC) em sexualidade é uma realidade e discutir possíveis implicações.

Metodologia

O estudo realizado, de carácter exploratório, do tipo descritivo-analítico, com abordagem qualitativa, teve por finalidade a análise dos currícula de formação inicial e de mestrado em Gerontologia, em Portugal, para identificação da abordagem da sexualidade enquanto UC e sua relação com a formação de profissionais que intervêm no âmbito do envelhecimento humano.

Partindo das questões de investigação «1) Em que medida a educação em sexualidade integra os currícula das licenciaturas e mestrados em Gerontologia em Portugal?» e «2) Quais as implicações que a integração de unidades curriculares de sexualidade podem ter para a formação de futuros/as gerontólogos/as e/ou mestres em Gerontologia?», definiram-se os objetivos: i) analisar os currícula dos cursos de licenciatura e mestrado em Gerontologia ministrados em Portugal e identificar a (não) integração de unidades curriculares de sexualidade; e ii) Problematizar a pertinência da inclusão de uma unidade curricular de sexualidade nos currícula para a formação de futuros/as gerontólogos/as e/ou mestres em Gerontologia.

Nesse sentido analisaram-se os currícula de 16 cursos ministrados em instituições de ensino superior (público e privado) portuguesas, sendo 3 de licenciatura em Gerontologia (Licenciaturas em Gerontologia, n=1; e Gerontologia Social, n=2) e 13 de mestrado em Gerontologia (n=1)¹⁴²; Gerontologia Social (n=8); Gerontologia Social e Comunitária (n=1); Gerontologia e Cuidado Geriátrico (n=1); Gerontologia Aplicada (n=1); e Gerontologia: Atividade Física e Saúde no Idoso (n=1).

A constituição deste *corpus* de análise teve por base a consulta de informação disponibilizada pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES), bem como a plano de estudos dos respetivos cursos publicados em Diário da República e disponibilizados nas páginas *web* de cada instituição, nas quais foi também possível aceder a conteúdos programáticos das UC.

Apresentação e discussão dos resultados

Os principais resultados remetem para a existência de apenas um Curso de Licenciatura em Gerontologia, entre os 16 analisados (3 de licenciatura e 13 de mestrado), que integra uma UC de «Sexualidade, Saúde e Envelhecimento» no seu plano de estudos (a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra). Ou seja, a grande maioria dos cursos de licenciatura e mestrado em Gerontologia em Portugal (n=15; 93,75% dos cursos), não disponibiliza nos seus currícula uma UC sobre sexualidade. Este dado vai ao encontro do que é evidenciado noutros estudos sobre sexualidade e envelhecimento, que mencionam o facto de existir pouco investimento na formação, mais concretamente referindo-se à formação inicial em Gerontologia, no âmbito da sexualidade (Leite, 2014; Costa et al., 2017).

Perante tal achado, considerou-se relevante analisar os conteúdos programáticos inscritos nos programas das diferentes UC de cada curso, no sentido de mapear a inscrição do termo “sexualidade” nos seus currícula. Mesmo não tendo sido possível aceder à totalidade das descrições dos conteúdos

142 Considere-se que este Curso de Mestrado em Gerontologia proporciona dois ramos: o de Gerontologia Social ou o de Gerontologia e saúde.

das UC, concretamente de 5 cursos de mestrado, que à data de realização deste artigo não as tinham disponibilizadas *online*, percebeu-se (nos restantes 11), que para além do curso de licenciatura que integra a UC de Sexualidade e, como tal, a inclui nos seus conteúdos programáticos, 3 UC mencionam esse conceito, sendo elas: i) *Saúde e Envelhecimento*, da Licenciatura em Gerontologia Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto; ii) *Velhice, Estilos de Vida e Vivências do Corpo*, do Mestrado de Gerontologia, do Instituto Politécnico de Portalegre (tronco comum às duas especializações); e iii) *Problemas e Desafios em Gerontologia Social*, igualmente do Mestrado de Gerontologia, especialização em Gerontologia Social, do Instituto Politécnico de Portalegre. Para além destes, também pôde compreender-se, que termos como “sexual”, “género”, “intimidade”, “relações interpessoais”, entre outros, integram os conteúdos programáticos de diferentes UC de licenciatura e mestrado aqui analisadas, ainda que não da totalidade (considerando mesmo os 11 aos quais foi possível fazer uma análise pormenorizada dos seus conteúdos programáticos, disponibilizados).

Estes resultados convidam à reflexão sobre o entendimento do teor do conceito de sexualidade, que se reconhece ser amplo, abrangendo ao longo da vida as dimensões do corpo, mente, políticas, saúde e sociedade (IPPF, 2009), bem como o sexo, os papéis de identidade e de género, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução (UNESCO, 2019; OMS, 2020), algo complexo e indissociável da natureza humana (Teixeira, Veiga & Martins, 2006). A sexualidade, modelada ao longo da vida, tem por base, por um lado, a subjetividade, inerente ao quem e ao que se é; e por outro, a sua relação também com questões de saúde, prosperidade, e bem-estar da população (Weeks, 2007).

Ainda que nestes currícula se encontrem vestígios de conteúdos relacionados com a sexualidade, os mesmos não substituem uma abordagem da sexualidade humana, reconhecendo a globalidade e complexidade do conceito, nem da sexualidade no envelhecimento, pois são, de facto, um de vários aspetos que a ela dizem respeito.

Uma formação abrangente no âmbito da sexualidade, compreende a disponibilização de informações adequadas às pessoas, em diferentes faixas etárias, cientificamente comprovadas e precisas sobre saúde sexual e sexualidade, assumindo como um aspeto da vivência humana, mas que também abrangem questões de não discriminação e equidade, tolerância, segurança, respeito ao direito de outras pessoas e que compreenda os aspetos positivos da sexualidade, assim como formas de evitar problemas de saúde e/ou saber reconhecer quando e como solicitar ajuda para problemas de saúde, abuso ou outras situações (OMS, 2020).

Assume-se a visão de Leão e Ribeiro (2013), para quem os cursos de licenciatura devem constituir espaços aprendizagem e discussão/capacitação sobre sexualidade, proporcionando formação específica neste domínio, cientificamente relevante e de qualidade. Referindo-se ao seu estudo com alunos/as do curso de Pedagogia de uma Universidade do Brasil, alertam para a realidade de, no contexto do ensino superior, e muito concretamente em diferentes cursos de licenciatura, ser frequente a não inclusão de unidades curriculares de sexualidade. Algo que vai ao encontro do que aqui foi agora observado nos currícula de gerontologia em Portugal. Tal visão é corroborada por Leite (2014), que no seu estudo com futuros/as Gerontólogos/as Sociais, compreendeu, pela voz dos/as próprios/as, a existência de uma lacuna na sua formação académica, concretamente no que se refere ao desenvolvimento de competências para lidar com questões da sexualidade na velhice, o que indica a necessidade de incorporar esta dimensão na Licenciatura. É ainda referida a importância de discutir a sexualidade na velhice na formação profissional e a necessidade de criação de espaços de discussão e problematização sobre questões da sexualidade (Leite, 2014).

Por seu lado, reconhecendo que o/a Gerontólogo/a Social tem como esfera de ação intervenções que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas idosas, baseada numa avaliação multidimensional e também numa relação dialogante com equipas multidisciplinares, constata-se que a escassez de oportunidades formativas nos currícula em Gerontologia (considerando não apenas a formação inicial), encontram alguma semelhança com o que ocorre noutros cursos, como por exemplo na da saúde. Concretamente da enfermagem, alguns estudos têm de igual modo evidenciado que ao nível dos seus currículos, existem poucos indícios de promoção de competências para a abordagem da sexualidade na prática clínica (Dias, 2015). Além das fronteiras nacionais, outros referem que, embora os/as profissionais da saúde reconheçam seu papel na saúde das pessoas idosas, nem sempre se consideram devidamente capacitados/as para discutir assuntos relativos à sexualidade junto dessa população, fato este que tem relação com um déficit na formação (Costa et al., 2017). A par disso, pensando também na forma como a sexualidade é abordada, Figueiroa et al. (2017), vêm constatar que ainda apresenta uma tendência para se centrar nos aspetos orgânicos ou patológicos, pelo que é fundamental o alargamento da discussão na formação destes/as profissionais, nomeadamente pela inclusão de outras dimensões da sexualidade, como direitos e conceitos que valorizem o autocuidado e a formação dos estudantes de enfermagem numa perspetiva holística para intervir em saúde sexual. Justificam assim a necessidade de investir mais em estudos desta natureza a nível nacional, pois têm sido poucos aqueles que abordam a inserção do estudo da sexualidade e os seus conceitos bem como a integração deste conhecimento na vivência dos cuidados de enfermagem.

A larga maioria dos estudos sobre sexualidade e envelhecimento, incidem preferencialmente nos aspetos biológicos que podem afetar o funcionamento e desejo sexual, como as modificações corporais, a menopausa, a andropausa, a frigidez, a disfunção erétil, as doenças relacionadas à idade (Santana, 2017). Dessa forma, a visão da sexualidade fica restrita ao ato sexual, sem considerar as questões psicológicas, sociais e culturais, as quais destacam os aspetos sentimentais, emocionais e afetivos que envolvem uma relação a dois (Santana, 2017). A produção académica e as intervenções propostas no âmbito da Gerontologia, devendo ser sempre pautadas pelo respeito ao pluralismo que a sexualidade encerra, devem poder contribuir, individual e coletivamente, para mudanças em relação também a padrões culturais, no sentido de minimizar ou alterar práticas opressoras da sexualidade nas pessoas idosas (Silva, Marques & Lyra-da-Fonseca, 2009).

A sexualidade nem sempre é abordada na formação inicial de diferentes áreas, bem como, também nem sempre integrou a formação das pessoas que hoje têm mais de 65 anos de idade. Como refere o estudo de Uchôa et al., (2016), a maioria das pessoas inquiridas no seu estudo relatou que na sua juventude não teve qualquer formação, por exemplo, sobre a prevenção de infeções sexualmente transmissíveis e que atualmente, as campanhas de prevenção divulgadas são direcionadas para as pessoas jovens. Por outro lado, esta temática continua a constituir um assunto delicado para muitas pessoas, incluindo aquelas que trabalham com idosos/as (Senra, 2013). No seu estudo com cuidadores/as formais, Senra (2013), concluiu que, embora a maioria dos/as participantes tenha recebido formação na área em que exerce a sua atividade profissional, constatou-se que nenhum dos indivíduos referiu ter formação na área da sexualidade no envelhecimento, pelo que se torna importante a valorização desta temática, quer por parte das entidades formadoras, quer pelos/as próprios/as cuidadores, de forma a promover a qualidade dos serviços e cuidados prestados. A par deste, outros estudos, concretamente com idosos/as, também sugerem a existência de lacunas ao nível do conhecimento sobre sexualidade nas pessoas idosas em vários domínios (Rozendo & Alves, 2015).

É, portanto, reconhecida a necessidade de proporcionar informação às pessoas idosas, no sentido de as ajudar a ser capazes de discernir os mitos e estereótipos relacionados com a sexualidade (Lima, Fernandes, Miranda, Guerra & Loreto, 2020). Até porque, uma educação de qualidade a este nível, pode ter impacto positivo na saúde sexual das pessoas, algo fundamental para o seu bem-estar e a saúde física e emocional (OMS, 2020).

A sociedade atual ainda priva as pessoas idosas da possibilidade de pensarem a sua sexualidade (Santana, 2017). É frequente a visão de pessoa idosa como ser assexuado, englobando tabus, mitos, preconceitos e estereótipos, que dificultam não só a vivência da sexualidade, como também a possibilidade de novos relacionamentos amorosos (Santana, 2017). Contudo, é igualmente importante considerar que, tal como se reconhece a velhice como não assexuada, há que compreender que nem todas as pessoas idosas mantêm interesse sexual nesta etapa da vida. Ou seja, o respeito pelos direitos humanos, implica também a compreensão de que a vivência da sexualidade carece de modelo único, reflexão importante para evitar que se migre da velhice assexuada para a obrigação de desempenho sexual, especialmente como necessário à manutenção da saúde, nem para a normatividade das sexualidades culturalmente hegemónicas (Silva, Marques & Lyra-da-Fonseca, 2009).

Neste sentido, como refere Trindade (2018), é real a importância da educação em sexualidade mais concretamente de um modelo educacional que abranja a Intergeracionalidade e a Gerontologia. Pois, segundo a autora, existe ainda pouca proximidade entre jovens e pessoas idosas a par de um negativismo sobre o processo de envelhecimento, levando a que os/as jovens tenham dificuldade em se projetar no futuro como pessoas idosas. Consequentemente, não compreendem na sua plenitude a heterogeneidade das vivências da sexualidade saudável em/para o envelhecimento otimizado e feliz, não tendo também perceção de como a prevenção/promoção da sexualidade saudável na população idosa pode definir intrinsecamente a qualidade no cuidado e dos serviços prestados às pessoas idosas Trindade (2018).

A inclusão do tema sexualidade na velhice, nas disciplinas lecionadas na Licenciatura nas instituições de ensino superior é relevante, sugerindo Leite (2014), que as questões possam também ser trabalhadas a partir de situações, problemas e casos concretos extraídos do quotidiano e do trabalho em contexto de estágio, com a utilização de diversos recursos (dinâmicas, debates, visionamento de filmes que abordem a questão, etc.), para depois construir questões mais amplas e abstratas.

O/a Gerontólogo/a, ao possuir uma visão macro do desenvolvimento humano e do envelhecimento, assume uma posição indicada para conseguir desenvolver recursos, estratégias e abordagens que sustentem o desenvolvimento pessoal das pessoas à medida que envelhecem, e também ao nível da sua sexualidade (Leitão, 2016), dando assim resposta às suas necessidades e expectativas.

No que diz respeito à formação em Gerontologia, importa referir que Portugal é um país pioneiro na oferta/implementação do curso de licenciatura em gerontologia, para além de oferecer, tal como acontece outros países, a formação ao nível de cursos de mestrado e pós-graduações (Pereira & Pimentel, 2012).

Fruto desta discussão, que procura problematizar a pertinência da inclusão de uma unidade curricular de sexualidade nos curricula de formação de futuros/as gerontólogos/as e/ou mestres em Gerontologia, emergem algumas questões que poderão ser o mote para novas investigações neste domínio. Assim, perante a escassez de oferta formativa em sexualidade nos cursos estudados (dado que apenas 1 mostrou integrar a UC), colocam-se as questões: Estarão os e as gerontólogos/as capacitados/as para conceber, implementar e avaliar intervenções com pessoas idosas promotoras da saúde e

qualidade de vida, também no que à sexualidade diz respeito? Por outro lado, uma vez que se registaram escassos indícios da abordagem da “sexualidade” nos conteúdos programáticos de algumas UC, coloca-se a questão de se será a abordagem de um conteúdo em sexualidade suficiente para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências no contexto da sexualidade e envelhecimento? Também, ainda, numa lógica de multidisciplinaridade e reconhecendo a insuficiente abordagem desta temática noutros cursos, por exemplo na área da saúde, questiona-se se poderá a formação em Gerontologia contribuir, na sua esfera de atuação, para uma visão mais positiva sobre a sexualidade e envelhecimento que atenda às singularidades de cada pessoa em diferentes contextos sociais? E, por fim, estarão as instituições de ensino superior que possuem oferta formativa em Gerontologia conscientes e motivadas para um compromisso com a inclusão da sexualidade nos seus currícula?

Conclusão

Todo o ser humano se depara com a necessidade de se relacionar com os/as outros/as, comunicar, receber e dar apoio emocional e afetivo, amar e ser amado/a, de viver momentos de intimidade com outra pessoa, independentemente da sua idade (Pires, 2016). Estes aspetos integram o conceito de sexualidade, reconhecida como multifacetada e inerente a vida de qualquer pessoa, mas que, nem sempre é garantida e/ou respeitada nas pessoas idosas. Aliás, como referem Bortolozzi e Netto (2020), cada vez mais se reconhece, que ainda são necessários esforços para garantir o direito ao exercício da sexualidade no envelhecimento.

A educação para a saúde e educação sexual têm merecido, cada vez mais, particular atenção por parte da sociedade portuguesa, encontrando-se determinadas na legislação (Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril), com estatuto e obrigatoriedade em diferentes níveis de ensino. No entanto, tal não acontece no ensino superior e, como foi possível discutir, também não integrou a formação inicial de pessoas que hoje têm idade superior a 65 anos. Reclama-se, cada vez mais, uma educação que abranja várias franjas da população no sentido de promover uma melhor compreensão do envelhecimento, enquanto processo que ocorre durante todo o ciclo vital, e que integre, também a sexualidade (Leitão, 2016).

A Gerontologia, enquanto área científica dedicada ao estudo do envelhecimento humano, que reconhece a heterogeneidade do envelhecimento e valoriza na sua intervenção a autenticidade e multiplicidade da experiência humana (Paúl & Ribeiro, 2015), enfrenta atualmente também o desafio de uma ação consentânea com o reconhecimento da sexualidade como parte integrante da saúde e bem-estar das pessoas (também) idosas, permitindo a discussão, algo que carece de espaço próprio, no contexto da sua formação inicial de mestrado.

A formação inicial de gerontólogos/as deve ser capaz de promover a atividade cognitiva, desenvolver a capacidade de resolução de problemas de modo flexível e criativo, e incutir nas pessoas diplomadas a convicção da necessidade de continuarem a sua aprendizagem e atualização de conhecimentos e competências ao longo de toda a sua carreira (Pereira & Pimentel, 2012). Tem ainda subjacente a aquisição e desenvolvimento de valores morais e sociais e a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos (Pereira & Pimentel, 2012), que à luz do que alguns estudos têm mencionado, pode e deve ter espaço para a formação ao nível da sexualidade e envelhecimento. Como refere Trindade (2018), no âmbito do estudo que realizou, é reconhecida a necessidade nos/as estudantes futuros/as profissionais em Gerontologia, na identificação de práticas reais de promoção de sexualidade saudável e segura, quer ao nível da

prestação de serviços formais e informais à população idosa, quer ao nível de metodologias eficazes para a introdução da educação sexual junto desta população. Também Cantante (2013), referindo-se a estudantes do ensino superior em geral, reforça a urgência da integração da educação em sexualidade nos seus planos de estudo, com a finalidade de os/as dotar de conhecimentos e competências, que para além de alicerçarem o seu projeto de vida, têm implicações, também nas suas práticas profissionais.

Os resultados alcançados, permitem compreender que a sexualidade ainda não assume o seu lugar próprio nos currícula de futuros/as gerontólogos/as e/ou mestres em Gerontologia em Portugal, uma vez que apenas um curso de licenciatura inclui a UC sexualidade, saúde e envelhecimento. Para além disso, também se identificou neste estudo, que a menção à sexualidade nos conteúdos programáticos das UC que integram os restantes cursos, é escassa, surgindo em alguns casos a menção a conceitos que, não sendo menos relevantes, integram uma dimensão da sexualidade e não traduzem a sua global dimensão, nem sugerem estratégias de implementação/discussão em Gerontologia. No nosso entender, sustentado no confronto com os contributos teóricos apresentados e na discussão feita, a abordagem da sexualidade relacionada com o envelhecimento humano, merece ser integrada na formação de Gerontólogos/as e/ou Mestres em Gerontologia. Enquanto tal não acontece nestes cursos, a nível nacional, assume-se a necessidade de dar continuidade ao trabalho aqui iniciado, auscultando também, posteriormente, conceções destes/as profissionais/futuros/as profissionais, sobre as competências desenvolvidas no âmbito da sexualidade e envelhecimento, e sua relevância para um exercício profissional de qualidade. Caberá, ainda, às Instituições que possuem cursos de Gerontologia, comprometer-se com a inclusão desta temática na sua formação.

Referências

Alencar, D., Marques, A., Leal, M. e Vieira, J. (2016). Exercício da Sexualidade em pessoas idosas e os fatores relacionados. *Revista Brasileira Geriatria Gerontologia*. 19 (05), Sep-Oct, pp. 861-869.

Bortolozzi, A. e Netto, T. (2020). Saúde Sexual e Envelhecimento: Revisão da literatura e apontamentos para a educação sexual. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. V. 15, n. esp. 4, dez, pp. 2699-2712.

Cantante, A. (2013). *A sexualidade nos jovens na perspetiva dos estudantes do ensino superior: do conceito à prática*. (Tese de Doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação.

Costa, R. (2012). O outono de Eros: sexualidade e envelhecimento. In F. Pereira (Coord.) *Teoria e prática da Gerontologia: um guia para cuidadores de idosos* Viseu: Psico & Soma - Livraria. Editora, Formação e Empresas, Lda.

Costa, D., Uchôa, Y., Junior, I., Silva, S., Freitas, W., e Soares, S. (2017). Sexualidade no idoso: percepção de profissionais da geriatria e gerontologia. *Universitas: Ciências da Saúde*. v. 15, n. 2, jul./dez, pp. 75-80.

Dias, H. (2015). *Do ensino à aprendizagem da sexualidade: estudo ao nível do 1º ciclo de enfermagem*. (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde.

Figueiroa, M.; Menezes, M.; Monteiro, E.; Andrade, Â.; Fraga, D.; Oliveira, M. (2017). A formação relacionada com a sexualidade humana na percepção de estudantes de enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, vol. IV, n. 15, pp.21-36.

- Frias, A., Teixeira, F. e Magalhães, E. (2020). Percepção de pessoas idosas sobre o seu corpo. *Ensino em Re-Vista*, 27 (n. especial), dez., pp. 1214-1235.
- IPPF (2009). Direitos Sexuais: uma Declaração da IPPF - International Planned Parenthood Federation (Edição em Português de BEMFAM). Rio de Janeiro: BEMFAM.
- Leão, A. e Ribeiro, P. (2013). Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 8, n. 3, pp. 609-638.
- Leitão, S. (2016). *Sexualidade e Intimidade de Pessoas Mais Velhas em ERPI: “Essas Coisas Acabaram”*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Leite, A. (2014). *Representações Sociais de estudantes de Gerontologia Social acerca da Sexualidade na velhice*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Serviço Social do Porto.
- Lima, I., Fernandes, S., Miranda, G., Guerra, H., Loreto, R. (2020). Sexualidade na terceira idade e educação em saúde: um relato de experiência. *Revista de Saúde Pública do Paraná*. 3(1), jul., pp.137-143.
- OMS (2020). *Saúde sexual, direitos humanos e a lei*. Organização Mundial da Saúde.
- Oliveira, L., Baía, R., Delgado, A., Vieira, K. e Lucena, A. (2015). Sexualidade e Envelhecimento: avaliação do perfil sexual de idosos não institucionalizados. *Revista Ciênc. Saúde Nova Esperança*. 13(2), dez., pp.42-50
- Paul, C. e Ribeiro, O. (2015). *Manual de Gerontologia: Aspectos biocomportamentais, psicológicos e sociais do envelhecimento*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, F. e Pimentel, H. (2012). II Andamento – Gerontologia e Gerontólogos. In F. Pereira (Coord.) *Teoria e prática da Gerontologia: um guia para cuidadores de idosos* Viseu: Psico & Soma - Livraria. Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Pinto, A. (2006). Reflexão sobre o envelhecimento em Portugal. *Geriatrics*. Setembro/Outubro, Vol.2, N.11, pp.
- Pires, C. (2016). Explore a sua sexualidade. In O. Ribeiro e C. Paúl (Coord.). *Manual de Envelhecimento Activo*. Lisboa: Lidel.
- Rozendo, A. e Alves, J. (2015). Sexualidade na terceira idade: tabus e realidade. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(3), julho-setembro pp.95-107.
- Santana, M. (2017). Sexualidade na velhice: silencia discreto. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. 28(2), pp. 35 – 40.
- Senra, A. (2013). *Sexualidade na terceira idade: conhecimentos e atitudes de cuidadores formais de pessoas idosas*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Silva, V., Marques, A. e Lyra-da-Fonseca, J. (2009). Considerações sobre a sexualidade dos idosos nos textos gerontológicos. *Revista Brasileira Geriatria Gerontologia*, 12(2), pp.295-303.
- Teixeira, F., Veiga, L. & Martins, I. (2006). Sexualidade e Educação: um estudo com futuros professores. In A. Blanco, P. Brero, M. Jiménez & M. Prieto (Coord.), *Las Relaciones CTS en la Educación Científica* (cap. 11), Universidad de Málaga: Área de Conocimiento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Trindade, A. (2018). *Concepções de Estudantes do Ensino Superior sobre a Sexualidade no Envelhecimento: Re(educar)mentes – “O Amor tem hora marcada?”* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Uchôa, Y., Costa, D., Junior, I., Silva, S., Freitas, W. e Soares, S. (2016). A sexualidade sob o olhar da pessoa idosa. *Revista Brasileira Geriatria Gerontologia*. 19(6), pp. 939-949.

UNESCO (2019). Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências. 2ª ed.

Weeks, J. (2007). O corpo e a sexualidade. In G. Louro (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2ª ed., 3ª reimpressão), (pp. 35- 82). Belo Horizonte: Autêntica.

WHO (2015). *Sexual health, human rights and the law*. WHO Library.



CONTORNOS DE UMA EDUCAÇÃO SEXUAL CONTRA-HEGEMÔNICA

Alekssey Di Piero

Introdução

O sentido mais amplo do texto que segue diz respeito à construção de respostas eficazes às tentativas de inserção de pautas ultraconservadoras nas políticas públicas em educação sexual no Brasil nos últimos anos, seja através da naturalização mais ou menos bem-sucedida do cerceamento do pensamento e do debate nas escolas ou mesmo pela proposição ativa de modos-de-ser incompatíveis com a vida nas sociedades democráticas modernas. O desafio que se apresenta é indicar adequadamente uma variedade de posições políticas que informam os discursos em educação e sexualidade a fim de traçar os contornos de um território contra-hegemônico autêntico, que possa sustentar diálogos e ações coordenadas a diferentes atores deste campo. Para levar a tarefa a termo importa primeiro introduzir o tema da *hegemonia* no pensamento político contemporâneo, garantindo assim a contextualização necessária à compreensão das noções ora apresentadas de contra-hegemonia e não-hegemonia. Em um momento final, sugere-se alguns posicionamentos que afirmam a orientação contra-hegemônica em educação sexual.

É Antonio Gramsci (2007) quem inaugura a discussão moderna acerca da hegemonia. O conceito já havia sido manobrado por Lênin e outros pensadores marxistas anteriores, como sustenta Eagleton (1997), para quem “(. . .) o socialismo era inconcebível sem um alto grau de desenvolvimento das forças produtivas e, mais geralmente, da “cultura”. (Eagleton, 1997, p. 107). Gramsci dará a esta noção, no entanto, um elemento inovador que marcará profundamente a reflexão crítica no pensamento político posterior. Ampliando o entendimento da ideologia, o filósofo introduz na teoria das superestruturas a reflexão sobre o consentimento político, cujo cerne das preocupações envolvia a interpretação fidedigna da situação do proletariado nos países ocidentais, cujos movimentos da burguesia pareciam ter evitado com sucesso – ao menos até aquele momento – as circunstâncias históricas capazes de produzir uma revolução por meios violentos como a que havia sucedido à Rússia czarista.

Ao realizar concessões à classe operária, a burguesia italiana, em consonância às decisões tomadas pelo capital em outros países da Europa Ocidental, havia conseguido atrair para si um conjunto significativo de aliados nacionais que compartilhavam de sua visão geral de mundo, moral e perspectivas. Com isso, teria sido capaz de efetivar a formação de um *bloco histórico*, isto é, um agregado de forças produtivas estruturais e lideranças intelectuais e morais superestruturais capaz de manter a dominância não apenas por dispor dos aparelhos coercitivos do Estado, mas também pelo consentimento “ético-político” de setores importantes do trabalho, estabelecendo uma hegemonia econômica e cultural. Como apresenta Boucher (2015),

(. . .) na teoria da Hegemonia, o sujeito coletivo é o bloco histórico, não a classe econômica, e a hegemonia é o modo como o sujeito mantém a sua posição de dominação social em oposição a sujeitos rivais. A hegemonia, então, significa liderança por parte de uma aliança social historicamente consolidada através do seu controle do Estado e da sua capacidade de assegurar o consenso na sociedade civil. (Boucher, 2015, p. 147).

Um primeiro elemento a destacar das contribuições de Gramsci é certa atualização das relações entre estrutura e superestrutura tal como observadas no marxismo clássico. Este novo entendimento auxiliaria na compreensão das dificuldades de construção das revoluções no Ocidente, mas também, com a nova concepção de sujeito coletivo, na revisão da estratégia socialista, que passava da guerra de movimento – aquela associada à derrubada violenta de um poder de Estado absoluto que atravessa todas as instituições nacionais – ao domínio da guerra de posição – a complexa e nem sempre linear adesão de grupos subalternos da sociedade civil, que incluiria também o jogo parlamentar em que o bloco histórico hegemônico pode ser antagonizado por outros sujeitos coletivos em busca do poder do Estado. Como afirma o professor Carlos Nelson Coutinho,

Temos assim que essa conquista da hegemonia, a transformação da classe dominada em classe dirigente antes da tomada do poder, é o elemento central da estratégia gramsciana de transição ao socialismo; uma estratégia que, além de imposta pela maior complexidade das sociedades “ocidentais”, tem ainda a vantagem de oferecer resultados mais estáveis, seguros, pois – segundo Gramsci – “a ‘guerra de posição’, uma vez vencida, é decidida definitivamente (Coutinho, 1992, p. 94).

Dessa forma, Gramsci desloca para a emergente sociedade civil europeia o campo mais relevante da disputa política e faz da ascensão ao poder do Estado pelas vias parlamentares a resultante esperada do sucesso na apresentação e enraizamento das pautas defendidas pelo bloco histórico a ser construído. No caso do bloco do trabalho, isto envolveria necessariamente a proposição das reformas econômicas capazes de mitigar concretamente as relações de exploração desenvolvidas no interior do modo de produção capitalista. Nas palavras de Gramsci (2007),

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, **o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral.** (Gramsci, 2007, p. 19, grifo nosso)

Ao seguir nesta direção Gramsci põe sobre os ombros dos comunistas italianos as tarefas de afirmação e disseminação da cultura operária, unidas a um programa de reformas econômicas capaz de atrair o maior número possível de grupos subalternos da sociedade civil ao novo bloco histórico. Tal entendimento renova o *status* da cultura nas teorias e táticas socialistas, além de abrir espaço à reorganização constante de posicionamento dos elementos internos ao bloco, uma vez que sua solidez dependeria do equilíbrio dinâmico de forças constitutivas sempre atentas às mudanças na realidade externa. É possível enxergar aí uma renovação do conceito de *revolução permanente* surgido ainda na época do Manifesto do Partido Comunista, como sustentam Dore e Souza (2018), para quem posteriormente, o conceito de revolução permanente é assimilado e superado dialeticamente pelo conceito de “hegemonia civil”.

O segundo elemento a ser considerado nas teorizações de Gramsci diz respeito as características discursivas e ontológico-existenciais deduzíveis do conceito de hegemonia. Divergindo do significado negativo da ideologia como falsificação da realidade – observado, classicamente, na *Ideologia Alemã* de Marx e Engels – a hegemonia confere outra acepção ao termo, qual seja, aquele relacionado a estruturação de um quadro positivo da realidade. A existência de uma sociedade civil e a necessidade do consentimento

implicam na diferença entre “ideologias orgânicas”, aquelas necessárias a qualquer estrutura social, e ideologias no sentido de especulações arbitrárias dos indivíduos, relacionadas à falsa consciência. Para além de um conjunto de ideias norteadoras, a hegemonia incluiria também o enraizamento de sentidos capaz de determinar os limites dos territórios em que se movem crenças, valores e a imaginação social. É assim que se pode considerar a teorização política de Gramsci a partir de aspectos discursivos – por pressupor a articulação constante de sentidos – e também ontológico-existenciais – em sua referência direta a um campo vivido irrefletido, às vezes tomado como inconsciente. Mais tarde, autores influentes como Louis Althusser, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, entre outros, se valeriam dessas características em suas próprias reflexões, como observa Eagleton (1997), para quem

Se o conceito de hegemonia expande e enriquece a noção de ideologia, também empresta a esse termo, em outras circunstâncias um tanto abstrato, um corpo material e um gume político. É com Gramsci que se efetua a transição crucial de ideologia como “sistema de ideias” para **ideologia como prática social vivida, habitual – que, então deve presumivelmente abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência social, além do funcionamento de instituições formais**. Louis Althusser, para quem a ideologia é largamente inconsciente e sempre institucional, herdará ambas as ênfases, e a **hegemonia como processo “vivido” de dominação política** aproxima-se em alguns aspectos do que Raymond Williams designa como uma “estrutura do sentimento”. (Eagleton, 1997, p. 107, grifos nossos).

Esclarecido este ponto, é fundamental ressaltar que é Williams e não Gramsci quem introduz a noção de contra-hegemonia no pensamento político. Na cuidadosa crítica que realizam desta questão, Dore & Souza (2018) consideram o termo fruto de interpretações errôneas que Williams teria feito da obra de Gramsci. Considerando isto, afirmam também que “A hegemonia, no entender de Williams (1979), refere-se a um sistema dominante de significados e valores que não são abstratos, mas adquirem um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, abrangendo diversas áreas de suas vidas” (Dore & Souza, 2018, p. 253). De fato, em seu ensaio *Base e Superestrutura* Williams (2011) insiste que a hegemonia seja experimentada como

(. . .) a existência de algo verdadeiramente total, não apenas secundário ou superestrutural, como no sentido fraco de ideologia, mas que é vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência, de maneira que corresponde à realidade da experiência social muito mais nitidamente do que qualquer noção derivada da fórmula de base e superestrutura. (Williams, 2011, pp. 51-52).

É pertinente que seja a partir do reconhecimento da hegemonia como realidade vivida que Williams (2011) invoque o termo contra-hegemonia. Esse entendimento – em contraposição à ideologia como falsa consciência – possibilita ao pensador britânico distinguir o centro cultural hegemônico de suas margens, cujas práticas culturais podem se opor frontalmente às convenções adotadas pelo centro ou serem simplesmente alternativas, ainda que não impliquem em qualquer oposição. De acordo com Williams, “Há claramente algo que podemos chamar de alternativo à cultura dominante, e há outra coisa que podemos chamar de opositora em seu verdadeiro sentido” (Williams, 2011, p. 55). O reconhecimento de diferentes formas de hegemonia abre espaço a transformações interessantes no sentido dos termos. Observe-se a explanação de Dore e Souza (2018) sobre o pensamento de Williams

O que seria, então, a “contra-hegemonia?” Seriam experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem “fora” ou em “oposição” ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas. (Dore & Souza, 2018, p. 254).

Para os autores, a distinção de Williams (2011) redundava em retrocesso pois “Enquanto a luta pela hegemonia se configura em um contexto de desenvolvimento da sociedade civil, a ideia de contra-hegemonia remete ao contexto de guerra de movimento, ao Estado-força, em que predomina a sociedade política, a coerção” (Dore & Souza, 2018, p. 257). Por outro lado, pode-se depreender da perspectiva de Williams (2011) uma abertura ao raciocínio pós-colonialista que, ao longo do século XX, ganharia espaço no pensamento político. Em Boaventura de Souza Santos a ideia de contra-hegemonia é articulada ao debate pós-colonialista em pelo menos três diferentes sentidos: o primeiro é aquele em que as franjas culturais do Sul global são devidamente historicizadas no processo moderno de colonização e readmitidas no cálculo dos arranjos sociopolíticos das sociedades civis do Norte global. Somente esta consideração – a da hegemonia como processo de *globalização hegemônica* – já acrescenta à noção gramsciana que enfatiza as relações intraestatais na formação dos blocos históricos, inserindo-a em um cenário mais amplo em que é possível imaginar outras formas de globalização desde as margens do sistema do capital.

Para além disso, a divisão sociopolítica proposta por Santos (2018) impõe também um corte ontológico radical – nomeado *linha abissal* – entre as sociedades do Norte, constituídas no processo das revoluções burguesas a partir da dicotomia regulação/emancipação e as sociedades do Sul, forjadas na ausência legal típica das colônias de exploração e cuja lógica sempre foi a da apropriação/violência. Nesse segundo caso, o déficit de cidadania presente indica certa inadequação na pretensão de tais sociedades como *civis*, uma vez que são atravessadas por relações profundamente desiguais caracterizadas por limitações significativas nos mecanismos de regulação do poder, concernentes não apenas a emergência das lutas anticoloniais violentas da modernidade, mas também no enfrentamento ‘civil’ do imperialismo contemporâneo, travado contra as disposições tecnocráticas de Estados e grupos transnacionais que operam ciberneticamente a partir do Norte global. Nesse contexto, faz sentido se perguntar a qual distância as sociedades ditas civis dos Estados do Sul se encontram exatamente da descrição que Gramsci faz das formações sociais do ‘Oriente’ – “caracterizadas pela debilidade da sociedade civil em contraste com o domínio quase absoluto do Estado-coerção” (Coutinho, 1992, p. 89) – que satisfazem as condições para a guerra de movimento.

O terceiro sentido em que Santos (2018) alude ao contra-hegemônico, no entanto, torce de forma imprevista o conceito. Recorde-se que para Gramsci o bloco histórico dos grupos subalternos a ser liderado pelo Partido Comunista Italiano deveria carregar consigo um programa de reforma econômica que permitiria “criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna.” (Gramsci, 2007, p. 18). Isto é, Gramsci pensa em termos da formação de uma nova hegemonia que, a despeito de ser construída através da sociedade civil pela via do consentimento, deveria dispor, em um momento posterior,

dos aparelhos coercitivos do Estado para fazer valer seu programa. Como pontua Boucher sobre o pensamento de Gramsci,

Num determinado estágio, e apesar de uma extensa fase preparatória de educação política e luta cultural, a política significa luta pelo Estado e através do Estado, o que, por sua vez, significa a necessidade de uma organização capaz de tomar o poder e dirigir a sociedade através do aparelho de Estado. O “moderno Príncipe”, o Partido Comunista, tal como o Príncipe renascentista de Maquiavel, deve ser capaz de aplicar a força coercitiva, incluindo a insurreição armada e a repressão do grupo anteriormente hegemônico. (Boucher, 2015, pp. 152-153)

Se para Gramsci a luta pela hegemonia indicava uma oposição que tem em vista a construção de uma nova hegemonia nos mesmos termos – aqueles em que a dominação cultural se apóia, em última instância, na dominação coercitiva – para Santos (2018) o termo contra-hegemônico é subvertido na sugestão da criação de uma oposição contra o próprio intento de constituição de uma hegemonia formal, seja a burguesa, seja uma conduzida por qualquer outro bloco histórico assente em perspectivas colonialistas. Diferentemente do que se esperaria a partir da leitura de Dore & Souza (2018), Santos se distancia da guerra de movimento em direção a uma guerra de posição engajada na legitimação de vozes que sofreram processos de exclusão tão radicais ao longo da modernidade que podem não ser reconhecidas no interior de um bloco que se organize ao redor dos pressupostos de regulação e emancipação do Norte global, como nos modelos modernos mais comuns de movimentos sociais imaginados a partir de uma classe operária industrial.

Quer dizer, mesmo postulando a linha abissal e, portanto, desigualdades abissais entre o Sul e o Norte, além da necessidade de envolvimento concreto em lutas que nem sempre dispõem de espaço de participação civil na vida política, Santos (2018) avalia como fundamental que a resistência à globalização hegemônica signifique também um processo de re-existência ontológico liderado pelos radicalmente excluídos desde o Sul. Isso envolveria o reconhecimento de formas-de-vida mais equitativas em detrimento da disputa pela hegemonia, abrindo mão da dimensão coercitiva a ela associada. Nessa perspectiva, rejeita-se a lógica violenta que caracteriza a dominação na tríade capitalismo-colonialismo-patriarcado pela afirmação de identidades vitimadas de classe, raça, gênero e orientação sexual. Segundo Santos,

O objetivo de criar distância a respeito da tradição eurocêntrica é abrir espaços analíticos para as realidades que são “surpreendentes” porque são novas ou porque têm sido ignoradas ou invisibilizadas, ou seja, consideradas não existentes pela tradição crítica eurocêntrica. Só podem ser recuperadas pelo que denomino a “sociologia das ausências” (Santos, 2018, pp. 297-298).

Demarca-se assim uma divisão pertinente entre as formas gerais da luta contra-hegemônica: aquelas de arquitetura moderna, inspiradas no marxismo clássico e na guerra de movimento e outras de concepção pós-moderna que, partindo das teorizações de Gramsci sobre a disputa pela hegemonia e a guerra de posição atravessam o pensamento marxista no século XX até os pós-marxistas contemporâneos (como Slavoj Žižek, Judith Butler, e os já mencionados Laclau e Mouffe), encontrando também o pensamento pós-colonialista de autores como Santos. Apesar dessa divisão rudimentar não contemplar as nuances e complexidades observadas nas organizações contra-hegemônicas concretas é suficiente para, didaticamente, listar-se os fatores decisivos na constituição das perspectivas contra-hegemônicas na pós-modernidade, como o fracasso da revolução socialista na Europa Ocidental e, pelo contrário, a emergência do fascismo/nazismo (fator político), a instrumentalização possibilitada pela

virada linguística nas ciências humanas (fator discursivo) e a ascensão das lutas por reconhecimento de identidades raciais, de gênero e orientação sexual (fator existencial). Como sugere Santos,

O problema é que o marxismo compartilhou muito com a modernidade eurocêntrica burguesa. Além disso, o marxismo compartilhou não só os fundamentos filosóficos e epistemológicos da modernidade eurocêntrica burguesa, mas também algumas das suas soluções propostas, como a crença no progresso linear ou o uso ilimitado dos recursos naturais como parte do desenvolvimento infinito das forças de produção, ou inclusive a ideia do que o colonialismo poderia ser parte da narrativa progressista do Norte global, ainda que com algumas reservas. Isto explica porque a bancarrota do liberalismo, mesmo que confirme a precisão analítica do marxismo, não o torna mais persuasivo, como era de se esperar. Pelo contrário, à medida que se torna mais evidente que as “soluções” foram uma fraude e que ostensivamente estão esgotadas, outra dimensão transitória de nosso tempo se revela: enfrentamos problemas marxistas para os quais não existem soluções marxistas (Santos, 2018, p. 299).

A menção ao fascismo/nazismo na reflexão sobre a hegemonia é especialmente relevante quando se revê que desde Williams (2011) já havia subsídios teóricos para o enquadramento dessas manifestações sociopolíticas. Williams (2011) dispõe as forças culturais em disputa em hegemônicas, contra-hegemônicas e hegemônicas *alternativas*, querendo dizer com isso que é necessário diferenciar “(. . .) alguém que meramente encontra um jeito de viver e quer ser deixado só e alguém que encontra uma maneira diferente de viver e quer mudar a sociedade” (Williams, 2011, p. 58), mas reconhece também que “Frequentemente, contudo, a linha entre o alternativo e o opositor é, na realidade, muito estreita” (Williams, 2011, p. 58). Ao analisar as diferentes formas hegemônicas da modernidade, Santos também considera três forças em disputa, mas prefere o termo mais preciso *não-hegemônico* no lugar do hegemônico alternativo para delimitar justamente os grupos políticos que, ao questionar a globalização hegemônica – aquela democrático-liberal estabelecida a partir do Norte global – não renunciam à estratégia de construção de uma outra hegemonia coercitiva, sejam as mais próximas da guerra de movimento – o caso de fascistas, nazistas e ditaduras latino-americanas no século passado –, sejam as mais estabelecidas em guerras de posição – como ocorre hoje com grande parte dos fundamentalistas religiosos, “liberais”, supremacistas raciais e ultraconservadores de toda a sorte.

Note-se então que, exatamente como ocorre aos grupos contra-hegemônicos, também é possível estabelecer uma divisão entre estratégias não-hegemônicas modernas e pós-modernas (ou de modernidade tardia), sendo que as últimas tendem a se valer justamente do caráter ontológico presente nas lutas por re-existência para encarnar uma nova forma de dominação. Esse movimento não é arbitrário: da mesma forma que na primeira metade do século XX fascistas e nazistas procuraram emular as pautas socialistas submetendo-as aos seus próprios objetivos a fim de cooptar o proletariado, hoje grupos ultraconservadores procuram se valer da estrutura discursiva forjada nas lutas por reconhecimento para a fabricação de falsas bandeiras culturais sem qualquer compromisso com a realidade, como o “racismo” reverso, a “cristofobia” a “heterofobia”, o masculinismo, entre outros discursos que têm em vista a mobilização de uma identidade hegemônica entendida como abandonada pela própria hegemonia: o homem branco, cisgênero, heterossexual, de classe baixa ou média-baixa, ressentido das políticas distributivas que, uma vez mobilizado, volta sua agressividade contra minorias políticas ao invés de indignar-se contra o sistema de produção das desigualdades.

Embora se suponha em alguns contextos não-hegemônicos que as forças hegemônicas tenham rejeitado completamente essa identidade normativa, isso não condiz com a realidade da manutenção

de seus privilégios mesmo no Norte global, que nem sempre precisa mover suas próprias energias ou discurso para a conservação do poder do homem branco heterossexual. Em alguns países, grupos ultraconservadores não-hegemônicos – que ironicamente têm realmente se autodenominado *alternativos* – compostos quase exclusivamente por homens brancos heterossexuais nas posições de poder podem inclusive ascender à chefia do Estado e mantê-la com o aval hegemônico, como sucede no Brasil, Hungria e recentemente se passou também nos Estados Unidos. Por outro lado, parece ser verdade que o homem branco heterossexual tenha perdido algum espaço na cultura: se no passado essa figura era onipresente na indústria cultural, hoje a penetração das forças culturais dominantes nos movimentos identitários tem se mostrado uma excelente estratégia de deslocamento da crítica econômica radical que, dada a profunda crise estrutural do capitalismo, volta a representar uma ameaça nas guerras de posição travadas pelos blocos hegemônicos em nível nacional.

Dessa forma a divisão já traçada entre grupos de organização moderna e pós-moderna pode ser igualmente aplicada às forças hegemônicas que, também como uma reação a ascensão das lutas por reconhecimento de orientação contra-hegemônica procuraram promover formas hegemonicamente aceitáveis de movimentos identitários calcados no discurso liberal humanista. Como já mencionado em trabalho anterior, há que se diferenciar as formas de organização modernas, pensadas a partir do Estados-nação, e as formas de organização pós-modernas que ascendem depois da Segunda Guerra mundial tendo a Organização das Nações Unidas e a realização da globalização hegemônica como pano de fundo (Di Piero, 2019). Daí que, atualmente, as forças hegemônicas contemplem uma diversidade grande de discursos, que passam tanto pelo liberalismo clássico e a social-democracia modernos quanto por grupos estruturalmente pós-modernos, como as redes feministas liberais ou anarcocapitalistas, cuja concepção de sociedade envolve o protagonismo do capital privado em desfavor da participação do Estado.

No intento de facilitar a visualização da distribuição política considerada até este momento dispõe-se o quadro abaixo:

	De inspiração moderna	De inspiração pós-moderna
Forças Hegemônicas	Liberais clássicos Sociais-democratas	Anarcocapitalistas Identitários liberais
Forças Contra-hegemônicas	Socialistas reais / Marxistas clássicos Socialistas democráticos / Marxistas Ocidentais	Ecosocialistas / Pós-marxistas Pós-colonialistas / Pós-capitalistas Identitários interseccionais
Forças Não-hegemônicas	Fascistas / Nazistas Integralistas Ditaduras latino-americanas	Tradicionalistas / Iliberais Ultraconservadores / “Alt-Right” Fundamentalistas religiosos

Quadro 1: distribuição das forças políticas na contemporaneidade

O quadro não esgota, de nenhuma forma, a multiplicidade das forças políticas contemporâneas, nem tem a pretensão de fazer passá-las por grupos estanques com limites absolutos. A divisão apresentada tem a função, no entanto, de subsidiar autores de políticas públicas e oferecer parâmetros para a construção de uma educação sexual verdadeiramente contra-hegemônica, tanto de uma perspectiva teórica quanto tática. Sua organização objetiva especialmente a exposição dos limites e

relações entre forças não-hegemônicas e hegemônicas, auxiliando – em tempos de *fake-news* e “pós-verdades” – a política de alianças e concessões admissíveis na muitas vezes confusa guerra de posição subjacente à construção de políticas públicas.

Identificamos previamente o perigo e as raízes modernas do pensamento não-hegemônico: “(. . .) na medida em que a racionalidade instrumental substitui a racionalidade comunicativa – um fenômeno que Habermas denomina colonização sistêmica do mundo da vida – dá ocasião à emergência de aspectos paradoxais – ou patológicos – à modernidade” (Di Piero, 2019, pp. 18-19). O aumento simultâneo da riqueza e da desigualdade está associado a esse mal-estar pós-moderno. Enquanto as saídas hegemônicas contemplam a classe capitalista transnacional e seduzem uma parte do capital e do trabalho em nível nacional, uma outra parte do capital e do trabalho nacionais organizam sua insatisfação na forma da “revolta da ordem” ou da “revolução conservadora”, fantasiando abertamente a regressão à pré-modernidade como solução aos problemas modernos. Esses setores compõem hoje os movimentos não-hegemônicos de inspiração pós-moderna.

O que diferencia o pensamento não-hegemônico pós-moderno de sua versão moderna não é o melhor uso das tecnologias de comunicação para homogeneização e massificação, algo já observado no fascismo e no nazismo em relação à propaganda hegemônica e contra-hegemônica. A globalização tecnológica globalizou também o pensamento não-hegemônico, antes pulverizado e espacialmente delimitado. É a incorporação da condição paradoxal da modernidade – ao se propor agora como uma globalização do nacionalismo e do fundamentalismo religioso (antes localizados e minoritários) – que faz do pensamento não-hegemônico uma ameaça real às conquistas civilizatórias também neste século.

Durante a modernidade, o pensamento hegemônico se valeu frequentemente dos movimentos não-hegemônicos para a manutenção da hegemonia, como no caso das ditaduras latino-americanas. Ocasionalmente, no entanto, os movimentos não-hegemônicos fogem ao controle hegemônico, e setores da hegemonia buscam alianças pontuais junto aos movimentos contra-hegemônicos para conservar seu poder. Quando essas alianças pontuais não prosperam, pode haver uma prevalência da não-hegemonia, como ocorreu na Itália fascista e na Alemanha nazista. Como regra geral, no entanto, a cumplicidade entre as forças hegemônicas e não-hegemônicas é historicamente mais significativa do que a contracultura ‘autorizada’. Segundo Fernando Ferreira e Rosa Rosa Gomes,

Como forma de sistematização, temos que o fascismo é um fenômeno do capitalismo em sua fase imperialista. Ele não seria possível em outra sociedade e está sempre presente, se recolhendo e se restringindo ao submundo e à margem da vida política em momentos que não o favorecem (Ferreira & Rosa Gomes, 2021, p. 123).

Daí a alcunha “populismo de direita” como rótulo midiático – de raízes nortocêntricas – à expressão visível do pensamento não-hegemônico. Como sustenta Lincoln Secco, “Totalitarismo e populismo são palavras invocadas para salvar a pele do centro liberal, o qual seria a única garantia dos requisitos racionais de uma vida normal alicerçada no individualismo, nos contratos e na liberdade” (Secco, 2021, p. 141). O título serve primeiramente à hegemonia, que comunica a “devida distância” entre capital e trabalho. No caso, comunica a fidelidade do capital à racionalidade instrumental em prejuízo da racionalidade comunicativa, deslocada aqui para o campo de uma “irracionalidade popular”. Ao mesmo tempo, o termo facilita também a justificativa de eventuais alianças do capital com aqueles que representariam o “povo”. Seria a “última saída” quando, por “falta de informação” ou “pouco conhecimento”, o povo se recusa a eleger democraticamente o capital. O capital então endossa um líder

popular (agora uma reedição pós-moderna do “condutor das massas” fascista) como uma estratégia de manutenção da tiranização do trabalho (em especial, pela garantia das contra-reformas de austeridade, uma pauta hegemônica).

Além disso, a expressão interessa também ao pensamento não-hegemônico, ao retomar pela voz hegemônica as noções de “maioria silenciosa” ou “maioria moral” implícitas no termo *populismo*, que são então extrapoladas em uma ideia orgânica de Povo, Pátria ou Nação. Com o apoio de setores fundamentalistas das grandes religiões, esse movimento se constitui na afirmação de uma espécie de meta-identidade não-hegemônica avessa às identidades minoritárias, justamente aquela já mencionada correspondente ao homem branco, cisgênero e heterossexual.

Ao mesmo tempo, esse mecanismo semântico auxilia fundamentalistas religiosos e ultraconservadores na prática de cooptação das pautas identitárias na pós-modernidade. O solo teórico sobre o qual esses grupos trabalham envolve a apropriação do termo *narrativa*, influente na filosofia e ciências humanas depois da chamada virada linguística, em meados do século passado. Como explica Maria Cláudia de Oliveira, apoiada nos raciocínios de Charles Taylor e Michael Bamberg,

Antes tomada como um processo mental encarregado da representação e da comunicação do pensamento, por meio dos códigos sociais, a linguagem passa a ser compreendida como aspecto nuclear da constituição subjetiva da pessoa, à medida que estabelece o elo entre a ordem do psicológico e a da cultura, por meio dos significados (Taylor, 1986). Dessa forma deixa de figurar como uma função cognitiva para constituir um meio para a ação, a ferramenta por excelência dos processos interdependentes de interação social e formação pessoal (Bamberg, 2004). (Oliveira, 2006, p. 429)

Assim, de uma leitura hostil e em grande parte não-especializada de autores do caldo cultural pós-moderno no qual participam pós-estruturalistas como Jean-François Lyotard e Michel Foucault, representantes da sociologia fenomenológica como Peter Berger e Thomas Luckmann e descendentes pós-marxistas da Escola de Frankfurt e do próprio Gramsci, emergem novos movimentos reacionários de características não-hegemônicas que, a despeito de toda sua estreiteza ideológica, atuam também com base nas premissas pós-modernas de que as peças fundamentais da experiência humana são feitas de linguagem (o corpo, por exemplo), e de que a realidade pode ser politicamente esculpida sem maiores referências objetivas, o que culmina em crenças imodestas como a de que a modernidade poderia ser interrompida e reconstituída como uma nova ordem de sociedades tradicionais vistas a partir de idealizações do passado. Daí que a identidade entre sexo e gênero, a eficácia de uma vacina e até a forma da Terra passam a ser decididas pelo volume das hashtags nas redes sociais, o que é plenamente admitido na concepção não-hegemônica de “guerra cultural” – a versão ultraconservadora rasa e desfigurada da guerra de posição gramsciana.

Parte do fracasso do pensamento contra-hegemônico na última década vem da dificuldade de reconhecer que importantes instrumentos desenvolvidos no seio da contra-hegemonia com a finalidade de desconstrução da hegemonia também podem ser utilizados pelos grupos não-hegemônicos em sua busca para se tornarem hegemônicos. Destarte, as respostas dos movimentos contra-hegemônicos têm sido ambíguas e pouco eficazes no esclarecimento dos limites entre o que é intersubjetivamente constituído e o que seria plenamente objetivo. Um exemplo é a proliferação das explicações hegemônicas de cunho biológico para a orientação sexual ou identidade de gênero nos movimentos contra-hegemônicos: se, por um lado, a redução a um corpo biológico objetivamente dado pode fazer andar a juridificação do reconhecimento em um meio social hegemônico, em meios sociais não-hegemônicos pode resultar na autorização para tratamentos médicos e “reversões” obrigatórias.

Donde a necessidade de estabelecimento dos contornos de uma educação sexual contra-hegemônica que contribuiriam na estratégia e articulação política de diferentes grupos teóricos. Para concluir, apenas, e no intuito de estimular esse debate, fazemos algumas sugestões de posicionamentos a serem levados em consideração na confecção de políticas públicas relacionadas à área:

a) Assunção de um ponto de vista contra-hegemônico moderno ou pós-moderno radical no que tange ao status da linguagem na constituição da realidade. Isto é, não ceder, ao menos neste momento histórico, às pressões hegemônicas de caráter reducionista nos campos relacionados ao biocontrole, identidade de gênero e orientação sexual. Isso garante a disputa da narrativa política com todos os recursos teóricos à disposição do campo contra-hegemônico, diminuindo ambiguidades. Referenciais objetivos culturalmente perdidos, incluindo a ciência experimental como metanarrativa moderna ou qualquer outro uso de regimes discursivos metafísicos na regulação de referenciais sociopolíticos não deveriam ser uma tentação ao pensamento contra-hegemônico, que é capaz de advogar adequadamente, no interior do discurso, ou seja, sem qualquer apelo transcendental, a validade de proposições racionais no contexto de uma ciência pluralista. É o caso do enfrentamento do discurso antivacina, por exemplo. Ao invés de negar a existência do controle dos corpos à disposição dos Estados e organismos internacionais tomando como referência as noções voláteis de democracia e liberdade hegemônicas, interessa mais aos grupos contra-hegemônicos debater abertamente e assumir as necessidades – e também os limites – do biocontrole na contemporaneidade, nas experiências epidemiológicas de seus próprios povos e nações, com vistas à redução das desigualdades e exclusões abissais. Note-se a performance da China no enfrentamento do Covid-19 em relação aos países europeus que, enredados na perspectiva humanista liberal dos direitos humanos, expuseram os mais vulneráveis de suas populações – especialmente imigrantes não-europeus – à doença e à morte antes de admitirem a necessidade do lockdown. Quanto a esta questão, o discurso chinês é expressão de uma decisão política, que não se sustenta em qualquer delírio tecnocrático, mas na necessidade concreta de lançar mão dos recursos disponíveis para a proteção da vida da população, o que é coerente com seus próprios referenciais sociopolíticos.

b) Não ceder à pressão hegemônica – nem ao terror – para alianças políticas pontuais nas ocasiões em que a hegemonia sentir que pode perder o controle dos processos históricos. Isto é, seria melhor, neste momento, arcar com derrotas em campos importantes e esperar que a hegemonia ceda um pouco mais logo à frente do que negociar vitórias de Pirro, responsáveis por normalizar o ataque às formas-de-vida consideradas inadmissíveis pelo pensamento não-hegemônico. Isto não é o mesmo que rejeitar a constituição de frentes amplas per se, mas perguntar se bloco histórico contra-hegemônico tem condições materiais de ascender em um determinado momento. No âmbito das políticas públicas, isto significa distinguir os contextos em que elas são produzidas e os riscos de que sejam apropriadas pela hegemonia em troca da direção de processos que evitarão a qualquer custo as inserir em reformas mais amplas ou mesmo cuidarão para que sejam escritas, mas jamais efetivadas. Por outro lado, nas circunstâncias em que a hegemonia realmente tem de abrir mão da liderança dos processos históricos é possível atrair grupos da sociedade civil antes relutantes a apoiar a efetivação de políticas públicas capazes de cumprir adequadamente, no contexto de um quadro geral de reformas mais amplas, o programa contra-hegemônico.

c) Inclusão da noção de linha abissal, promovida por Santos. Isso permite entender as diferenças concretas na construção de políticas no Norte e Sul globais, regidos por diferentes lógicas: de acordo com Santos (2007) no Norte prevalece o binômio regulação/emancipação e no Sul prevalece o binômio apropriação/violência. Isto é, inspirar-se no Norte para a construção de políticas públicas é um erro que

redunda quase certamente no suporte ao campo hegemônico. Deve-se assim considerar as sobreposições dinâmicas entre capitalismo, colonialismo e hétero-patriarcado na determinação das desigualdades contemporâneas. Isto é, o delineamento das políticas educacionais contra-hegemônicas no Sul global deve estar atento às diferentes formas de exclusão radical ou pode acabar reproduzindo essas mesmas exclusões. Um caso emblemático é o da Holanda que, ao propor formulários que intentavam selecionar imigrantes “tolerantes”, dispostos a conviver em uma sociedade diversa do ponto de vista do gênero e da orientação sexual, acabou construindo um mecanismo racista que excluía metodicamente pessoas advindas de países islâmicos, como contado por Judith Butler (2015).

Referências

- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Eagleton, T. (1997). *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Boitempo e Editora Unesp.
- Boucher, G. (2015). *Marxismo*. Petrópolis: Vozes.
- Coutinho, C. N. (1992). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus.
- Dore, R. & Souza, H. G. (2018). Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. *Cadernos de Pesquisa*, 25 (3), pp. 243-260.
- Williams, R. (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.
- Santos, B. S. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*. p. 79, pp. 71-94.
- Di Piero, A. (2019). *Ensaio sobre a cidadania global*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Ferreira, F. S. & Rosa, G. (2021). Teorias do Fascismo. In. Rodrigues, J. & Ferreira, F. S. (Orgs.) *Fascismo ontem e hoje* (pp.123-132). São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Maria Antonia.
- Secco, L. (2021). Origens e Estrutura do Fascismo. In. Rodrigues, J. & Ferreira, F. S. (Orgs.) *Fascismo ontem e hoje* (pp.133-158). São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Maria Antonia.
- Oliveira, M. C. S. L. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*. 11(2), pp. 427-436.
- Butler, J. (2015). *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.





SOBRE OS AUTORES:

Ana Cláudia Bortolozzi

É Psicóloga (1993) pela UNESP, Bauru. Mestre em Educação Especial (1997), pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar e Doutora em Educação (2003) pela UNESP, Marília. Fez pós-doutorado (2009) no Núcleo de Estudos da Sexualidade -NUSEX (UNESP, Araraquara) e em 2017 no exterior, no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal). É professora efetiva desde 1995 e concursada na disciplina ‘Desenvolvimento e Educação Sexual’ em 2003 no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, UNESP, campus de Bauru. Atualmente, é Profa Associada, Livre-docente em “Educação Sexual, Inclusão e Desenvolvimento Humano” (2019). Docente na graduação em Psicologia e na Pós-graduação junto aos programas: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (FC/UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCLar/ UNESP, Araraquara). Atuou como professora especialista integrando a equipe REDEFOR no Curso de Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na modalidade de Ensino a Distância (2014-2015) e como professora da equipe de coordenação do Curso de Práticas Educacionais Inclusivas na área da Deficiência Intelectual. Orienta alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Supervisiona alunos em projetos de intervenção (estágio em Educação Sexual) e/ou extensão. É revisora ad hoc para periódicos de pesquisa e órgãos de fomentos. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura (GPESEC) e coordenadora do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Sexual (LASEX). Tem experiência na área da Sexualidade e Deficiências e atua em diferentes temáticas: Educação em Sexualidade, Educação Especial e Inclusiva, Sexualidade e Deficiências, Sexualidade e Desenvolvimento Humano: infância, adolescência, idade adulta e avançada, estigma e diversidade, formação de professores, etc. Autora dos livros -Sexualidade e Deficiência- (Ed Unesp), -Inclusão e Sexualidade na voz de pessoas com deficiência física- (Ed. Juruá), e co-autora de livros infantis, dentre outras produções. E-mail: claudia.bortolozzi@unesp.br

Ana Frias

Docente no Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC); Investigadora no Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA); e no Núcleo de Investigação, Educação, Formação e Intervenção (NIEFI) da ESEC. Áreas de atuação e interesse: envelhecimento; sexualidade; educação para a saúde; e resiliência. E-mail: acfrias@esec.pt

Alekssey Di Piero

Graduado em psicologia pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp – Bauru) e pedagogia pela Universidade de Franca; é especialista em Epistemologias do Sul pela CLACSO e em Planejamento, Gestão e Implementação da EAD pela Universidade Federal Fluminense (UFF); é mestre em Psicologia Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutor em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara. É professor no curso de psicologia do Centro

Universitário Sagrado Coração em Bauru-SP. É psicoterapeuta na abordagem fenomenológico-existencial e pesquisador em história e epistemologia das ciências, realizando investigações junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESSEC) da Unesp-Bauru. E-mail: alekssey.dipiero@gmail.com

Cláudia Prioste

Psicóloga, doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio doutoral na Universidade Paris VIII. Professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Letras. Líder do Grupo de Pesquisa “A formação do sujeito na era digital”. Autora do livro: “O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual” publicado pela Edusp, em 2016, e agraciado com os prêmios Jabuti e ABEU. Principais áreas de atuação: Tecnologia e Educação; Psicologia e Aprendizagem; Psicanálise e Sexualidade; Juventude e Cibercultura. E-mail: claudia.prioste@unesp.br

Eduardo Name Risk

Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Psicologia (Área de concentração - Psicologia) e Doutor em Psicologia (Área de concentração - Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) pela FFCLRP-USP. Realizou estágio de pós-doutorado no Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP com bolsa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq). Servidor Público Federal. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq). Áreas de atuação principais: Psicologia, nas interfaces com a Psicanálise e com a Sociologia. E-mail: eduardorisk@ufscar.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7290-2597>

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Professor titular da Faculdade de Educação na Universidade de León, Espanha. Doutor em Ciências da Educação. Licenciado em Filosofia. Graduado em Trabalho Social e Educação Social. Trabalhou como Educador Social, como professor primário, secundário, orientador em institutos e como responsável pela atenção à diversidade no papel de administrador educativo. Especialista em gestão educativa e atualmente desenvolve seu trabalho de docente universitário e de pesquisador no campo da inclusão, da educação intercultural, de gênero e da política educativa. É autor de livros, artigos nacionais e internacionais e publicações em revistas e jornais. E-mail: Enrique.diez@unileon.es

Iara Flor Richwin

Doutora em Psicologia Clínica e Cultura – Universidade de Brasília (PPG-PsiCC/UnB)/ École Doctorale Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie/Université Paris Diderot. Pesquisadora colaboradora no PPG-PsiCC/UnB, grupo “Saúde mental e gênero”. Psicóloga na SEJUS/GDF. E-mail: iararaflor@gmail.com

Jorge Júlio de Carvalho Valadas Gato

Psicólogo. Licenciado em Psicologia e Mestre em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental e Sistêmica pela Universidade de Coimbra. Doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, com uma tese sobre famílias formadas por pessoas LGBTQ+. Terapeuta Sistémico e Familiar pela Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar e especialista em Psicologia Clínica e da Saúde pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), com Especialidade Avançada em Psicoterapia. Investigador no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Os seus interesses de investigação repartem-se pela Psicologia LGBTQ+, Família e Género, assuntos sobre os quais tem publicado a nível nacional e internacional. Está convicto de que os/as psicólogos/as têm um papel imprescindível na sociedade contemporânea, quer a nível da promoção da mudança pessoal, quer da mudança social. Nesta medida, além do trabalho clínico e de investigação, intervém ativamente na defesa dos direitos humanos das pessoas LGBTQ+. E-mail: jorgegato@fpce.up.pt

Juliana Lapa Rizza

Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande, mesma instituição na qual realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Atua como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE), e como coordenadora do projeto Escola Promotora da Igualdade de Género. E-mail: rizzalapajuliana@gmail.com.

Lara Torrada Pereira

Graduada em Psicologia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Integra o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) e o Núcleo de Género, Raça e Sexualidade do Conselho Regional de Psicologia. E-mail: lara.torrada@hotmail.com

Leonardo Lemos de Souza

Professor Associado da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Assis, atuando na graduação em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus de Marília). Psicólogo e Mestre em Psicologia pela UNESP-Assis, Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela UNESP-Assis. Realizou estágio pós-doutoral e visitas técnicas na Universitat de Barcelona (2013-2016), Universidad Complutense de Madrid (2017) e na Universitat Autònoma de Barcelona (2018). Foi professor visitante na Universidad de Santiago de Chile (2019) e na Universidad Alberto Hurtado (2019). Chefe do Departamento de Psicologia Social, Evolutiva e Escolar (atualmente Psicologia Social) (2012-2016) e também coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP-Assis (2016-2021). Foi gestor do Programa Educando para a Diversidade/Convênio Santander junto à Pro-Reitoria de Extensão e Cultura da UNESP (2017-2020) e atualmente esta à frente da Coordenadoria de Educação para Diversidade e Equidade junto ao Gabinete da Vice-reitoria. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP (GT Psicologia, Políticas e Sexualidades) e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação-ANPED (GT 23 - Género e Sexualidade). Membro do LIESS - Laboratório Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades. Tem como campo de estudos as políticas e os processos de subjetivação de gêneros e sexualidades nas

práticas e saberes de/sobre infâncias, adolescências e juventudes a partir dos estudos feministas, pós-estruturalistas e decoloniais. E-mail: leonardo.lemos@unesp.br

Manoel Antônio dos Santos

Psicólogo pelo Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do IP-USP. Livre-docente em Psicoterapia Psicanalítica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Terapia Familiar e de Casal pelo Instituto Famíliae (Ribeirão Preto). Especialista em Psicologia Clínica e Psicologia Hospitalar (Conselho Federal de Psicologia). Professor Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), nível 1A. Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde - LEPPS (FFCLRP-USP-CNPq). Áreas de atuação principais: Psicologia da Saúde, nas interfaces enfrentamento do processo saúde-doença, diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero. E-mail: masantos@ffclrp.usp.br . <https://orcid.org/0000-0001-8214-7767>

Marcela Pastana

Doutora em Educação Escolar, na linha de Sexualidade, Cultura e Educação Sexual do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, no campus de Araraquara. Mestre em Educação Escolar pelo mesmo Programa. Psicóloga formada pelo Curso de Formação de Psicólogos também pela UNESP, no campus de Bauru. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura (GPESEC). Professora do curso de Psicologia do Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, responsável pelas matérias e estágios nas áreas de Sexualidade e Clínica Psicanalítica. Atua principalmente com os temas sexualidade, gênero, educação sexual e psicanálise. Autora do livro “Entre copos e corpos: bebidas alcoólicas, sexualidade e encontros”

Marcia Thereza Couto

Antropóloga. Professora Associada do Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Livre docente em Medicina Preventiva. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa do CNPq - Saúde, Interseccionalidade e Marcadores Sociais da Diferença (SIMAS). Áreas de atuação principais: Interseccionalidade, Pesquisa qualitativa em Saúde, Corpo e Sexualidade e Gênero e Masculinidades. E-mail: marthet@usp.br

Marcus Vinicius Mazini dos Santos

Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Assis e atualmente mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Unesp Assis (desde Março de 2021), com o projeto intitulado: Um estudo sobre os processos de subjetivação e alianças de sujeitos LGBTI+ nas universidades públicas brasileiras. Desde 2018 desenvolve o projeto Um estudo sobre as demandas e a qualidade de políticas e ações afirmativas de acordo com a população discente LGBTI+ da Universidade Estadual Paulista com orientação do professor Dr. Leonardo Lemos

de Souza e conta com financiamento FAPESP desde 2019 até a data presente (processo FAPESP nº2019/01501-0). Interesses de Pesquisa: Universidade Pública, Políticas Públicas e Ações Afirmativas, Estudos Queer, População LGBTI+ e Educação. E-mail: marcus.vinicius049@gmail.com

Marcos Ribeiro

Educador e palestrante, é Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Pós-Graduado em Educação Infantil e em Sexualidade (UCAM/AVM). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR na linha Sexualidade e Educação Sexual da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Membro Colaborador da Comissão da Mulher, OAB-RJ.

Escritor, premiado pela Academia Brasileira de Letras, com mais de 20 livros editados e quase duas dezenas de artigos publicados. Parecerista dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ministério da Educação e consultor em educação sexual, com trabalhos realizados para a John Hopkins University (EUA), Unesco, Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, Ministérios da Saúde e Educação, Secretarias de Educação e Saúde, entre outras instituições públicas e privadas. Docente e coordenador de série no programa Salto para o Futuro, programa da TV Escola, canal educativo do MEC. E-mail: marcosribeiro@marcosribeiro.com.br

Marivete Gesser

Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED-UFSC). Integrante do Laboratório de Psicologia Escolar Educacional (LAPEE), do Instituto de Estudos de Gênero da UFSC (IEG-UFSC) e o Grupo de Trabalho da ANPEPP Psicologia, Política e Sexualidades. Áreas de atuação principais: Psicologia e Estudos da Deficiência. Gênero, Sexualidade e Deficiência. Políticas Públicas e Pessoas com Deficiência. Educação Inclusiva. E-mail: marivete.gesser@ufsc.br

Paula Regina Costa Ribeiro

É Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado Pós-doutorado na Escola Superior de Educação de Coimbra/Instituto Politécnico de Coimbra. Atualmente é Professora da Universidade Federal do Rio Grande e líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

Ramiro Fernandez Unsain

Antropólogo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa do CNPq - Saúde, Interseccionalidade e Marcadores Sociais da Diferença (SIMAS). Áreas de atuação principais: Saúde, Sexualidade, Gênero e Masculinidades. E-mail: ramirofunsain@gmail.com.

Ricardo Desidério

Pedagogo. 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.

Professor Adjunto do Curso de Pedagogia e Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade - GPED/UNESPAR CNPq 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. E-mail: rickdesiderio@hotmail.com

Rogério Diniz Junqueira

Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas, pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), com pós-doutorado junto ao Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares da Universidade de Brasília (CEAM/UnB). Integra o quadro de pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem interesses em educação, direitos humanos, política e discurso, com ênfase em políticas educacionais, inclusão, gênero, racismo, deficiência, conservadorismos. E-mail: rogeriodinizjunqueira@gmail.com

Sílvia Alexandra Patrão da Silva

Estudante do Mestrado Integrado em Psicologia da FPCEUP a elaborar uma tese sobre o impacto da pandemia de Covid-19 nas pessoas LGBTQ+. Email: up201704676@edu.fpce.up.pt

Valeska Zanello

Doutora em Psicologia clínica. Professora do Departamento de Psicologia Clínica/ IP/UnB. Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura/UnB. Coordena o grupo “Saúde mental e gênero” no CNPq. Email: valeskazanello@uol.com.br