

ARTIGOS EM REVISTAS E CAPÍTULOS DE LIVROS

A2 – 26 PONTOS

REVISTA ARACÉ

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: EXPERIENCIA Y APLICABILIDAD EN CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UNIVERSIDAD COLOMBIANA

B2 – 10 PONTOS

REVISTA SCIAS DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS APROXIMAÇÕES COM OS PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE E EDGAR MORIN

A1 – 30 PONTOS

REVISTA NOVUM JUS

CHILE, COLOMBIA Y ECUADOR: EDUCACIÓN SEXUAL EN CONVENCIONES INTERNACIONALES Y ESTATIVAS ESTATALES.

B4 – 02 PONTOS

REVISTA CADERNOS DO APLICAÇÃO

MÉXICO, GUATEMALA Y COSTA RICA: EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS PAÍSES CON ALTAS TASAS DE BULLYING EN LATINOAMÉRICA

A1 – 30 PONTOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE DERECHO

EDUCAÇÃO SEXUAL: UM DIREITO HUMANO. LEIS VIGENTES NA ARGENTINA, BRASIL, PARAGUAI E URUGUAI

A3 – 21 PONTOS

REVISTA BRAZILIAN JOURNAL OF LATIN AMERICAN STUDIES

VENEZUELA: ENTRE LA AYUDA HUMANITARIA Y EL INTERÉS POLÍTICO

B1 – 12 PONTOS

REVISTA DEL PRUDENTE SABER Y EL MÁXIMO POSIBLE DE SABOR

EDUCACIÓN Y CLASES SOCIALES EN COLOMBIA: UN ESTUDIO SOBRE APARTHEID EDUCATIVO

B3 – 06 PONTOS

REVISTA DIREITOS HUMANOS & SOCIEDADE

DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD

A4 – 15 PONTOS

REVISTA CADERNOS DA FUCAMP

EDUCACIÓN SEXUAL EN PAÍSES COM MÁS CASOS DE FEMINICIDIO EN LATINOAMERICA: EL SALVADOR, HONDURAS Y REPÚBLICA DOMINICANA

B3 – 06 PONTOS

REVISTA DIREITOS HUMANOS & SOCIEDADE

¿CÓMO PENSAR LA DESIGUALDAD DESDE LOS DERECHOS HUMANOS?

CAPÍTULO DE LIVRO: 13 PONTOS

LIVRO DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

EXCERTOS SOBRE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO DISCURSO
DE PENSADORES E PENSADORAS DA EDUCAÇÃO: PRIMEIROS
DIÁLOGOS

CAPÍTULO DE LIVRO: 13 PONTOS

GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO SEXUAL E DIREITOS HUMANOS: LEIS NA BOLÍVIA,
NICARÁGUA, PERU E VENEZUELA

****TOTAL**: 184 PONTOS**

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: EXPERIENCIA Y APLICABILIDAD EN CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UNIVERSIDAD COLOMBIANA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-009>

Data de submissão: 03/01/2025

Data de publicação: 03/02/2025

Diogo Cavazotti Aires
Universidade do Estado de Santa Catarina

Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMEN

Este artículo presenta el resultado de una intervención sobre educación en derechos humanos en un curso de pregrado en Educación Infantil en una universidad de Colombia, realizado como resultado de un doctorado sándwich en el país. Los programas y documentos internacionales y nacionales de educación en materia de derechos humanos sugieren la formación y el fomento de la capacidad de los maestros y maestras en este tema. Sin embargo, la norma no siempre se adopta y los educadores y educadoras se gradúan en las universidades sin esa formación. El objetivo de este estudio es determinar, después de intervenciones en las que se abordaba este tema, los futuros docentes estarían en mejores condiciones de identificar qué es la educación en derechos humanos y así, colocarla en práctica de manera efectiva después de graduados y graduadas. La investigación demostró que, posteriormente recibir capacitación sobre el tema, sus conocimientos se ampliaron y los y las participantes se sintieron mejor preparados y preparadas para enfrentar los desafíos en este tema específico.

Palavras-clave: Educación. Educación en Derechos Humanos. Derechos Humanos.

1 INTRODUCCIÓN

La educación en derechos humanos (EDH), sin ser llamada como tal, sino por su concepto ideológico, existe desde hace siglos, agrupando temas específicos según la época de cada autor o autora. En este momento se destacaron temas como estar en contra del castigo físico, la inclusión de las personas con discapacidad, la educación de las mujeres, la igualdad de derechos, entre otros. En el siglo XX, el tema evolucionó y avanzó en la literatura y en las teorías de los pensadores, de nuevo sin tomar el nombre de educación en derechos humanos. Paulo Freire y Edgar Morín abordan el tema a través de doctrinas diferentes, pero con la naturaleza inherente a los derechos humanos (Aires; Martins Filho, 2024).

Sin embargo, en el transcurso del mismo siglo, la publicación de documentos internacionales de derechos humanos ha avanzado y prácticamente todos ellos abordan la importancia del tema de la educación: la educación como un derecho humano. Se puede decir que este tema comenzó efectivamente con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que está dedicado íntegramente a la educación. Sin embargo, fue hasta los años 1990, con el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, que el contenido educativo también se consideró susceptible de ser objeto de derechos humanos, lo que culminó en la terminología "educación en derechos humanos". En otras palabras, recibir una educación es un derecho humano, pero a partir de entonces, las disciplinas y sus temáticas también deben ser el resultado de un concepto que pasa inherentemente por los derechos humanos. Y no bastaba con tener un curso sobre derechos humanos. Este tema debe ser transdisciplinario y alcanzar los más diversos contenidos y conceptos. Entre los objetivos figuraban la formulación de estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local, la elaboración de material didáctico, la promoción de la EDH por los medios de comunicación y la máxima difusión de la Declaración Universal de Derechos Humanos (OHCHR, 1995).

Después de 10 años desde la puesta en marcha del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, se llegó a la conclusión de que este período no sería suficiente para alcanzar los objetivos del documento. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) lanzó entonces el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, sin fecha de finalización. Cada cierto tiempo la organización lanza nuevas etapas del programa. La primera fase (2005) se centró en la educación primaria y secundaria. La segunda (2010) a la educación universitaria, los funcionarios públicos y las fuerzas armadas. La tercera (2015) a los medios de comunicación y la cuarta (2020) a los jóvenes. Actualmente, la entidad se encuentra trabajando en la ejecución de una quinta fase. El programa, en sus más variadas fases, tiene como objetivo promover y aplicar políticas educativas,

pensar los derechos humanos también en el entorno de aprendizaje, es decir, no solo en el aula, en la enseñanza (transversalizando la educación en derechos humanos) y en la formación y perfeccionamiento de docentes.

La segunda fase del programa, que aborda la educación superior, se relaciona directamente con el presente artículo, ya que para la realización de este documento se realizó una intervención en una clase del curso de pregrado de Educación Infantil en la Universidad Santo Tomás, en Bogotá, Colombia. La mencionada fase del programa dice que la educación universitaria debe contar con políticas para la aplicación de la EDH, procesos y herramientas de enseñanza y aprendizaje, que la EDH debe ser parte de las investigaciones de los y las estudiantes, que también debe haber una reflexión sobre los derechos humanos en el entorno de aprendizaje y que los y las docentes se perfeccionen en la materia de este tema (OHCHR, 2012).

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos sugiere que cada país debe tener su propio plan de EDH, ya que las naciones tienen realidades y necesidades diferentes, especialmente en el universo educativo. Y muchos países lo han hecho. Aquí hablaremos de Colombia, porque la intervención realizada fue en este país. Colombia cuenta con un plan nacional de educación en derechos humanos de 2009, actualizado en 2021. El plan tiene como objetivo proporcionar orientación sobre el tema en todos los niveles de la educación formal e informal, la formación para el trabajo y el desarrollo humano (PLANEDDHH, 2021).

2 MÉTODO DA PESQUISA

A lo largo de tres meses, se realizaron 5 intervenciones en una clase de pregrado de Educación Infantil de la Universidad Santo Tomás. En cada reunión, tuvimos 20 minutos para hablar sobre la EDH. En la primera intervención, el grupo de aproximadamente 20 personas respondió a un cuestionario (ANEXO 1) con preguntas sobre si conocían el concepto de derechos humanos y la EDH, si habían estudiado este tema y, en caso afirmativo, dónde había tenido contacto con el asunto. A continuación, comenzaron las conferencias sobre EDH. En un primer momento, se explicó sobre episodios reales donde había una vulnerabilidad de los derechos humanos en el ámbito escolar. Estos incluyen, entre otros, los casos emblemáticos de Paola del Rosario Guzmán Albarracín (CorteIDH, 2020) y Sergio Urrego (Colombia, 2015), así como casos generalizados sobre índices de violencia en la escuela, datos sobre el aumento de episodios de bullying y embarazo adolescente, entre otros temas inherentes a la EDH.

Posteriormente, se impartieron clases sobre el concepto de derechos humanos y la EDH, de acuerdo con los documentos internacionales y nacionales de derechos humanos, incluidos los

objetivos de las diferentes fases del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Colombia.

Posteriormente, se presentaron posibilidades para una educación transversal en derechos humanos, tales como la promoción de debates que involucren a la escuela y a la comunidad, la organización de fechas conmemorativas en formatos diferentes a los que se realizan actualmente, la oferta de cine/debates con obras que traten sobre derechos humanos, la producción de trabajos pedagógicos realizados con filmación con celular sobre este tema, exposiciones de fotografías, dibujos, ensayos y poesía, investigaciones de activistas de derechos humanos y producción de obras sobre ellos, entre otros. Y, sobre todo, informar a la escuela y a la comunidad local sobre los mecanismos de protección y cómo buscar ayuda en temas relacionados con los derechos humanos. Además, también sobre la importancia de la EDH atingir la transversalidad, o sea, que no se platique solo dentro de la clase, pero que esté involucrado en la comunidad educativa. A continuación, se realizaron actividades con los y las participantes sobre el tema, con preguntas abiertas que provocaron la reflexión entre los asistentes. Los temas trataron sobre transexualidad, bullying, libertad de expresión, entre otros.

Con esta inmersión, los estudiantes pudieron deconstruir la visión de los derechos humanos, reconocer y asumir una concepción de la EDH, articular acciones de sensibilización, construir entornos educativos que respeten y promuevan los derechos humanos, incorporar la EDH en el currículo escolar, introducir el tema en la educación, estimular materiales de apoyo y trabajar hacia la EDH a partir de la realidad de la clase.

3 RAZÓN FUNDAMENTAL

La incorporación de documentos de derechos humanos, como los producidos por la ONU, no es una formalidad obligatoria entre países, ya que la organización no es supranacional, sino que es una formalidad humanitaria e importante según el derecho internacional:

Estos mismos programas propuestos por la ONU, que tienen por objetivo la formación en la esfera de los derechos humanos, como lo es el Decenio para la EDH (1995-2004) y el Plan de acción para la primera etapa del Programa Mundial de EDH (...), son el producto de la correlación de fuerzas en el ámbito internacional de los discursos que circulan dentro del ordenamiento económico, social y político vigente. (...) estas políticas y la preocupación en particular por la EDH responden a ciertas necesidades, presiones, problemáticas que se van haciendo cada vez más visibles en los ámbitos nacional, regional y mundial (Bernal, 2013, p. 40).

Según el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, cada país debería elaborar su propio plan nacional de educación en derechos humanos a fin de reconocer sus necesidades

en materia de educación en la esfera de los derechos humanos y abordar así las prácticas locales para la promoción y el avance de la educación en la esfera de los derechos humanos. Y eso es lo que ha hecho Colombia, junto de otros nueve países latinoamericanos.

(...) el PLANEDH (Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Colombia) es una directriz de los pactos y tratados de los órganos y planes de acción propuestos en ellos, cada país ha ido construyendo su propio plan de educación en derechos humanos de acuerdo a las especificidades, características, condiciones y necesidades de la nación (Bernal, 2013, p. 46).

Esta adaptación para cada país es indispensable, ya que las necesidades educativas de un país como Finlandia, por ejemplo, son totalmente diferentes a las de la educación en América Latina. De ahí la necesidad de incluir los factores regionales en los planes de educación en derechos humanos, para tratar de resolver los conflictos locales a través de la EDH.

La EDH propone la participación de la comunidad, presenta la capacidad de una visión de los derechos humanos universales, respetando las diferencias (ya sean de nacionalidad, color, cultura, idioma, entre otras), para que los pares se conozcan como iguales, asegurando así la reflexión crítica en el pensamiento y la enseñanza, en el fortalecimiento de los vínculos, teniendo como referencia la realidad de cada región y comunidad (Duran; Duran, 2014).

La EDH en la escuela actúa y transforma no sólo a los sujetos sino, de manera particular, a las mismas prácticas educativas y la vida en la escuela, basadas en el respeto, el diálogo, la comunicación, la libertad de pensamiento y expresión, las emociones y sentimientos, entre otras (Bernal, 2013, p. 58).

La EDH como una ayuda agregante en la educación es un factor primordial en los objetivos y propósitos de la educación. Las propuestas pedagógicas a favor de la EDH aportan nuevas realidades y formas de mirar los contenidos curriculares, pensando en una humanización en la educación y su rescate cultural. "Educar para los derechos humanos significa transitar por la memoria histórica de los pueblos, por sus circunstancias, particularidades, acervos culturales y legados ancestrales" (Rodríguez-Balcázar et al, 2022, p. 448).

Proporcionar una EDH es, según los autores y las autoras aquí estudiados, abarcar los derechos humanos en su conjunto en las más diversas disciplinas y contenidos educativos. Abarcar la asignatura en las diversas disciplinas y actividades existentes en cada nivel educativo proporciona una visión transdisciplinar de la asignatura y un mejor aprovechamiento de los contenidos ofrecidos. López et al (2008, p. 38) asumen que:

La pedagogía crítica y la pedagogía en derechos humanos implican una acción pedagógica estratégica permanente que va más allá de los contenidos teóricos y que no podemos desligarla de la vivencia cotidiana de cada individuo, de sus cambios actitudinales y de su contexto.

De esta manera, la EDH "contribuye a la creación de un capital cívico capaz de mantener siempre vigente la crítica a la democracia en la perspectiva de ampliarla en un sentido participativo" (Vargas, 2011, p. 25).

Según Candau (2017, p. 401):

Las experiencias de educación en derechos humanos se han multiplicado en todo el continente latinoamericano. A partir de la información disponible, encontramos que la mayoría de ellas se han llevado a cabo en contextos de educación no formal, aspecto tradicionalmente privilegiado por la educación popular (traducción nuestra¹).

La autora advierte sobre la necesidad de ampliar el acceso a la EDH también en entornos fuera de la educación no formal. Sin embargo, en este proceso existe un obstáculo causado por el sistema, señalado por la misma autora:

(...) La introducción del tema de los derechos humanos en la formación de maestros y educadores en general, en la educación inicial y permanente, sigue siendo tímida. Pocas organizaciones trabajan sistemáticamente en esta perspectiva. Sin embargo, es un asunto urgente si queremos colaborar en la construcción de una cultura de derechos humanos que penetre en las diferentes prácticas sociales. Buscar estrategias, desde esta perspectiva, es fundamental (Candau, 2017, p. 410, traducción nuestra²).

En otras palabras, sin una formación efectiva de los educadores, así como del resto de la comunidad escolar, la EDH no logrará los resultados esperados para generar cambios sociales robustos, hasta el punto de transformaciones sociales en los más diversos entornos educativos.

Un factor crucial inherente a la EDH y que aparece en diferentes documentos y autores es la formación de multiplicadores en derechos humanos. Seres capaces de transformar la realidad educativa y social a través de la EDH.

(...) La educación en derechos humanos implica procesos socializadores de una cultura en derechos humanos, que la difundan en las relaciones y prácticas sociales, con el fin de formar

¹ As experiências de educação em direitos humanos têm-se multiplicado ao longo de todo o continente latino-americano. A partir das informações disponíveis, constatamos que a maior parte delas tem sido realizada em âmbitos de educação não formal, aspecto tradicionalmente privilegiado pela educação popular.

² (...) Ainda é tímida a introdução da temática dos direitos humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada. Poucas são as organizações que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental.

sujetos (individuales y colectivos) para defender y promover esta cultura (Silveira, 2017, p. 246, traducción nuestra³).

Pero esta formación solo será posible cuando haya docentes interesados e interesadas en aportar cambios educativos y sociales en este proceso:

La educación como práctica de libertad es una forma de enseñar que cualquiera puede aprender. Este proceso de aprendizaje es más fácil para aquellos maestros que también creen que su vocación tiene un aspecto sagrado; que creemos que nuestro trabajo no es simplemente compartir información, sino participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros estudiantes. Enseñar de una manera que respete y proteja el alma de nuestros estudiantes es esencial para crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje comience de la manera más profunda e íntima (hooks, 2017, p. 25 – la autora pide ser nombrada en minúsculas, traducción nuestra⁴).

Para ello, la formación del profesorado y de la comunidad educativa es importante. Por lo tanto, este es el producto de este artículo: la formación de los futuros educadores y educadoras. Sin embargo, para que exista una EDH en las escuelas y universidades, es necesario que los docentes y las docentes hayan tenido acceso previamente a la EDH. Esto está previsto en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos y en muchos planes nacionales de educación en América Latina. Esto se puede hacer en el día a día de la educación:

Cuando la educación es una práctica de libertad, los estudiantes no son los únicos llamados a compartir, a confesarse. La pedagogía comprometida no busca simplemente empoderar y capacitar a los estudiantes. Cada aula en la que se aplique un modelo de aprendizaje holístico será también un lugar de crecimiento para el profesor, que se verá fortalecido y empoderado por este proceso. Este empoderamiento no ocurrirá si nos negamos a abrirnos mientras alentamos a los estudiantes a tomar riesgos (hooks, 2017, p. 35, traducción nuestra⁵).

Educar en derechos humanos es pensar estratégicamente el futuro. Es pensar en las necesidades sociales de hoy y, a través de la EDH, tratar de superarlas.

Educar en la contemporaneidad significa construir un nuevo modelo educativo orientado a sensibilizar, emancipar, racionalizar, fortalecer la resistencia, enseñar a funcionar, reconocer

³ (...) a educação em direitos humanos comporta processos socializadores de uma cultura em direitos humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura.

⁴ A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

⁵ Quando a educação é prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos.

la diversidad cultural, superar las desigualdades sociales, aprovechar las oportunidades, hacerse humano, con, junto y frente al otro, por medios formales e informales, dentro y fuera de la escuela, de manera permanente e infinita, mientras se viva (Duran; Duran, 2014, p. 291, traducción nuestra⁶).

La educación en derechos humanos es a la vez un medio y un fin. Es un proceso de difusión de información para la construcción de una cultura, que pretende ser universal, en la que las actitudes fortalezcan el respeto a la dignidad de la persona humana, promoviendo la comprensión, la tolerancia y la igualdad de todos los hombres y mujeres (Maia, 2017, p. 99, traducción nuestra⁷).

4 INTERVENCIÓN: PROBLEMATIZACIONES Y APRENDIZAJES

Como se mencionó anteriormente, la intervención en una clase de Educación Infantil de pregrado en la Universidad Santo Tomás inició con la aplicación de un formulario, como una forma de identificar el conocimiento que el público ya tenía sobre los derechos humanos y la EDH. Se hicieron cuestiones con el objetivo de traer conceptos previamente notorios. Al final, se volvieron a plantear las mismas preguntas, como una forma de seguir la evolución de los conocimientos abordados en la EDH.

Al aplicar el cuestionario por primera vez, se notó una diversidad de opiniones y sabiduría de acuerdo con la pregunta sugerida. En la primera pregunta, "¿Cuál es el significado de los derechos humanos?", todos los participantes dieron respuestas diferentes, pero validadas de acuerdo con el concepto que establece el término. Por lo tanto, en este primer momento, surgieron respuestas similares, que colocaron el significado de los derechos humanos como normas que apuntan a proteger la integridad y dignidad de cada individuo e individua. Una de las respuestas señalaba que "los derechos humanos son condiciones inherentes a los seres humanos y que deben ser conocidos".

A continuación, el cuestionario pregunta si es posible relacionar temas concernientes con los derechos humanos. Las respuestas ya son diferentes entre sí, pero si juntamos los testimonios, encontramos el sentido de la pregunta. En las respuestas se abordaron la protección, la atención, el cuidado, el respeto, el derecho a la vida, la libertad, la igualdad, las creencias, la raza, la religión y la dignidad.

La siguiente pregunta fue un punto de división entre el público encuestado, ya que se preguntó si la persona había estudiado alguna vez sobre derechos humanos y dónde. El 45% de las personas no habían estudiado y el 55% sí, la mayoría de las veces en universidades.

⁶ Educar na contemporaneidade significa construir um novo modelo educacional orientado para conscientizar, emancipar, racionalizar, fortalecer a resistência, ensinar a funcionar, reconhecer a diversidade cultural, superar as desigualdades sociais, aproveitar as oportunidades, tornar humano, com, ao lado e frente ao outro, por meios formais e informais, dentro e fora da escola, permanente e infinitamente, enquanto se viver.

⁷ A educação em direitos humanos é, simultaneamente, meio e fim. É processo de disseminação de informação para construção de uma cultura, que pretende ser universal, em que as atitudes fortalecem o respeito à dignidade da pessoa humana, promovendo compreensão, tolerância, e igualdade de todos e todas.

Finalmente, en cuanto al tema de la educación en derechos humanos, el 85% afirmó conocer el significado del término, pero dieron diferentes aclaraciones como:

- No tengo muy presente que significa educación en derechos humanos, pero para mi parecer la educación en esta área comprende todo lo que tiene que ver con la formación de cada individuo en cómo debe ser su comportamiento con los demás.
- Educar en derechos humanos es el conocer, comprender, para poder difundir los derechos humanos.
- Es uno de los derechos al cual todos debemos tener y debe ser gratuita para todos.
- Es la búsqueda de contribuir con los humanos para la conquista de sus derechos.
- Busca promover estratégicamente la educación en diferentes instituciones.

Se trata de conceptos similares, aunque no exista un conocimiento académico que implique un significado uniforme de la EDH. El desconocimiento se hace más evidente en la siguiente pregunta, en la que se consulta si los participantes conocen el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, documento orientador sobre el tema en todo el mundo y que sirvió de fuente para la realización de planes nacionales en la materia. El 100% de los encuestados desconocía o malinterpretó el significado del documento. Un entrevistado dijo que nunca había oído hablar del programa y otros dijeron que nunca habían leído sobre el documento en cuestión.

La siguiente pregunta es si se conoce o no el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Colombia. El 70% de los entrevistados manifestaron que no conocían el documento, o dieron respuestas que no correspondían al sentido del plan. Entre el 30% restante, tuvimos algunas respuestas, como las siguientes:

- Fomentar una cultura de respeto, tolerancia, inclusión y no discriminación, a través de la educación y la sensibilización de la población.
- No tengo mucho conocimiento, pero su objetivo es garantizar una educación integral en derechos humanos para todos los colombianos.
- Es un instrumento de política pública formulado para garantizar el respeto de los derechos humanos,
- Trata de brindar orientaciones sobre derechos humanos en todos los niveles de la educación.

Finalmente, el cuestionario planteaba la siguiente pregunta: ¿Es importante conocer la educación en derechos humanos para su formación? ¿Por qué? Algunas respuestas que vemos a continuación:

- Claro que sí, porque como docentes en formación somos quienes impartirán educación a los niños, quien formaran su hacer y qué hacer, y por ello es fundamental conocer la educación en los derechos humanos.
- Si claro que es importante, porque trabajamos en la formación integral de seres humanos y debemos conocer sus derechos y los nuestros para poder defenderlo sino vulnerarlos.
- Si es de vital importancia, para aprender a no dejar vulnerar los derechos de nuestros niños, y comunidad.
- Considero importante conocer sobre derechos humanos ya que mi trabajo está orientado a formar personas.

Se puede observar que el público entrevistado reconoce la importancia de conocer la educación en derechos humanos, incluso sin saber el significado real del concepto.

Después de la aplicación del cuestionario, la intervención se inició a través de clases de EDH. Comenzó con ejemplos reales de vulnerabilidad en la EDH, pasando por cuestiones teóricas en los documentos oficiales de derechos humanos y la EDH. Luego, se dieron ejemplos de cómo la EDH puede contribuir con la vida del individuo o individua, y también a temas relacionados con la salud y seguridad pública, a la economía individual y también si pensamos en lo macro (ciudad, departamento y país), la salud mental, la reducción de casos de violencia en entornos escolares, en una mejor conducta por parte de los y las docentes, en menos episodios de acoso escolar y, por tanto, también en los casos de suicidio en la adolescencia (que actualmente van en aumento) (RINCÓN MEJÍA; PIVATTO, 2023). Y finalmente, la clase finalizó con ejemplos didácticos de cómo trabajar la educación en derechos humanos en el aula. El objetivo era situar a los educadores y las educadoras en el papel de líderes en casos de vulnerabilidad de los derechos humanos y hacer que trataran de resolver posibles casos que pueden ocurrir en entornos escolares y universitarios.

Con un ejemplo, no nos preguntamos si el acoso se producirá, sino cuándo. Y para ello, los docentes deben estar preparados para afrontar el problema de la mejor manera posible. Por eso fue importante realizar la intervención con esta clase de Educación Infantil en la Universidad Santo Tomás. Esta importancia se hará más clara cuando analicemos los resultados a continuación.

5 RESULTADOS

Después de la aplicación del cuestionario por segunda vez, y después de que los estudiantes pasaran por intervenciones sobre EDH, tuvimos cambios significativos en las respuestas emitidas,

especialmente en lo que se refiere a la EDH, que antes era considerada desconocida por gran parte de los entrevistados y las entrevistadas.

En cuanto a si alguna vez habían estudiado derechos humanos, hubo respuestas variadas sobre haber estudiado ya en la escuela secundaria o en la universidad, y algunos declararon que las intervenciones del proyecto actual fueron la primera vez que tuvieron contacto con el tema.

En cuanto al significado de la educación en materia de derechos humanos, las respuestas fueron variadas, pero en parte representan el significado del término. Veamos algunos comentarios de la audiencia:

- Dar a conocer a todos por igual los derechos que poseen y las causas en que estos pueden ser vulnerables.

- Enseñanza para saber conducir situaciones en la que haya vulneración de derechos humanos y también reconocerlos/enseñarlos en los contextos en que trabajemos, para prevenir a la población de sufrir o hacer una vulnerabilidad de derechos humanos.

- Acabo de conocerlo y es la educación en contexto basados en los derechos universales.

En cuanto a la existencia de un plan nacional, que antes era desconocido para muchos y muchas, la situación cambió después de las intervenciones en la universidad:

- Plan que permite abordar estos aspectos en el entorno educativo y fuera de este para que los ciudadanos sepan tratarlos.

- Acabo de saber: vincula los derechos humanos desde la escuela de manera transversal.

- Ahora sí sé que Colombia cuenta con un plan de educación en derechos humanos.

Por último, se preguntó si el conocimiento de la educación en derechos humanos es importante para la formación de los participantes. Las respuestas decían:

- Sí, como docente en formación y agente en una sociedad, debo hacer valer mis derechos y los de las personas que nos rodean.

- Sí, se debe saber cómo gestionar muchas problemáticas escolares y no escolares.

- Sí, para poder tomar y actuar en diversas situaciones, sin llevar a vulnerar a los demás.

- Es importante pues mi formación profesional está orientada para formar ciudadanías.

- Sí, ya que en los espacios en los que uno está inmerso, todos los días, se puede presentar situaciones en los que se vulnere cualquier tipo de derecho.

6 CONCLUSIÓN

Se evidenció que el contacto con temas relacionados con la educación en derechos humanos trajo más bagaje a los y las estudiantes participantes de la intervención. Un obstáculo en el proceso de

reunión con la clase fue el poco tiempo disponible para estudiar y pensar sobre el tema abordado. Aun así, quedó claro que la asignatura despertó el interés de los alumnos y alumnas por aprender más sobre el tema y llevarlo al aula, tanto como contenido como para la prevención o resolución de problemas.

Lo que llama la atención en el estudio es el desconocimiento, previo a la intervención, sobre el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Colombia, ya que ambos deberían funcionar como una herramienta de trabajo para los futuros educadores y educadoras. La falta de atención a estos dos documentos en la formación de los y las docentes no es solo una realidad en la clase estudiada. Concomitantemente con este estudio, la investigación e intervención se llevó a cabo con otros públicos de otras universidades. El resultado fue similar a lo acordado en este artículo.

Vale la pena recordar que uno de los puntos principales del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos es la formación y el desarrollo de capacidades de los educadores y educadoras, como una forma de propagar los conceptos de derechos humanos entre el público escolar y universitario. Si los docentes y las docentes no cuentan con la base necesaria para abordar eficazmente la educación en derechos humanos, no se lograrán los resultados que se buscan en los documentos. Se considera que el tema debe ser abordado en todas las disciplinas de los alumnos y alumnas, de manera transversal, para que la educación en derechos humanos pueda, poco a poco, estar más presente en la vida educativa de los futuros docentes y, en consecuencia, de los y las estudiantes de este público.

REFERENCIAS

AIRES, Diogo Cavazotti; MARTINS FILHO, Lourival José. Educação em Direitos Humanos e as aproximações com os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin. **Scias. Direitos Humanos e Educação**. v, 7, n. 1. P. 224-240. 2024.

BERNAL, Óscar Orlando Espinel. **Educación en Derechos Humanos en Colombia: Aproximación Desde sus Prácticas y Discursos**. 2013. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Disponible

en: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7594/1/Libro_Educaci%C3%B3n%20en%20derechos%20humanos%20en%20Colombia_2013.pdf. Acceso en: 01 out 2023.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2017. Disponible en: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acceso en: 08 out 2023.

COLÔMBIA. **Sentencia T-478 de 2015**. Corte Constitucional. Sala Quinta de Revisión. Disponible en: [https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20\(Sergio%20Urrego\).pdf](https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20(Sergio%20Urrego).pdf). Acceso en: 12 oct 2023.

CorteIDH. **Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador**. 2020. Corte Interamericana de Derechos Humanos. Disponible en: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_405_esp.pdf. Acceso en: 12 oct 2023.

DURAN, Angela Aparecida da Cruz; DURAN, Maria Raquel da Cruz. Pensar o “Outro” Entre o Discurso e a Prática dos Direitos Humanos: Contribuições das Ciências Sociais e Jurídicas. In: Nozu, Washigton CesamShoiti Nozu; LONGO, Marcelo Pereira; BRUNO, Moraes Garcia. **Direitos Humanos e Inclusão: Discursos e Práticas Sociais**. Campo Grande: UFMS, 2014.

EL TIEMPO. **Caso Sergio Urrego: condenan a 10 años y 8 meses de cárcel a exrectora**. 2021. 03 de mayo 2021. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/caso-sergio-urrego-juez-condena-a-10-anos-de-carcel-a-exrectora-585677>. Acceso en: 12 oct 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Copolla. 2 ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÓPEZ GONZÁLEZ, Carolay. et al. (2008), “Entre el derecho y el revés de la convivencia escolar – con el derecho a comenzar–”, en Prada Londoño, Manuel, Sánchez Mojica, Dairo y Torres Cotrino, Johan (Eds.), **El despertar de la Palabra. Escrituras en torno a derechos humanos, currículo y transformación social**, Bogotá, Escuela de Derechos Humanos, Paz y Convivencia del CINEP, pp. 31-46.

MAIA, Luciano. Mariz. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2017. Disponible en: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acceso en: 08 out 2023.

PLANEDDDHH. **Atualización y Fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos 2021 - 2034**. 2021. Disponible en: <https://derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2021/301121-PLANEDDDHH.pdf>. Acceso en: 12 oct 2023.

OHCHR. **Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos**. 1995. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/resources/educators/human-rights-education-training/united-nations-decade-human-rights-education-1995-2004>. Acceso en: 12 oct 2023.

OHCHR. **Programa mundial para la Educación en Derechos Humanos**. Fase 2. 2012. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_sp.pdf. Acceso en: 12 oct 2023.

RINCÓN MEJÍA, Juan. Felipe.; PIVATTO, Valeska. Madalozzo. Mortalidade por suicídio no Brasil: análise temporal (2010-2021) e comparação com os primeiros dois anos da pandemia de COVID-19. **Revista Ciências em Saúde**, v. 13, n. 3, p. 31-39, 17 set. 2023.

RODRÍGUEZ-BALCÁZAR, Susan. Cristy.; PASTOR, Graciela Esther Reyes; PÉREZ, Luis Enrique Ysquierdo; ESPINO, Luis Angel Zavala. Educación y Derechos Humanos: Enfoques Desde Una Perspectiva Crítica Latinoamericana. **Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, n. 15, Enero-Junio, 2022. Disponible en: <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/239/223>. Acceso en: 07 out 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. In.: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2017. Disponível en: <https://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf>. Acceso en: 08 out 2023.

VARGAS, Jorge Osorio. Educación en Derechos Humanos. Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**, año 10, n. 10, diciembre, 2011. Disponible en: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428/569>. Acceso en: 08 out 2023.

ANEXO 01 – EVALUACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

1. ¿Conoce el significado de derechos humanos? ¿Si es así, cuál es?
2. ¿Puede dar ejemplos de temas relacionados con los derechos humanos? Es decir, cuando dialogamos sobre derechos humanos, hablamos de...
3. ¿Alguna vez ha estudiado sobre derechos humanos? Si es así, ¿dónde estudiaste (escuela, universidad, diplomado)?
4. ¿Conoce el significado de educación en derechos humanos? ¿Si es así, cuál es?
5. ¿Ha leído o estudiado sobre el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos? ¿Si lo conoce, qué podría escribir sobre este programa?
6. ¿Sabe que Colombia cuenta con un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos? ¿Puede indicar sobre qué trata el documento?
7. ¿Es importante conocer la educación en derechos humanos para su formación en el área de Pedagogía? ¿Por qué razón?



Educação em Direitos Humanos e as aproximações com os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin

Diogo Cavazotti Aires¹

Lourival José Martins Filho²

Resumo

A partir da década de 1990, organizações internacionais de direitos humanos passaram a incluir ou preparar documentos específicos sobre Educação em Direitos Humanos, incluindo a importância de seus princípios e necessidades para os países. Além disso, propôs, e ainda sugere, que as nações formulem seus próprios planos nacionais de ação nessa área. Anteriormente, dois pensadores do campo da Educação, Paulo Freire e Edgar Morin, já traziam conceitos, ideias, sugestões de mudanças no modo de educar, como forma de transformar realidades sociais, especialmente em realidades consideradas subdesenvolvidas. Este artigo apresenta uma introdução ao pensamento de ambos os autores sobre Educação em Direitos Humanos, aproximando o diálogo dos problemas que a Educação enfrenta atualmente, especialmente após uma pandemia onde as diferenças sociais, econômicas e também educacionais foram acentuadas. Este artigo, produzido por meio de uma pesquisa qualitativa e método indutivo, baseia-se em um pensamento central presente nas ideias de Morin, Freire e no conceito de Educação em Direitos Humanos: a necessidade do reconhecimento particular dos indivíduos e das pessoas no contexto educacional.

¹ Mestre em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário pela Universidad Católica de Colombia, pós-graduado em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC. Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: dcavazotti@gmail.com

² Professor titular FAED/Udesc. Bolsista produtividade em pesquisa CNPq. Diretor de Formação Docente SEB/MEC. E-mail: lourivalfaed@gmail.com

Palavras-chave

Educação em Direitos Humanos; Paulo Freire; Edgar Morin.

Recebido em: 19/02/2024

Aprovado em: 11/04/2024

225

Education in Human Rights and the approximations with the thoughts of Morin and Freire

Abstract

From the 1990s onwards, international human rights organizations began to include or prepare specific documents on Human Rights Education, including the importance of its principles and needs for countries. Furthermore, it proposed, and still suggests, that nations formulate their own national plans of action in this area. Previously, two thinkers in the field of Education, Paulo Freire and Edgar Morin, already brought concepts, ideas, suggestions for changes in the way of educating, as a way of transforming social realities, especially in realities considered underdeveloped. This article presents an introduction to the thinking of both authors on Education in Human Rights, bringing the dialogue closer to the problems that Education currently faces, especially after a pandemic where social, economic, and also educational differences were accentuated. This article, produced through a qualitative research and inductive method, is based on a main thought present in the ideas of Morin, Freire and in the concept of Education in Human Rights: the need for the particular recognition of individuals and individuals in the educational context.

226

Keywords

Human Rights Education; Paulo Freire; Edgar Morin.

Introdução

Em 2021 comemorou-se o centenário de dois pensadores contemporâneos da Educação: o francês Edgar Morin e o brasileiro Paulo Freire. O primeiro, vivo, continua atuante em debates sobre a sua própria teoria da complexidade. O segundo, morto em 1997, permanece atual não só na Pedagogia, mas também em estudos sociais e comportamentais de segmentos diversos.

As raízes epistemológicas dos pensamentos de ambos convergem para críticas à forma do educar e seus ideias permitem uma relação a respeito de uma nova realidade social por meio de mudanças no ensino. Mudanças, estas, que visam uma revolução nos currículos escolares e, conseqüentemente, nas políticas de educação, com vias de um melhor aproveitamento de conteúdo, de modo que o processo seja realizado de maneira transdisciplinar e horizontal. Ambos objetivam a transformação social por meio de uma educação moldada em parâmetros bastante diferentes dos aplicados na atualidade (FREIRE 2013; MORIN, 2000).

O atual artigo se baseia nas ideias destes dois pensadores no que tange a Educação em Direitos Humanos, antes mesmo de haver uma atenção baseada neste conceito, tanto em países quanto em organismos internacionais de direitos humanos. Para isso, o presente trabalho faz uma rápida contextualização da presença da Educação em Direitos Humanos enquanto temática abordada intencionalmente e, também, sugerida para ser implementada em países membros destas organizações. Em seguida, dialoga com os pensamentos de Freire e Morin, por meio de ideias dos próprios pensadores, mas também de autores, autoras e eventos acadêmicos contemporâneos que contextualizam os conceitos de ambos na realidade atual, o que se inclui, também, a Educação durante a pandemia de Covid-19.

Metodologia

Utiliza-se da pesquisa qualitativa para levantar os pontos de conexão nas ideias de ambos os pensadores aqui estudados (PEREIRA, 2018), como forma de identificar o fenômeno da Educação em Direitos Humanos nestes materiais. Desta forma, é inerente à esta pesquisa o método indutivo por meio da observação e interpretação de conceitos (MAZUCATO, 2018), uma vez que muitas das produções literárias estudadas neste artigo, sobretudo de Freire, foram lançadas

antes mesmo de haver discussões aprofundadas sobre Educação em Direitos Humanos, como, por exemplo, a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004) e o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005), os quais são abordados nesta investigação.

Programa mundial

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, idealizado e construído pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi lançado em 2005 para incentivar planos nacionais sustentáveis neste setor, com o objetivo de que os métodos de ensino desempenhassem funções na promoção do respeito, da igualdade e da não discriminação. Ao contrário da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos, que tinha prazo de 10 anos e fora realizada de 1995 a 2004, o citado programa é contínuo, sem limite de tempo, com o intuito de que este projeto de Educação não acabe e, também, se torne constante no sistema de ensino dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

O 1º plano de ação deste programa objetiva integrar a Educação em Direitos Humanos nos ensinos primário e secundário. E, para isso, sugere que o sistema de ensino tenha um enfoque global, proporcionando a Educação em Direitos Humanos e abordando o tema não só em políticas e processos educativos, mas também no ambiente em que essa Educação está inserida. Este primeiro plano de ação foi aprovado por todos os Estados-Membros da ONU (UNESCO, 2005, n.p). O plano fomenta estratégias e orientações para proporcionar a Educação em Direitos Humanos em escolas primárias e secundárias, as quais deveriam ser adotadas por ministérios de Educação e demais agentes escolares, aproveitando as bases sugeridas e aconselhadas na Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. De acordo com o documento:

A Educação em Direitos Humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de Educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de Direitos Humanos. Uma Educação integral em Direitos Humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os Direitos Humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana. A Educação em Direitos Humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os Direitos Humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2005, p.01).

As atividades de Educação em Direitos Humanos devem transmitir os princípios fundamentais dos Direitos Humanos, como a igualdade e a não discriminação e, ao mesmo tempo, consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Do mesmo modo, essas atividades devem ser de natureza prática e devem estar encaminhadas ao estabelecimento de uma relação entre os Direitos Humanos e a experiência dos educandos na vida real, permitindo que eles se inspirem nos princípios de Direitos Humanos existentes no seu próprio contexto cultural (UNESCO, 2005, p.01).

Os demais planos de ação do programa versam sobre temas correlatos, mas destinados para outras etapas da Educação.

De forma concreta, o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos objetiva a promoção do entendimento comum da metodologia da Educação em Direitos Humanos, proporcionando assim um marco para adotar medidas que a reforcem, tanto internacionalmente quanto no âmbito dos países e das pequenas comunidades. O material foi elaborado por profissionais da Educação e dos Direitos Humanos provenientes dos cinco continentes.

O documento centra-se em 5 eixos:

1. Políticas Educativas: leis, políticas públicas, planos de ação, capacitações, declarações de compromisso e outros elementos que promovam uma educação baseada nos direitos do cidadão e da cidadã. Estes materiais devem ser elaborados de forma participativa, com a cooperação das partes interessadas, e devem levar em consideração a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990.
2. Aplicação de Políticas Públicas: existência de recursos necessários para a execução das políticas educativas, levando em consideração os diferentes níveis em que elas serão aplicadas, como ministério, institutos, órgãos de pesquisa, ONGs, secretarias de Educação regionais e municipais, escolas e todo o grupo de profissionais e pessoas que ela abriga e envolve.
3. Ambiente de aprendizagem: local de abordagem onde os Direitos Humanos possam ser exercidos diariamente em toda a escola, desenvolvendo assim o lado social e emocional de alunos e alunas, além dos agentes do sistema escolar. Este ambiente deve estar baseado na promoção de direitos com base nos Direitos Humanos, como respeito, compreensão e responsabilidade, com liberdade de expressão.
4. Ensino e aprendizagem: o conceito de Educação em Direitos Humanos precisa ser integrado em todos os aspectos educacionais, de maneira

urgente. Isso quer dizer que conteúdos, planos de estudo e materiais didáticos devem estar de acordo com os valores dos Direitos Humanos.

5. Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente: para que o ambiente escolar propicie os ensinamentos embasados nos Direitos Humanos, professores, professoras e demais docentes precisam de formação e aperfeiçoamento profissional na área (UNESCO, 2005).

Estes eixos foram criados sob uma visão multiplicadora da aprendizagem por um viés da Educação em Direitos Humanos, da participação social, do fomento de ambientes inclusivos, da contribuição para a coesão social e prevenção de conflitos, além do desenvolvimento social e emocional de alunos e alunas, por meio da promoção de valores democráticos.

Os documentos versam sobre as necessidades das mudanças e inclusões na Educação dos países, mas sem mostrar como fazer isso na prática. Ou seja, entrega para os próprios países esta definição, abordagem e identificação de precisões.

Morin e Freire

Freire (2013) explicita em suas obras e pensamentos que é preciso e importante levar em conta a realidade de cada região, em um microuniverso, quando falamos em um processo efetivo de educar. Morin (2000) compartilha da ideia de que, uma vez que o mundo ocidental está repleto de pensamentos que interferem ou tentam interferir na realidade, como doutrinas diversas, é necessário fazer uma autocrítica da própria verdade, incluindo aí o processo educacional. Afinal, a racionalidade corre risco se não for pensada, analisada, reconhecida dentro de um contexto e de realidades específicas. Aqui identifica-se o conceito de Educação em Direitos Humanos explicitado nos documentos citados, quando os autores abordam a necessidade do reconhecimento particular do indivíduo ou indivíduo e dos ambientes aos quais eles e elas estão inseridos e inseridas.

Entretanto, Morin (2000) explica que até mesmo as teorias críticas devem estar sujeitas a uma análise de erro e ilusão, de acordo com o contexto em que estão aplicadas. E, talvez, seja esta a dificuldade de inserirmos seus pensamentos e os de Freire (2013) concomitantemente ao modelo político, econômico e social em que vivemos. Eles surgem em iniciativas individuais de educadores e educadoras, às vezes em agrupamentos, mas não enquanto política pública ou projeto de nação.

O reconhecimento da necessidade de potencializar as micro necessidades surgidas na sala de aula, como abordado por Freire (2013) e citado por diversas vezes no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2005), ainda enfrenta desafios. O conceito educacional torna-se engessado por meio de apostilados prontos que tiram a autonomia do professor e da professora. Os métodos, muitas vezes comprados do exterior, praticamente anulam as representatividades da sala de aula de acordo com diversidade, regionalidade e outras necessidades de grupos ou alunos e alunas. Depoimentos que corroboram com esta afirmação puderam ser vistos no 5º Conbalf (Congresso Brasileiro de Alfabetização), realizado em 2021 pela Abalf (Associação Brasileira de Alfabetização). No evento, educadores e educadoras deram relatos de experiência no ensino durante a pandemia de Covid-19, onde muitas vezes estiveram sem apoio institucional para a efetividade de seus trabalhos. Desta forma, buscaram criar métodos de acordo com o que foi permitido no período de restrições. Um dos depoimentos versou sobre as perdas no processo de alfabetização enquanto escrita. Por outro lado, com a utilização de recursos audiovisuais, constatou-se um maior ganho na oralidade, em relação a períodos anteriores (CONBALF, 2021). Isso foi possível por meio do olhar de professoras e professores que buscaram na situação daquela perspectiva uma oportunidade de agregar benefícios em um período novo e incerto, tanto para a realidade dos e das profissionais, quanto para alunas e alunos.

Mas para que as teorias de Morin e Freire estejam presentes enquanto projeto de Educação, é necessário incluir o conceito de Educação em Direitos Humanos na totalidade do ensino. Contudo, o atual processo de padronização da educação impede esta visão local e agregadora, tão importante para alunos e alunas sentirem-se inclusos em um mundo diverso. Fala-se aqui da necessidade de um processo constante de transformação, onde a Educação se move com novas descobertas e diferentes maneiras de ver e se ver na sociedade. Incluem-se aí desde discussões sobre como se deu a invasão do Brasil até o recente discurso de personagens escolhidos para serem construídos em formato de estátuas em espaços públicos, alguns deles já retirados pela acusação de má representatividade social. Assuntos polêmicos, que geram discussões fortes fora do universo escolar, algumas vezes chegando a patamares judiciais, que não devem estar de fora da agenda educacional. Segundo os pensamentos de ambos os autores aqui abordados, o resultado desta abordagem poderia resultar em

diferentes interpretações da história e, também, em vínculos constitucionais e de direito, principalmente se falamos em uma Educação libertadora e agregadora, foco inerente à Educação em Direitos Humanos.

A polarização de pensamentos, que pode proporcionar ganhos por meio de debates representativos, sejam eles políticos ou humanitários, não parece trazer lucros sociais na atualidade, haja vista que fora do ambiente acadêmico é feita de maneira raivosa, vertical e com intuítos econômicos de grupos dominantes. Assim, os exemplos citados acima sofrem de uma visão unilateral e muitas vezes ficam fora do processo educacional emancipatório, o que incluiria a participação social em comunidade e também dos indivíduos e indivíduos:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor (FREIRE, 2013, p. 50).

Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2000) aborda a cultura da segregação de saberes, inerente ao neoliberalismo, e explana a necessidade de reaprender a Educação humana do atual século, opinião compartilhada por Freire, que já alertava sobre estas necessidades no século passado:

Na perspectiva de Edgard Morin, o conhecimento produz cegueiras e enganos, gera certezas que podem separar e dividir. Assim como na visão Freireana, ele indica de outra maneira, que existe um conhecimento pertinente que poderia nos tornar mais humanos (SILVA; INFANTE-MALACHIAS, 2012, p. 227).

Mas qual conhecimento é passível de nos tornarmos mais humanos? Os autores convergem nos conceitos de informação contextualizada e no caráter multidimensional da sociedade e do ser humano. Como já abordado aqui, a dificuldade não está em como obter informação, mas sim em como fazer com que a quantidade desenfreada de dados faça sentido para cada um, para cada uma. Para que ela seja útil para a sociedade de maneira que aquela informação possa mudar realidades, pensamentos, circunstâncias pré-moldadas ou formatadas com um objetivo claro, ou nas entrelinhas, de selecionar conhecimento, de negar libertação e promover a desunião das diferenças e da diversidade. “Isso significa que é necessário ensinar a situar e articular o que se pretende conhecer em seu contexto” (SILVA; INFANTE-MALACHIAS, 2012, p. 233-234). Este conceito apresenta desafios atuais e urgentes, se usamos como exemplo a alfabetização:

O casamento de autoritarismo na alfabetização, apoiado por grupos empresariais vendendo seus apostilados, invade o sistema de ensino sem dar voz aos professores. São recursos didáticos pobres. A padronização exclui a liberdade do professor, sem apostar nas necessidades individuais dos alunos (MORAIS, 2021, n.p).

Este apagamento do diálogo na escola, ocasionando uma Educação reducionista, foi uma constante nos debates do já citado 5º Conbalf, onde também se discutiu a problemática de métodos onde a criança permanece passiva no recebimento da informação. Já os professores e professoras, diminuídos das suas capacidades de ensinar, acabam por presenciar este processo de negação de habilidades, de produção e de resultados. Os e as congressistas alertaram sobre as políticas de alfabetização internacionais que vêm influenciando o método de ensino aplicado no Brasil, deixando de lado iniciativas nacionais que reconhecem distinções e necessidades regionais e individuais. Por isso a importância de um debate acerca desta temática para um novo projeto de Brasil, seja ele educacional, social, político, humano e ético. O evento também evidenciou a importância da figura e mediação do professor e da professora, da construção enquanto coletividade, da educação como política e libertação, com o intuito de afastar a alfabetização reducionista e o ciclo de abandono e exclusão ainda persistentes na realidade brasileira. “O nosso maior problema ainda é a luta por um país mais justo, fraterno, igualitário, democrático, laico, equânime, contra qualquer forma de discriminação, intolerância e preconceito”, disse Martins Filho (2021) no encerramento:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 2013, p. 61).

O distanciamento do paradigma tradicional da Educação presente nos pensamentos de Morin e Freire eleva o papel da transdisciplinaridade com

objetivos de transformação no ensino para a vida. Há um equilíbrio de discursos, onde se concebe “o diálogo como espaço relevante para construção, desconstrução, reconstrução, coconstrução de ideias e conhecimentos, mediados pela linguagem, pelo outro e pelo meio” (BRAUER; FREIRE, 2021, p. 323), uma vez que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 79).

Pensamentos embasados no discurso de Morin e Freire

Há no Brasil uma contextualização equivocada a respeito da relação entre professores e professoras com a política. E isso inclui desde a educação básica até a pós-graduação. Todo ser humano é um ser político e não há como profissionais da Educação deixarem de apresentar esta inerência no trabalho. Ao estarmos inseridos em uma realidade latino-americana do mundo capitalista subdesenvolvido, é o pensamento do educador e da educadora que nos liberta de pensamentos pré-estabelecidos e proporciona o embasamento necessário para idealizarmos uma possível realidade. Até o Ensino Médio, cada cidadão e cidadã aprende o que ocorreu no mundo, como um nivelamento de conhecimento para seguirmos adiante. Entretanto, há a opção de estudarmos tal como nos contam ou, então, de forma libertadora, levantando dúvidas, escutando outras vozes, provocando o debate. Assim, cria-se a discussão necessária para introduzirmos populações historicamente vulnerabilizadas, que dificilmente tiveram acesso ao movimento de ideologia e capacidade de mudança do poder político e econômico por meio da Educação.

O papel da Educação não é ser neutra, mas sim o de desocultar e dar espaço a pensamentos oportunos que mudem uma realidade dita como normal. Enquanto a neutralidade busca acomodar os educandos e educandas em uma plataforma definida, o ensino baseado na real definição de Direitos Humanos proporciona o pensamento reinventado, com foco na transformação. Ao promover processos educativos centrados neste pensamento, atingem propósitos sociais centrados na busca de consciência e proporcionam o reconhecimento da diversidade e das diferenças como saberes fundamentais para erradicar quaisquer formas de violência.

Este pensamento também acompanha, ou deveria, o ensino na pós-graduação (evidente também no Ensino Médio e na graduação). Entretanto, com o crescente

corte de investimentos no setor da pesquisa no Brasil, torna-se ainda mais desafiadora e necessária a abordagem de temas contundentes no setor educacional. Projetos esses que buscam uma realidade transformadora e que precisam de mais espaço não “apenas” em revistas científicas, mas na mídia, entre os intelectuais, nos debates online, nos grupos políticos que encaram a Educação como uma plataforma de mudança social com vias de provocar atualizações no modo de pensar, de agir, de se relacionar, de consumir, de trabalhar, de pensar um novo modelo de vida.

É função da pesquisa em Educação acolher o debate sobre o reconhecimento de formas visíveis e invisíveis da exclusão e da segregação, que são afirmadas desde as práticas escolares cotidianas e nas injustiças diárias que se instalam nos corpos dos sujeitos, gerando provocações e riscos. A investigação em educação deve proporcionar projeções construtivas de mobilidade de pensamento para outras formas de ação, outra cultura política e educativa, que contribua para a erradicação de injustiças sociais desde múltiplas alternativas e na configuração de subjetividades críticas. Esta forma de educar e pesquisar a educação pode parecer utópica para alguns, pois há outros atores trabalhando contra, mas se vê possível por meio de um enfoque transgressor, reconhecendo a realidade instalada e baseada no conceito de desconstrução (MARTÍN; PINEDA; RODRÍGUEZ, 2018, n.p). É por meio do ensino, da Educação libertadora, que estes espaços são garantidos, afinal, a escola contribuirá a reproduzir injustiças sociais se ela não aborda explicitamente as consequências de uma sociedade mais justa.

Vincular processos educativos e pedagógicos reflexivos e ações que contribuam a construir a justiça social desde a micropolítica escolar no protagonismo do professor e da professora é abrir caminhos para um novo conceito de liberdade. É no campo da pesquisa que novas possibilidades surgem, novas realidades vêm à tona, com embasamento, investigação, teoria e conhecimento. Qualidades estas tão raras na gestão educacional de um país, mas que podem proporcionar o pensamento crítico necessário para futuras decisões nos campos político, social, econômico e de desenvolvimento integral do ser humano.

Quais esperanças de uma vida melhor com justiça social são criadas nas escolas, se são impostos modelos de educação pobre para pobres e se quer definir desde fora o que é necessário ensinar? Isso implica na aposta pela formação para o

trabalho, para a capacitação de mão de obra barata e formação de sujeitos sem voz incrementando a marginalização social. Assumir esta responsabilidade de mudança de paradigma em um espaço dominado pelo capital, exige trabalho contínuo e conexões diversas, articulação de iniciativas e construção com as bases sociais. E um importante espaço para abordar as questões acima são as pesquisas em Educação. Afinal, as injustiças sociais geradas pela ausência de conhecimento são plurais quando se originam desde múltiplas formas e cenários. Pois formas de desvalorização e desrespeito estão diretamente relacionadas com a ausência de participação democrática de determinados grupos.

Por meio da pesquisa em Educação é possível pensar a formação do professor e da professora como uma ação contra hegemônica e descolonizadora, com possibilidade de promover seu empoderamento como atores políticos, com capacidades para promover ações com grupos e comunidades para promoção de transformações. Por exemplo, a construção de currículos diversificados que reconheçam as necessidades e interesses de grupos sociais desvalorizados, currículos que garantam a participação real e efetiva de comunidades tradicionalmente excluídas na tomada de decisões, que abram espaço de discussão desde as tensões e conflitos de quem luta pela igualdade de oportunidades e reconhecem diferenças.

Mas a escola não é a única que deve ser coerente e não é a única responsável pela justiça social. É obrigação da família, da sociedade, dos adultos formadores nos diferentes espaços de sociabilização. Porém, só vamos alcançar este cenário por meio, também, da Educação, com políticas públicas e exemplos que contribuam para o ensino de justiça em atos, exemplos, evidências que façam visíveis os princípios do bem viver.

Menos injustiças educativas geram maiores possibilidades de formar pessoas justas focadas na inclusão social. Enquanto seres políticos, estamos frente ao desafio de atuar, de construir outras referências que tenham como origem a formação de sujeitos e de subjetividades mais progressivas. Esta meta é construída, também, por meio da pesquisa em Educação. Desafio este que incluiu a identificação, compreensão e análise crítica das origens sociais e culturais das injustiças sociais que se expressam em desigualdades, inquietudes, segregações e discriminações. Por meio da pesquisa, criam-se alternativas para reconhecer e analisar as formas de injustiças reproduzidas em diferentes espaços, entre eles a

escola. Hoje, frente ao mundo globalizado neoliberal, é a pesquisa que nos proporciona estudos sobre Educação de modo a pensar um novo cidadão ou cidadã, frente aos desafios da contemporaneidade (MARTÍN; PINEDA; RODRÍGUEZ, 2018).

O caminho é longo. Como exemplo recente, neste caso na área da saúde, perdemos espaço na divulgação de pesquisas evidenciadas para o debatido uso da hidroxicloroquina. Precisariamos estar debatendo os impactos da pandemia de Covid-19 a partir de agora: os cuidados aos que ficaram com sequelas, formas de evitar novas pandemias, como chegou-se no problema e como uma fusão internacional de redução de danos poderia ter salvado vidas. Registraram-se menos nascimentos no período pandêmico e isso irá refletir mudanças em muitos espaços, sobretudo na escola. Se temos menos nascimentos, teremos menos crianças de determinada faixa etária no futuro. Isso pode trazer reflexos significativos nas salas de aula, tanto econômico quanto educacional. Além disso, há estudos científicos que mostram um aumento exagerado das taxas de natalidade depois de desastres e traumas. Ou seja, após a pandemia poderemos enfrentar um crescimento desproporcional de nascimentos e isso, também, refletir em serviços sociais, de saúde e, claro, educacionais (IDOETA, 2021).

Para alcançarmos a mudança mais próxima da plenitude é necessário voltar a atenção ao que já foi mencionado: Educação em Direitos Humanos. Não será fácil alcançar parâmetros adequados de comportamento, liberdade, respeito e convivência sem uma visão atenta aos Direitos Humanos desde tenra idade, em todos os campos que este significado permite. Freire nos dá um exemplo disso, quando aborda a sexualidade, uma das áreas contempladas pela Educação em Direitos Humanos:

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. [...]. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. No fundo [...] é uma advertência para que assumamos, tanto quanto possível, o que estamos sendo (apud BRIGHENTE, 2013, p. 02).

Freire e Morin são alguns dos precursores na ideologia de Educação em Direitos Humanos, não como terminologia em si, mas em formas contemporâneas de

pensar um novo ensino. Esta ideologia se fez presente na América Latina nos anos 1980, quando ela foi considerada um pilar nos processos de redemocratização dos países afetados por violações cidadãs, como o fim das ditaduras militares, em algumas nações, como no Brasil. Os países, antes à margem do debate, manifestaram maior interesse na incorporação do tema em leis e currículos da Educação formal na década seguinte, embora que ainda de maneira tímida:

O trabalho realizado nos anos 80 e 90 deixou como legado para o novo milênio a necessidade imperativa de transformar a Educação em Direitos Humanos em uma política de Estado autêntica e real, bem como introduzi-la na formação inicial dos professores como parte integrante das políticas para melhorar a qualidade da Educação. Não só isso, mas também o último significado que se queria dar à Educação dos Direitos Humanos, como resultado do esforço feito até agora, foi a formação de um sujeito de direitos, capaz através de um processo de empoderamento, de contribuir para a transformação das estruturas da injustiça que ainda pesam nas sociedades latino-americanas, em que a pobreza crônica é a manifestação mais grave dele (GAOS, 2006, p. 42).

Conclusões

Partindo da ideia de Freire (2013), que a realidade social é produto da ação de humanos, e que ela se transforma, justamente, pelas mãos da mesma raça, por meio da transformação da realidade opressora, e que Morin (2000), novamente, alerta sobre a necessidade de a racionalidade ser analisada e reconhecida dentro de contextos e realidades específicas, haverá muito o que estudar e embasar-se no conceito dos centenários aqui argumentados, integralizados pelo conceito inerente a este discurso da Educação em Direitos Humanos.

Esta alocução se trata de uma Educação em Direitos Humanos em constante evolução, uma vez que se acredita que este conceito é uma terminologia viva, onde há espaço de crescimento contínuo com o desenvolvimento da Educação, com a evolução da vida. Um exemplo disso é o debate que há hoje sobre a inclusão de crianças transexuais no ambiente escolar, assunto considerado inimaginável há 30 ou 20 anos atrás. Hoje, além de haver um discurso sobre a temática, há organizações que fiscalizam escolas e colégios e auxiliam pais, mães e responsáveis se espaços educativos respeitam diretrizes legais a este respeito.

Um tema que deverá ou deveria ser discutido no ambiente acadêmico, político e social versa sobre o trajeto que comunidades incluídas em cotas sociais para entrar em universidades precisam fazer para conquistar a vaga que lhes é fornecida por direito. A vaga existe, mas alguns grupos ainda não alcançaram

igualdades mais básicas para, aí sim, chegar à universidade, incluindo o Ensino Fundamental ou Médio e as diferentes barreiras sociais existentes. O debate sobre Educação em Direitos Humanos e esta aproximação com os pensamentos de Morin e Freire, explanadas neste artigo, podem ser um ponto de partida para novos estudos sobre estas inquietações sociais e educacionais.

Referências

BRAUER, Karin Claudia Nin; FREIRE, Maximina Maria. Paulo Freire e Edgar Morin: A Complementaridade de um Diálogo Possível. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n 60.1, jan./abr 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318139516211820210305>>. Acesso: 20 mai. 2022.

BRIGHENTE, Miriam Furlam. Paulo Freire: Corpos Interditados e Negados na Prática Pedagógica. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 8, n. 18, jan/abr. 2013. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/990/698>>. Acesso: 11 mai. 2022.

CONBALF. **Políticas, Práticas e Resistências**. V Congresso Brasileiro de Alfabetização. Associação Brasileira de Alfabetização. Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCqIkJWXT9oQa2o2EaPx-OtA>>. Acesso: 22 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAOS, Mónica Beltran. La importancia de la educación en derechos humanos. Especial referencia a América Latina. Corte Interamericana de Derechos Humanos. **Dehuiela**, Costa Rica, v. 15, 2006. Disponível em: <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>>. Acesso: 07 abri. 2022.

IDOETA, Paula Adamo. Covid: 300 mil bebês deixaram de nascer no Brasil por pandemia, com adiamentos e mais divórcios. **BBC News**. Brasil, online, 14 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57814964>>. Acesso: 10 set. 2021.

MARTÍN, Carolina Soler; PINEDA, María Cristina Martínez; RODRÍGUEZ, Faustino Peña. **Educación para la justicia social**. Rutas y herramientas pedagógicas. 1. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio, 2018.

MARTINS FILHO, Lourival José. Cerimônia de Encerramento - V CONBALF. **Políticas, Práticas e Resistências**. Associação Brasileira de Alfabetização. Florianópolis, 2021, 1 vídeo (1:45:26). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KEefJhga6S8>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Cerimônia e Conferência de Abertura - V CONBALF. **Políticas, Práticas e Resistências**. Associação Brasileira de Alfabetização.

Florianópolis, 2021, 1 vídeo (2:32:32). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=8tTo_f7MZho>. Acesso: 25 abr. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Distrito Federal: UNESCO, 2000.

PEREIRA, Adriana Soares. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

SILVA, Alex Costa da; INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.42, mai/ago 2012. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2155>>. Acesso: 10 jun. 2022.

UNESCO. **Programa Mundial para educação em direitos humanos Primeira etapa**. Plano de ação. Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2005. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_spa>. Acesso: 24 mar. 2022.

CHILE, COLOMBIA Y ECUADOR: EDUCACIÓN SEXUAL EN CONVENCIONES INTERNACIONALES E INICIATIVAS ESTATALES

Diogo Cavazotti Aires



CHILE, COLOMBIA Y ECUADOR: EDUCACIÓN SEXUAL EN CONVENCIONES INTERNACIONALES E INICIATIVAS ESTATALES

DIOGO CAVAZOTTI AIRES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Resumen

A partir de la Declaración universal de derechos humanos hasta documentos más recientes del mismo segmento, la educación ha sido tratada como una prioridad en la infancia y la adolescencia, con el objetivo de promover el desarrollo de la personalidad. Esto incluye —a veces, directamente; a veces, indirectamente— la atención a la enseñanza de la sexualidad para mejorar las condiciones y el acceso a la salud pública y al crecimiento personal, profesional y económico del individuo y del país. Con base en las leyes nacionales vigentes, esta investigación explica cómo Chile, Colombia y Ecuador han abordado la educación sexual. El propósito es examinar si estos países siguen los parámetros definidos en convenciones internacionales. La investigación se sustenta en un proceso de revisión y análisis documental que, fundamentado en las recomendaciones de tratados de derechos humanos, indaga sobre la realidad de los países mencionados en materia de educación sexual. En este estudio se logra determinar que los enfoques de educación sexual en Chile, Colombia y Ecuador, que ocupan posiciones distintas en la lista de embarazo adolescente en América Latina, explican los resultados desiguales que presentan dichos países.

Palabras clave: educación sexual, convenciones internacionales, educación, derechos humanos, Chile, Colombia, Ecuador.

El autor: Doctorando en Educación en la Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/Brasil). Magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario en la Universidad Católica de Colombia (UCATOLICA), Especialización en Educación en Derechos Humanos por la Universidade Federal do ABC (UFACB/Brasil). Periodista por la Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/Brasil). Correo electrónico: dcavazotti@gmail.com

Recibido: 25 de febrero de 2021; **evaluado:** 16 de marzo de 2021; **aceptado:** 02 de mayo de 2021.

CHILE, COLOMBIA AND ECUADOR: SEX EDUCATION IN INTERNATIONAL CONVENTIONS AND STATE INITIATIVES

DIOGO CAVAZOTTI AIRES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Abstract

From the Universal Declaration of Human Rights to more recent documents of the same kind, education has been treated as a priority in childhood and adolescence to promote the development of the human being's integral personality. This includes - sometimes directly, sometimes indirectly - attention to the teaching of sexuality to improve conditions and access to public health and the personal, professional, and economic growth of the individual and the country. This research explains how Chile, Colombia, and Ecuador have approached sexuality education based on current national laws. The purpose is to analyze whether these countries follow the parameters defined in international conventions. The research is grounded on a documentary review and analysis process that, based on the recommendations of human rights treaties, explores the reality of the aforementioned countries in terms of sex education. This study concluded that the different approaches to sex education in Chile, Colombia, and Ecuador, which occupy different positions in the ranking of teenage pregnancy in Latin America, explain the unequal results presented by these countries.

Keywords: Sex education, international deals, education, human rights, Chile, Colombia, Ecuador.

The author: PhD student in Education at Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/Brazil). Master in Human Rights and International Humanitarian Law from Universidad Católica de Colombia, advanced degree in Human Rights Education from Universidade Federal do ABC (UFACB/Brazil). Journalist from Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/Brazil). E-mail: dcavazotti@gmail.com

Received: February 25, 2021; **evaluated:** March 16, 2021; **accepted:** May 02, 2021.

CHILE, COLÔMBIA E EQUADOR: EDUCAÇÃO SEXUAL EM CONVENÇÕES INTERNACIONAIS E INICIATIVAS ESTATAIS

DIOGO CAVAZOTTI AIRES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Resumo

Desde a Declaração Universal de Direitos Humanos até documentos mais recentes do mesmo âmbito, a educação vem sendo tratada como prioridade na infância e na adolescência, a fim de promover o desenvolvimento da personalidade. Isso inclui — às vezes de forma direta, às vezes, indireta — a atenção ao ensino da sexualidade para melhorar as condições e o acesso à saúde pública e ao crescimento pessoal, profissional e econômico do indivíduo e do país. Com base nas leis nacionais vigentes, esta pesquisa explica como Chile, Colômbia e Equador vêm abordando a educação sexual. O objetivo é avaliar se esses países seguem os parâmetros definidos pelas convenções internacionais. Esta pesquisa está apoiada num processo de revisão e análise documental que, fundamentado nas recomendações de tratados de direitos humanos, questiona a realidade dos países mencionados em matéria de educação sexual. Neste estudo, consegue-se determinar que as abordagens de educação sexual nesses países, os quais estão em posições diferentes na lista de gestação na adolescência na América Latina, explicam os resultados desiguais neles encontrados.

Palavras-chave: educação sexual, convenções internacionais, educação, direitos humanos, Chile, Colômbia, Equador.

O autor: Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc/Brasil). Mestre em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário pela Universidade Católica da Colômbia, pós-graduação em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFACB/Brasil). Jornalista da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/Brasil). Correio eletrônico: dcavazotti@gmail.com

Recebido: 25 de fevereiro de 2021; **avaliado:** 16 de março de 2021; **aceito:** 02 de maio de 2021.

Introducción

Según el informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas,¹ América Latina y el Caribe tienen el segundo mayor número de jóvenes entre 15 y 19 años embarazadas (62 casos por cada 1000), solo superados por África (103,5 casos). Dentro de América Latina, las posiciones en la lista fluctúan ampliamente. Si bien tenemos a Chile con una tasa de fecundidad adolescente de 41 en el grupo de edad y selección citados, es decir, inferior al índice continental, Ecuador obtiene el más alto número, con 111 casos. Colombia ha alcanzado un índice de 75 episodios de embarazo por cada 1000 adolescentes, o sea, está lejos de acercarse a Ecuador, pero todavía está por encima del promedio latino. Los datos se publicaron en 2018 sobre la base del análisis realizado entre 2006 y 2015.²

Este estudio analiza las leyes de educación sexual vigentes en Chile, Colombia y Ecuador, de acuerdo con las directrices de las convenciones internacionales de derechos humanos, una vez que la enseñanza en sexualidad aparece con cada vez más frecuencia en estos instrumentos. El criterio de selección para la elección de estos países fue el ranking de índice de embarazo adolescente en América Latina.³ La investigación consiste en ampliar el debate sobre cómo los países proporcionan acceso a la educación sexual, una vez que “los derechos sexuales y reproductivos son parte de los derechos humanos y están protegidos por el derecho internacional”.⁴

El análisis de los documentos sobre derechos humanos parte del referente de la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y, en consecuencia, la Declaración universal de los derechos humanos. Talavera⁵ escribe que, después de 1945, la humanidad estaba “aparentemente madura” en relación con la toma de decisiones políticas y el pensamiento legal, para aceptar que la protección de los derechos fundamentales de la población era responsabilidad de los Estados

¹ Fondo de Población de las Naciones Unidas [Unfpa], “El impacto socioeconómico del embarazo en la adolescencia representa 1 242 millones de dólares o 0,35 % del PIB anual para seis países de América Latina”, <http://lac.unfpa.org/es/news/el-impacto-socioecon%C3%B3mico-del-embarazo-en-la-adolescencia-representa-1242-millones-de-d%C3%B3lares-o> (acceso noviembre 15, 2020).

² Fondo de Población de las Naciones Unidas [Unfpa], *El poder de decidir: Derechos reproductivos y transición demográfica* (Nueva York: Autor, 2018), 132-137.

³ Unfpa. *El poder*, 132-137.

⁴ Claudia Liliana Bedoya Abella, “Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía”, *Sophia 10*, núm. 1 (2014): 95, <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078009.pdf> (acceso mayo 1, 2021).

⁵ Fabián Novak Talavera, “La Declaración universal de derechos humanos cincuenta años después”, *Agenda Internacional 4*, núm. 10 (1998): 77, <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/agendainternacional/article/view/7194> (acceso mayo 12, 2020).

soberanos; por lo tanto, estos deberían estar en concordancia con el formato de la ONU y las convenciones internacionales tal como las conocemos hoy.

La evolución de este discurso aborda, de manera cada vez más frecuente, los temas sobre educación y sexualidad. Sin embargo, el reconocimiento de la sexualidad como parte fundamental de la educación integral del ciudadano es un gran desafío, sobre todo debido a una resistencia histórica de los Estados. Para Astudillo,⁶ la complejidad de abordar este tema radica en el fracaso de los propios Estados para regular la sexualidad humana por medio de la educación.

En el campo educativo el déficit democrático es grande en oportunidades, en cobertura, discriminación de género y en el hecho de negar o guardar información respecto a la sexualidad, razón por la cual en nuestro continente americano la educación sexual sólo por excepción ha sido incluida de manera formal en los programas escolares oficiales, no obstante reconocerse que es una educación para la vida, la vida real de cada una/o de los educandos; de igual forma a pesar de su carácter de tipo preventivo, formador y que potencia el desarrollo humano.⁷

Por esta dificultad, los organismos de derechos humanos pasaron, en las últimas décadas, a prestar más atención a este asunto en convenciones internacionales y su importancia en el ámbito educacional, estratégico y, claro, de derechos humanos, como será presentado más adelante.

1. Metodología

El análisis descriptivo se llevó a cabo mediante el cruce de datos con base en los documentos de las convenciones internacionales de derechos humanos y las leyes vigentes en los tres países objeto de estudio. Con base en la indagación de fuentes primarias y secundarias, se establecieron los cimientos que ubican la educación sexual en un lugar especial dentro del campo de los derechos humanos. Así, con enfoque cualitativo, el estudio plantea aspectos constitucionales y jurídicos que ponen a estos países de acuerdo o en desacuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales de derechos humanos.

⁶ María Nelly Muñoz Astudillo, "La educación sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión", *Cultura del cuidado* 14, núm. 1 (2017): 65, <https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2017v14n1.4329> (acceso noviembre 27, 2020).

⁷ María Ladi Londoño, *Derechos sexuales y reproductivos: los más humanos de todos los derechos* (Cali: Iseder, 1996), 232.

La elección de un análisis documental de Chile, Colombia y Ecuador tuvo como objetivo hacer una comparación entre estos países ubicados en el mismo continente que ocupan espacios tan distintos en la clasificación del número de adolescentes embarazadas. Según los autores revisados en este documento, esta clasificación es uno de los índices para medir los conocimientos sobre sexualidad proporcionados a los jóvenes por medio de la educación.

La revisión de la literatura reúne autores de diferentes áreas del conocimiento, con el fin de mostrar que la educación sexual es transdisciplinaria, es decir, tiene diversos campos involucrados. Se buscaron puntos de referencia en estudios de psicología, educación, sexualidad y derechos humanos.

2. Beneficios de la educación sexual

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha considerado la educación sexual como una forma para que niños, niñas y adolescentes reciban información conducente a la toma de decisiones responsables tanto en aspectos de sexualidad como de relaciones interpersonales:

O dejamos a los niños y niñas encontrar su propio camino en la nebulosa de información parcial, la desinformación y la explotación que podrían encontrar en los medios de comunicación, Internet, grupos de pares o personas inescrupulosas o aceptamos la tarea de proporcionar una educación en sexualidad clara, informada, sustentada en hechos científicos e inspirada en los valores universales de respeto y derechos humanos.⁸

En el informe titulado *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* hay un enfoque basado en evidencias de escuelas, maestros y educadores de salud, el cual aborda un programa de sexualidad para estudiantes entre 5 y 18 años. El documento muestra que la educación sexual es un elemento fundamental para prevenir las infecciones de transmisión sexual (ITS), reducir los episodios de embarazo adolescente, retrasar el inicio de la vida sexual, disminuir los casos coercitivos de este tipo de violencia dentro de este tema y aminorar los riesgos que enfrentan niños, niñas y adolescentes.⁹

⁸ República de Chile, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Servicio Nacional de Menores, “Orientaciones técnicas para concurso de proyectos. Programa de protección especializada en reinserción educativa”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6451.pdf (acceso diciembre 27, 2020), 3.

⁹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* (Santiago: Unesco, 2010), 73.

La Unesco considera que una inadecuada salud sexual es la razón principal del elevado número de infecciones de transmisión sexual en jóvenes. Resolver este problema es un factor crucial desde una perspectiva social y económica, dado que las ITS, los abortos inseguros y los embarazos no planeados son una onerosa carga para el presupuesto de las familias e impactan los recursos gubernamentales.¹⁰ A su vez, una adecuada educación en sexualidad propicia relaciones contextualizadas con la diversidad del mundo.¹¹

Los profesionales de la educación también defienden este enfoque en la infancia y la adolescencia porque hace que el público-objetivo sea más consciente de sus propios derechos:

La educación sexual es la posibilidad de preservar a los niños y adolescentes de posibles abusos. La educación sexual en la escuela puede funcionar por la no sumisión de niños y adolescentes a las relaciones de poder y violencia que nuestra sociedad patriarcal, machista y sexista nos ha impuesto. Por eso tanta resistencia de sectores de parte de la sociedad, para que las transformaciones de las relaciones de poder no sucedan.¹²

Un estudio realizado en América Latina encontró que los niños acosados en entornos escolares tienen menor rendimiento en lectura y matemáticas,¹³ lo que limita, a futuro, las oportunidades laborales. Los expertos dicen que la educación en sexualidad es esencial para prevenir la violencia contra las mujeres, así como contra la comunidad LGBTIQ+¹⁴ y el acoso escolar. Indica Frischeisen: “Es imposible alcanzar niveles razonables de violencia sin que, en las escuelas, desde la educación de la primera infancia, haya una preparación”.¹⁵

Así mismo, estudiar la misoginia dentro de la educación sexual tiene un papel importante para lograr la igualdad de género. “La historia de la desigualdad de género facilita entender y generar conciencia sobre la violencia sistemática contra

¹⁰ Unesco, *Orientaciones*, 3.

¹¹ Unesco, *Orientaciones*, 33.

¹² Lara Tôrres, “Educação sexual nas escolas e a prevenção em caso de abuso”, *Leia Já*, Sec. Educação, 31 de agosto de 2019, <https://www.leiaja.com/carreiras/2020/08/31/educacao-sexual-nas-escolas-e-prevencao-em-caso-de-abuso>

¹³ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, *Bases del Plan nacional de desarrollo 2018-2022* (Bogotá: Autor, 2018), 393.

¹⁴ Lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual, *queer* y más.

¹⁵ Luiza Cristina Frischeisen, “Educação de gênero na escola previne feminicídios”, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-09/educacao-de-genero-na-escola-previne-feminicidios-dizem-especialistas> (acceso octubre 27, 2020).

las niñas y las mujeres hoy en día. Implica revisar el pasado para entender los relacionamientos actuales”.¹⁶

Las niñas que reciben educación sexual integral tienen menos probabilidades de quedar embarazadas en la adolescencia, y más probabilidades de contar con herramientas educativas que permiten dotarles de los conocimientos, la confianza y de información veraz y científica sobre la salud sexual y reproductiva.¹⁷

Un estudio colombiano mostró que el 48 % de las víctimas de abuso sexual tenían ideación suicida.¹⁸ Otro aspecto son los episodios de homofobia, que causan intentos de suicidio, discriminación, depresión, ansiedad, consumo de sustancias psicoactivas y baja autoestima, entre otros.¹⁹ Puesto que la educación sexual previene eventos de agresión y abuso,²⁰ también puede contribuir a la reducción de intentos suicidas.

En el ámbito económico, solo en 2018, los países latinoamericanos perdieron un promedio de 0,35 % del producto interno bruto (PIB) debido al embarazo adolescente.²¹ Si Colombia hubiera implementado programas eficaces para prevenirlo habría ahorrado aproximadamente 5000 millones de dólares en el año, equivalentes al 0,56 % del PIB.²² Para Tobar, la importancia de este debate está directamente relacionada con el progreso de la región: “[...] el embarazo adolescente es una fábrica de pobres en América Latina”.²³

¹⁶ Red por los derechos de la Infancia en México [Redim], *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia* (Ciudad de México: Autor, 2016), 36.

¹⁷ Redim, *La desigualdad*, 72.

¹⁸ Mónica Patricia Pérez Prada et al., “Intento e ideación suicida y su asociación con el abuso sexual en adolescentes escolarizados de Boyacá-Colombia”. *Diversitas* 13, núm: 1 (2017): 96, <https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833007.pdf> (acceso noviembre 17, 2020).

¹⁹ Carlos Alejandro Pineda Roa, “Factores asociados con riesgo de suicidio de adolescentes y jóvenes autoidentificados como lesbianas, gays y bisexuales: estado actual de la literatura”, *Revista Colombiana de Psiquiatría* 48, núm. 1 (2017): 142, https://www.researchgate.net/publication/262878444_Factores_asociados_con_riesgo_de_suicidio_de_adolescentes_y_jovenes_autoidentificados_como_lesbianas_gays_y_bisexuales_estado_actual_de_la_literatura (acceso noviembre 17, 2020).

²⁰ Tórres, “Educação”.

²¹ Unfpa, “El impacto socioeconómico del embarazo en la adolescencia representa 1 242 millones de dólares o 0,35 % del PIB anual para seis países de América Latina”.

²² DW, “ONU: El embarazo adolescente es una fábrica de pobres en América Latina”, DW, Sec. América Latina, 4 de noviembre de 2004, <http://www.dw.com/es/onu-el-embarazo-adolescente-es-una-f%C3%A1brica-de-pobres-en-am%C3%A9rica-latina/a-55569024>

²³ DW, “ONU”.

Para inducir y promover esta atención a niños y adolescentes, la ONU ha elaborado instrucciones sobre cómo abordar la educación sexual. En primer lugar, el enfoque debe incluir las cuestiones de diversidad y género como una forma de promover el respeto. Los padres deben ser incluidos para que el proceso de aprendizaje y conocimiento continúe en casa. Además, la educación sexual también puede combinarse con otras disciplinas de manera transversal.²⁴

3. Educación sexual en convenciones internacionales

El tema de la educación sexual está presente, directa o indirectamente, en diversas convenciones internacionales, comenzando con la Declaración universal de derechos humanos, de 1948, cuyo Artículo 26 está dedicado a la educación y resalta su principal esencia:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.²⁵

Es posible inferir, a partir de este pasaje, algunas de las condicionales para la educación sexual, pues, entre varias funciones, el estudio de la sexualidad en el entorno escolar tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad del ser humano. Chile, Colombia y Ecuador se encuentran entre los países miembros fundadores de la Organización de Naciones Unidas y los signatarios de la Declaración.²⁶ Sin embargo, es importante recordar que el documento “no tiene valor obligatorio; es decir, al ser aprobada por medio de una Resolución de la Asamblea General, no posee valor vinculante para los Estados, aunque sí tiene un valor moral innegable”.²⁷

Si bien la Declaración Universal de Derechos Humanos era sólo una Declaración, sin medios para hacerla ejecutable, la Comisión de Derechos Humanos comenzó, aun en 1949, la preparación de los Pactos, a prepararse en forma de

²⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach* (París: Unesco, 2018), 13.

²⁵ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Declaración universal de los derechos humanos* (París, 10 de diciembre 1948), art. 26.

²⁶ Organización de las Naciones Unidas [ONU], “Estados miembros”, <http://www.un.org/es/member-states/index.html> (acceso noviembre 13, 2020).

²⁷ Corpe S. L. et al., *Guardia civil. Escala de cabos y guardias. Temario* (Sevilla: Rodio, 2020), 58.

convenios internacionales. En 1954, presentó dos anteproyectos de pactos que se ocupaban por separado de los derechos, un pacto que contenía derechos civiles y políticos y otro con derechos económicos, sociales y culturales.²⁸

El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales aparece en 1966. Su Artículo 13 explora el tema de la educación y aborda temas inherentes a los logros obtenidos por medio de la educación sexual:

Los Estados Parte en este Pacto reconocen el derecho de todos a la educación. Coinciden en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al sentido de su dignidad, así como a fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. También están de acuerdo en que la educación debe permitir que todas las personas participen eficazmente en una sociedad libre, promuevan la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promuevan las actividades de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas.²⁹

En 1988 surgió el Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención americana sobre derechos humanos. En su Artículo 10, los países se comprometen a proporcionar educación sobre la prevención de los problemas de salud. Chile, Colombia y Ecuador forman parte de los firmantes del protocolo.³⁰ Una vez más, si no especifica el tema de la educación para la sexualidad, menciona objetivos y metas que, como se identifica en este estudio, se logran con este enfoque.

La Convención sobre los derechos del niño aborda los derechos inherentes a la infancia, incluidas las obligaciones comunes a los Estados con respecto a la educación. Entre sus artículos, el que más está relacionado con el presente estudio es el número 19:

Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño de toda forma de violencia

²⁸ Rogério Gesta Leal y Clovis Gorczewski, "Artigo 13º" en *Comentários ao Pacto internacional dos direitos econômicos*, eds. Wagner Balera y Vladimir Oliveira da Silveira (San Pablo: Classica, 2013), 218-219.

²⁹ Asamblea General de las Naciones Unidas, *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* (París, 16 de diciembre de 1966), art. 16.

³⁰ Organización de los Estados Americanos [OEA], Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales*, "Protocolo de San Salvador" (El Salvador, 17 de noviembre de 1988), art. 10.

física o mental, delitos o abuso, negligencia o trato irrazonable, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño esté bajo la custodia de los padres, tutor legal o cualquier otra persona responsable de ello.³¹

Dentro de esta Convención, también se destacan los Artículos 28 y 29, los cuales plantean la educación como una forma de ejercer de manera progresiva e igualitaria las oportunidades de derecho.

La Conferencia internacional de las naciones unidas sobre la población y el desarrollo tuvo como resultado un plan de acción con compromisos para mejorar la vida de la población, incluidos temas sobre planificación familiar y salud sexual. La educación sexual fue vista como una de las formas de alcanzar los objetivos mencionados en la Conferencia.³² A partir de esta, las convenciones trataron con más claridad la importancia de una educación para la sexualidad.

Del mismo modo, la Conferencia internacional de la mujer, de Beijing, propuso garantías que incluyeron la educación en salud sexual.³³ El evento funcionó como un “hito esencial en el proceso de consolidación de los derechos de las mujeres a nivel internacional”.³⁴

La Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer establece que los Estados parte deben adoptar, de manera progresiva, programas para promover el derecho de la mujer a una vida libre de violencia.³⁵ Para eso también sugiere la educación:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la

³¹ Asamblea General de las Naciones Unidas, *Convención de los derechos del niño* (París, 20 de noviembre de 1989), art. 19.

³² Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Informe de la Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994* (Nueva York: Autor, 1995), 30.

³³ Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Informe de la Cuarta conferencia mundial sobre la mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995* (Nueva York: Autor, 1996), 4.

³⁴ Tathiana Haddad Guarnieri, “Os direitos das mulheres no contexto internacional da criação da ONU à Conferência de Beijing”, *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, núm. 8 (2010): 26, <http://re.granbery.edu.br/artigos/MzUx.pdf> (acceso enero 24, 2021).

³⁵ Organización de los Estados Americanos [OEA], *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará)* (Belén, 9 de junio de 1994), art. 8, lit. b.

inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer.³⁶

Por otra parte, el informe del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, de 2018, enfatiza la necesidad de que los países promuevan la igualdad de género y los derechos de las niñas y las mujeres para una concienciación a largo plazo, al igual que programas de formación de docentes que aborden la prevención de “violencia sexual y de género, garantizando el acceso universal a una educación sexual integral y con base empírica”.³⁷ El documento sugiere a los países que elaboren programas educativos, en particular enfocados hacia una educación sexual “en consonancia con el desarrollo evolutivo del niño, en donde se explique en qué consiste el consentimiento, el respeto de los límites y lo que constituye un comportamiento inaceptable, como el acoso sexual y la violencia de género”.³⁸

4. La educación sexual como un derecho humano

Como se mencionó, la educación sexual entendida como derecho humano apareció en las convenciones internacionales a partir de la década de 1990. Un retraso considerable, si pensamos que los tratados nacieron después de la Segunda Guerra Mundial.

El marco de los derechos humanos, con sus órganos internacionales, tribunales y convenciones, puede ser desesperadamente lento en su respuesta o incapacidad constante para alcanzar sus objetivos finales; pero la verdad es que no hay otra mejor estructura disponible para hacer frente a estos problemas.³⁹

Hay resistencia frente a este tema y en muchos países está prohibido o afronta intentos de prohibición. En 2020, una resolución emitida en México planteó al Consejo de Derechos Humanos de la ONU la importancia del acceso a la educación sexual y a los derechos de salud sexual, en especial de las mujeres. Sin embargo,

³⁶ OEA, *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará)*, art. 8, lit. b.

³⁷ Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Informe del Consejo de Derechos Humanos* (Nueva York: Autor, 2019), 157.

³⁸ ONU, *Informe*, 201.

³⁹ Lynn Hunt, *Inventing Human Rights: A History* (Nueva York: W. W. Norton, 2007), 213.

algunos países han estado en contra, como Egipto, Arabia Saudita, Rusia, Brasil, Qatar, Bahréin, Pakistán e Irak.⁴⁰

La dificultad para abordar la educación sexual radica en una perspectiva desde la mirada cultural.

Cuando una niña cuenta que está siendo abusada, se siente culpable, se siente sucia [...] dice que no cuenta porque su mamá la va a golpear [...] pero, ¿cómo es posible que una niña tan pequeña sienta eso? [...]. La respuesta es porque así la han educado.⁴¹

La solución radica en distintos ámbitos de la administración pública, en particular y directamente en el de la educación. Además, también hay un desafío si la propuesta se basa en el corte transversal. “Deconstruir las prácticas pedagógicas realizadas hace años e insertar una nueva práctica no es una cosa sencilla. Pero necesitamos buscar soluciones a las demandas de los problemas contemporáneos y a la vida cotidiana de los estudiantes”.⁴² Figueiró expone con claridad los retos para la educación en este campo:

¿Cuál sería la función del maestro que está dispuesto a hablar sobre la sexualidad en el espacio escolar? Algunos padres están preocupados, precisamente, porque temen que los maestros transmitan a sus hijos los valores que ellos, los maestros, defienden. Así, por ejemplo, los padres conservadores, que abogan por la virginidad hasta el matrimonio (para las hijas, la mayor parte del tiempo), temen que los maestros puedan predicar valores divergentes, fomentando, en este caso, el sexo antes del matrimonio. Lo contrario también puede suceder, es decir, los padres que quieren que sus hijos sean libres para decidir responsablemente sobre su vida sexual, temen que los maestros conservadores infundan ideas de pecado. ¿Tendrían el derecho, maestros, de influir en sus alumnos con sus valores personales sobre lo que consideran correcto o incorrecto? Ciertamente no; depende de ellos crear varias oportunidades de reflexión, para que los

⁴⁰ Jamil Chade, “Brasil lavará as mãos em ação de ultraconservadores na ONU”, *UOL*, Sec. Noticias, 16 de julio de 2020, <https://noticias.uol.com.br/columnas/jamil-chade/2020/07/16/em-manobra-brasil-lava-as-maos-em-acao-de-ultraconservadores-na-onu.htm>

⁴¹ Luis Miguel Bermúdez y Simón Granja Matías, *Sexualidad sin pelos en la lengua* (Bogotá: Intermedio, 2019), 22.

⁴² Luciana Uchôa Barbosa et al., “A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações”, *Acervo Saúde* 11, núm. 10 (2019): 9, <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019> (acceso julio 12, 2020).

estudiantes puedan pensar y discutir con sus compañeros, para que puedan formar su propia opinión.⁴³

Esta dificultad se puede traducir en números. Respecto a las tasas de nacimiento en Chile, “las más altas se registran en los grupos etarios más jóvenes y, si bien el número de madres adolescentes disminuye entre 2013-2015, las madres de 11 años han aumentado”;⁴⁴ el promedio de adolescentes madres o embarazadas es del 6 %, y en adolescentes de 12 a 19 años crece al 9,2 %, ⁴⁵ mientras que Chile tiene las tasas más bajas de embarazo adolescente en América Latina.

En Colombia, las cifras llaman la atención:

[...] en Colombia el 23,4 % de las mujeres entre 20 y 24 años se unió conyugalmente antes de los 18 años, y el 4,9 % se unió antes de los 15 años. Así mismo, el 13,3 % de las adolescentes entre 15 y 19 años ya están casadas o en unión libre, y en zonas rurales esta cifra asciende al 21,5 %. Para los años 2016 y 2017 se registraron 470 matrimonios con o entre personas menores de edad en notarías de Colombia. A su vez, las mujeres se unen a más temprana edad que los hombres, el 25 % de las mujeres entre los 30 y los 34 años reportaron haberse unido por primera vez antes de los 18 años, frente al 9,9 % de los hombres [...]. En el 44,6 % de mujeres entre los 13 y los 19 años que ya son madres, la edad del padre de su primer hijo la supera por lo menos en 6 años; un 19,5 % en por lo menos 10 años; y en el 4,6 % de los casos, el padre es 20 años mayor.⁴⁶

Una investigación en Ecuador ha hallado que 21,4 % de niñas, niños y adolescentes han sido víctimas de abuso sexual. “Seis de cada diez estudiantes han sido víctimas de violencia escolar y 26 % de quienes sufren acoso escolar afirman que han intentado suicidarse”.⁴⁷

⁴³ Mary Neide Damico Figueiró, “Educação sexual: como ensinar no espaço da escola”, *Linhas 7*, núm. 1 (2006): 2, <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323> (acceso julio 12, 2020).

⁴⁴ República de Chile, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Cuarto plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018 – 2030”, https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ch_8001.pdf (acceso diciembre 11, 2020), 49.

⁴⁵ República de Chile, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Cuarto plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030”, 49.

⁴⁶ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, *Bases*, 1040-1041.

⁴⁷ República del Ecuador, Gobierno Nacional, “Pacto del gobierno nacional con niños, niñas y adolescentes contra la violencia”, https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_6130.pdf (acceso septiembre 18, 2020), 3.

5. Chile

Desde 2010, Chile tiene la Ley 20 418, que instituyó normas de información y prestaciones sobre regulación de la fertilidad. En el Artículo 1 se definió que los establecimientos educativos debían incluir en la enseñanza media un programa de educación sexual. El objetivo fue ofrecer contenidos que propendieran por una sexualidad responsable y que informara sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes. La aplicación de la ley ganó fuerza, pues un estudio mostró que las tasas de embarazo entre las adolescentes que participaron en programas de educación sexual disminuyeron significativamente.⁴⁸

En 2018, la educación sexual en ese país avanzó como una oportunidad de “propuesta formativa, preventiva y de resguardo de derechos de niños, niñas y adolescentes durante la trayectoria en el sistema escolar”.⁴⁹ Los Ministerios de Educación, Salud y de la Mujer y la Equidad de Género emitieron una disposición que los reconoció como sujetos de los derechos amparados en las convenciones y los tratados internacionales ratificados por el país⁵⁰ y destacaron que la política nacional se trataba de una “educación en sexualidad laica y humanista como un derecho social”.⁵¹ Uno de los objetivos era garantizar la entrega de la información necesaria a los alumnos para que se formaran su propia opinión.

Chile reconoce que:

Un alto número de adolescentes inicia su vida sexual a más temprana edad, sin protección anticonceptiva y, por ende, con un alto riesgo de embarazo y de infecciones de transmisión sexual. La población adolescente más pobre se encuentra dentro de los grupos más vulnerables debido a las escasas posibilidades y oportunidades para un desarrollo autónomo de su vida: se exponen a relaciones sexuales sin consentimiento, pueden ser víctimas de abuso sexual, no acceden a información adecuada en torno a la prevención o

⁴⁸ Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, “Historia de la Ley 20 418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”, <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Historia%20de%20la%20Ley%2020418.pdf> (acceso diciembre 27, 2020), 20-21.

⁴⁹ República de Chile, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Educación sexual: estrategia en sexualidad, afectividad y género”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6457.pdf (acceso diciembre 2, 2020), 3.

⁵⁰ República de Chile, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Educación sexual: estrategia en sexualidad, afectividad y género”, 7.

⁵¹ República de Chile, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Educación sexual: estrategia en sexualidad, afectividad y género”, 25.

inician relaciones sexuales sin protección y se enfrentan a barreras para acceder a servicios de salud sexual y reproductiva.⁵²

Al reconocer los desafíos, el país desarrolla las actividades propuestas por el Ministerio de Educación sobre la temática de educación sexual⁵³ como:

- Orientaciones para la implementación de un programa en sexualidad y género en establecimientos educacionales.
- Guía didáctica para educación sexual, con material para docentes.
- Manual para facilitadores de prevención del acoso escolar homofóbico y transexual en escuelas.
- Orientaciones para estudiantes LGBTIQ+.
- Protocolo de actuación para establecimientos educativos del país frente a estudiantes transexuales.
- Orientaciones para promover escuelas inclusivas (género, orientación sexual, identidad de género, estudiantes con VIH/SIDA e ITS, estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes).
- Revisión y ajuste de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes, con protección de madres adolescentes con necesidades educativas especiales.
- Implementación de un sistema de apoyo y un programa de educación en sexualidad, afectividad y género en establecimientos educativos.

El Cuarto plan nacional de igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030 desarrolla metas asociadas a los derechos y grupos de poblacionales específicos. Los indicadores muestran que:

⁵² República de Chile, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Cuarto plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030”, 49.

⁵³ República de Chile, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Educación sexual: estrategia en sexualidad, afectividad y género”, 24.

Chile ha realizado grandes avances en materia de cobertura de salud y de derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, y muchos de sus indicadores son similares a los de los países desarrollados (por ejemplo, una baja mortalidad materna), pero aún muestra deficiencias en la atención y prevención de salud a colectivos específicos de mujeres: trans, lesbianas, rurales, migrantes y a ciertos grupos etarios, especialmente adolescentes y personas adultas mayores.⁵⁴

A pesar de que Chile tiene la menor tasa de adolescentes embarazadas en América Latina, el país entiende que los números existentes obedecen a la falta de programas continuados de educación en sexualidad con amplia cobertura: “La educación sexual y reproductiva orientada a la paternidad y maternidad responsables a partir de la educación escolar y el acceso a regulación de fertilidad para la población vulnerable, son elementos esenciales de salud pública que pueden ser mejorados”.⁵⁵

La meta es que, hasta el año 2030, todos los establecimientos del sistema educativo brinden educación sexual integral.⁵⁶

Surgieron otros documentos diseñados para instituir medidas de equidad en tema de derechos, como la Educación para la igualdad de género, con temas de formación para docentes, con enfoque de género para adolescentes por medio de cursos sobre discriminación y sexualidad.⁵⁷

Dentro de la Política nacional de niñez y adolescencia, el Sistema integral de garantías de derechos para el período de 2015-2025 tiene como estrategia “propiciar acciones tendientes al desarrollo de una sexualidad informada y segura de acuerdo al curso de vida”⁵⁸ y “reforzar la formación en sexualidad y afectividad, sin discriminación por género, identidad sexual o ante la presencia de situaciones de discapacidad”.⁵⁹

⁵⁴ República de Chile, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Cuarto plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030”, 49.

⁵⁵ Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, “Historia de la Ley 20 418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”, 48.

⁵⁶ República de Chile, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, “Cuarto plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030”, 53.

⁵⁷ República de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Equidad de Género, “Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018”, https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0652.pdf (acceso agosto 10, 2020), 28.

⁵⁸ República de Chile, Consejo Nacional de la Infancia, “Política nacional de niñez y adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025”, https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0654.pdf (acceso diciembre 11, 2020), 86.

⁵⁹ República de Chile, Consejo Nacional de la Infancia, “Política nacional de niñez y adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025”, 89.

Las bases curriculares de la educación infantil tienen conceptos inclusivos acordes con la Unesco sobre temas que señalan la diversidad sexual y de género como forma de brindar oportunidades de aprendizaje igualitarias.⁶⁰ Adicionalmente, en los lineamientos técnicos para la mejora de la calidad de la educación, hay puntos relevantes:

[...] para promover el desarrollo integral e inclusivo de la niña y el niño, se requiere un respeto y valoración de su género. Por tanto, el/la mediador debe eliminar las barreras sociales de estereotipos, que muchas veces provienen de la cultura y no del propio sentido que él o ella le da a su ser. El género debe vivirse como una construcción personal que le permita al párvulo sentirse cómodo, valorado y respetado independiente de la situación cultural en la que vive. Concebir que la cultura se transforma, es concebir que el género también se transforma. Y hoy en día, una demanda social, que cada vez se hace más latente, es la libertad en la elección del modo de vivir la sexualidad.⁶¹

Este énfasis en la educación sexual se construyó con análisis y diagnósticos intersectoriales que permitieron visibilizar que faltaba educación en sexualidad para estudiantes, profesores, padres y apoderados.⁶² Así, fue posible ampliar los conceptos para la educación en Chile, como “comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual”.⁶³

De la misma forma, programas de protección especializada en reinserción educativa también tienen como obligación abarcar planes de “educación sexual, incluyendo temáticas como prevención del embarazo adolescente, vinculación de afectividad y sexualidad, y conocimiento y aceptación de la diversidad sexual”.⁶⁴

⁶⁰ República de Chile, Ministerio de Educación, “Bases curriculares de la educación parvularia”, https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6461.pdf (acceso agosto 8, 2020).

⁶¹ República de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles, “Lineamientos técnicos. Marco pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6466.pdf (acceso diciembre 11, 2020), 21.

⁶² República de Chile, Ministerio de Educación, “Modelo de gestión intersectorial. Aulas del bien estar”, https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6424.pdf (acceso agosto 18, 2020), 9.

⁶³ República de Chile, Ministerio de Educación, “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media”, https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0636.pdf (acceso agosto 14, 2020), 25.

⁶⁴ República de Chile, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Servicio Nacional de Menores, “Orientaciones técnicas para concurso de proyectos. Programa de protección especializada en reinserción educativa”, 27.

6. Colombia

En las bases del Plan nacional de desarrollo 2018-2022 se habla de estrategias para la consolidación del Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia escolar, previstas en la Ley 1620 de 2013. Esta Ley fue creada para identificar y hacer seguimiento a los “casos de acoso, violencia escolar y de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a los niños, niñas y adolescentes de los establecimientos educativos”.⁶⁵ El sistema tiene por objetivo fomentar acciones para la educación sexual, garantizar protección de niñas, niños y adolescentes en los espacios educativos y atender los casos de violencia y acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos para reducir el embarazo de adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual.⁶⁶ El documento menciona garantías para la protección frente al acoso, a la violencia escolar y al ciberacoso y habla sobre involucrar a la comunidad educativa en una reflexión acerca de la vulneración de los derechos sexuales.

Entre los objetivos del Plan está promover la inclusión productiva de los jóvenes con el “fomento del autocuidado, la sexualidad responsable y los derechos sexuales de los adolescentes y jóvenes para la toma de decisiones”.⁶⁷ Así mismo, el Plan decenal de salud pública plantea el fortalecimiento de la política de educación sexual, de modo que involucre la comunidad de “niñas, niños, adolescentes, jóvenes, padres, madres, cuidadores, profesorado y demás personas que se relacionan con las instituciones educativas”.⁶⁸ El Plan de desarrollo aborda la importancia de la expansión de la cobertura del Programa de educación para la sexualidad y construcción de la ciudadanía, y que contribuyó para generar un precursor en el país:

La Sentencia T-478 de 2015 de la Corte Constitucional, más conocida como la Sentencia Sergio Urrego,⁶⁹ marca un precedente en términos de la garantía del derecho a la educación libre de discriminación, a la igualdad, a la intimidad, al

⁶⁵ República de Colombia, Congreso de la República, *Ley 1620 de 2013*, “Por la cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Bogotá: *Diario Oficial* núm. 48 733, 15 de marzo de 2013), art. 28.

⁶⁶ República de Colombia, Congreso de la República, *Ley 1620 de 2013*, art. 28.

⁶⁷ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, *Bases*, 371.

⁶⁸ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, *Bases*, 392.

⁶⁹ En 2014, Sergio Urrego, de 16 años, decidió quitarse la vida, después de haber sufrido discriminación por parte de las directivas del colegio donde estudiaba, en Bogotá (Colombia), debido a su orientación sexual. El tema abrió un debate en el país y cambió demandas constitucionales.

libre desarrollo de la personalidad y al respeto por la expresión de la identidad de género o la orientación sexual.⁷⁰

Otro objetivo del Plan es “promover la educación sexual y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes y prevenir el embarazo adolescente, las uniones tempranas y el matrimonio infantil”.⁷¹

El Código de la Infancia y la Adolescencia establece la obligatoriedad de una cátedra de educación para la sexualidad en la enseñanza media y superior. El propósito es dar énfasis al respeto por la dignidad de los derechos de los menores de edad, pero el documento está enfocado en avanzar en temas sobre prevención y lucha contra el abuso sexual.⁷²

La Ley general de educación instituye la enseñanza obligatoria de educación sexual, impartida “de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad”.⁷³

Entre los objetivos de la Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos está fortalecer la educación sexual para los prestadores de servicios públicos orientados a reconocer la sexualidad como una condición humana, con un enfoque laico.⁷⁴ La política busca ampliar el acceso al Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía por medio de docentes preparados para “superar posturas moralistas”⁷⁵ y tiene como meta, a 2021, alcanzar un “80 % de las instituciones educativas públicas con educación sexual basada en el ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos, desde un enfoque de género y diferencial”.⁷⁶

⁷⁰ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, *Bases*, 448.

⁷¹ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, *Bases*, 441.

⁷² República de Colombia, Congreso de la República, *Ley 1098 de 2006*, “Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia” (Bogotá: *Diario Oficial* núm. 46 446, 8 de noviembre de 2006), art. 44.

⁷³ República de Colombia, Congreso de la República, *Ley 115 de 1994*, “Por la cual se expide la Ley general de educación” (Bogotá: *Diario Oficial* núm. 41 214, 8 de febrero de 1994), art. 14.

⁷⁴ República de Colombia, Ministerio de Salud, “Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3302.pdf (acceso diciembre 11, 2020), 133.

⁷⁵ República de Colombia, Ministerio de Salud, “Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos”, 101.

⁷⁶ República de Colombia, Ministerio de Salud, “Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos”, 113.

Se fijaron los siguientes lineamientos para la prevención del embarazo adolescente:

A nivel general, con base en la Constitución de 1991 se ha inferido que los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR) forman parte de los derechos fundamentales y de los Sociales, Económicos y Culturales (DESC), como lo ha señalado la Jurisprudencia Constitucional [...]. En ese contexto, la Corte Constitucional emitió la sentencia T-440/92, estableciendo la necesidad de abordar la educación sexual en el país. Es así como el Ministerio de Educación Nacional le otorgó carácter obligatorio a la educación sexual en las instituciones educativas mediante la Resolución 3353 de 1993.⁷⁷

La Ley general de educación sanciona la obligatoriedad de la educación sexual mediante proyectos pedagógicos.⁷⁸ La educación en la sexualidad y la emocionalidad está prevista en Colombia también desde la primera infancia, por medio del Manual operativo para la atención a la primera infancia.⁷⁹

7. Ecuador

El Código de la Niñez y Adolescencia de Ecuador tiene como principios fundamentales la igualdad y la no discriminación, y sanciona que el Estado adopte las medidas para eso. El documento da garantías de acceso a la salud física, mental, psicológica y sexual e incluso a la información y educación sobre prevención en materia de salud y desarrollo. Entre los objetivos se encuentran desarrollar la personalidad; promover la paz; actuar a favor de los derechos humanos; garantizar la no discriminación, las libertades fundamentales y la tolerancia de las diversidades, y preparar niños, niñas y adolescentes para una ciudadanía responsable.⁸⁰

⁷⁷ República de Colombia, Consejo Nacional de Política Económica y Social, “Documento Conpes Social núm. 147/2012. Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0413.pdf (acceso diciembre 22, 2020), 12.

⁷⁸ República de Colombia, Consejo Nacional de Política Económica y Social, “Documento Conpes Social núm. 147/2012”, 65.

⁷⁹ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, “Manual operativo. Modalidad institucional para la atención a la primera infancia”, https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_3307_-manual_operativo_modalidad_institucional.pdf (acceso noviembre 11, 2020), 50.

⁸⁰ República de Colombia, Congreso de la República, *Ley 1098 de 2006*.

El Plan decenal de educación de Ecuador 2006-2015 institucionalizó la educación sexual en el sistema educativo. En 2006, 13 000 maestros fueron capacitados y se incorporó la asignatura Educación de la Sexualidad en la formación profesional.⁸¹

En el Programa de Gobierno 2017-2021 se propone una “revolución de la juventud”, que convierte al joven en “protagonista de una nueva sociedad”. Y más:

Promoveremos la educación sexual y reproductiva de los jóvenes, junto a las mujeres y hombres jóvenes, para garantizar su derecho a tomar decisiones libres, informadas, voluntarias y responsables sobre su sexualidad. Daremos prioridad a las adolescentes, para la prevención de embarazos.⁸²

El Plan nacional de desarrollo 2017-2021 tiene metas en cuanto a salud materna, sobre todo a embarazo adolescente. La falta histórica de una atención al tema puede ser traducido en números:

[...] para el año 2015 el costo económico y social por la omisión de servicios de salud sexual y reproductiva llegó a US\$ 472,9 millones, lo que evidencia una deuda social en una adecuada educación sexual, reproductiva y de planificación familiar. [...] el embarazo adolescente merece una atención especial: en 2015 el porcentaje de nacimientos en mujeres entre 12 y 17 años fue de 10,2 %, mientras que en 2006 fue de 8,1 %. Esta problemática genera situaciones adversas, como la deserción escolar y la pobreza. [...] 6487 adolescentes abandonaron los estudios por esta razón, lo que conlleva situaciones de vulneración de derechos que afectan su proyecto de vida.⁸³

En 2004, un documento alertó sobre los problemas sociales de las altas tasas de embarazo adolescente. El estudio muestra que la desnutrición crónica infantil está relacionada, en diversos casos, con la incidencia del embarazo adolescente. Estos

⁸¹ República del Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura, “Plan decenal de educación del Ecuador 2006-2015”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf (acceso noviembre 28, 2020), 20.

⁸² República del Ecuador, Movimiento Alianza País, “Programa de Gobierno 2017-2021”, http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0243.pdf (acceso noviembre 28, 2020), 84.

⁸³ República del Ecuador, Consejo Nacional de Planificación, *Toda una vida. Plan nacional de desarrollo 2017-2021* (Quito: Senplades, 2017), 51.

datos tuvieron como premisa diseñar políticas públicas de educación sexual en niños, niñas y adolescentes.⁸⁴

Como forma de prevenir y erradicar la violencia hacia mujeres y niñas, entre las normativas de la Agenda nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017 está la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo. Nuevamente se hace referencia a los altos índices de adolescentes embarazadas: en 2013, 5 % de niñas de 12 a 19 años eran madres o estaban en lactancia. Entre las propuestas estaba crear campañas informativas sobre educación sexual en los medios de comunicación.⁸⁵

Entre los elementos constitutivos de la nación, el Artículo 32 habla del derecho a la salud, incluso del acceso permanente a servicios de promoción y atención integral a la salud, salud sexual y educación.⁸⁶ Además, la Constitución garantiza la búsqueda de “erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes”.⁸⁷

Con el propósito de plantear una reestructuración integral surge el “Nuevo bachillerato ecuatoriano” que, sobre el tema de esta investigación, menciona la intención de “conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad”.⁸⁸ En la propuesta de la comunidad educativa para el Plan nacional de educación 2016-2025 existe el interés de eliminar patrones de comportamiento discriminatorios y violentos y ampliar la atención para la salud sexual y reproductiva de adolescentes y zonas de mayor pobreza.⁸⁹

⁸⁴ República del Ecuador, Ministerio de Desarrollo Social, “Estrategia nacional intersectorial para la primera infancia”, https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6005.pdf (acceso noviembre 28, 2020), 22.

⁸⁵ República del Ecuador, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Consejo Nacional de Igualdad de Género, *Agenda nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017* (Quito: El Telégrafo, 2014), 70.

⁸⁶ República del Ecuador, *Constitución de la República* (Quito: Registro Oficial núm. 449, 20 de octubre de 2008), art. 32.

⁸⁷ República del Ecuador, *Constitución de la República*, art. 347, num. 6.

⁸⁸ República del Ecuador, Ministerio de Educación, “Nuevo bachillerato ecuatoriano”, https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_0234.pdf (acceso septiembre 14, 2020), 31.

⁸⁹ República del Ecuador, Ministerio de Educación, “Propuesta de la comunidad educativa para el Plan nacional de educación 2016-2025”, http://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0240.pdf (acceso noviembre 28, 2020), 59.

La Ley orgánica de salud aborda las responsabilidades del Ministerio de Salud Pública sobre el tema investigado, con la implementación de acciones de prevención en salud sexual, con énfasis en los adolescentes.⁹⁰ Además, la Ley establece que el país:

[...] elaborará políticas y programas educativos de implementación obligatoria en los establecimientos de educación a nivel nacional, para la difusión y orientación en materia de salud sexual y reproductiva, a fin de prevenir el embarazo en adolescentes, el VIH sida y otras afecciones de transmisión sexual, fomentar la paternidad y la maternidad responsables y erradicar la explotación sexual; asignará los recursos suficientes para ello.⁹¹

Los adolescentes que comentan de crímenes contra la integridad sexual y reproductiva serían obligados a participar en programas de educación sexual, como parte del tratamiento de las medidas socioeducativas.⁹²

Por otro lado, el Reglamento General de la Ley orgánica de educación intercultural presenta directrices acerca de cómo actuar en caso de abuso sexual, pero solo de forma reactiva, pues no aborda la temática de la educación sexual preventiva.⁹³ La Ley 175 establece la reeducación de agresores, pero, nuevamente, no trata la educación sexual como método preventivo.⁹⁴ Está en vigor el Plan nacional de salud sexual y salud reproductiva 2007-2021, con el objetivo de desarrollar estrategias para modificar indicadores en la zona.⁹⁵

Los mecanismos contra los enfoques sobre este tema tratan de interferir con las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, en 2017, publicaciones de desinformación fueron difundidas en distintas redes sociales señalando que el Estado sugirió clases de educación sexual para que los estudiantes tuvieran “relaciones sexuales en todos los sentidos imaginables”. Después de estas

⁹⁰ República del Ecuador, Congreso Nacional, *Ley 67 de 2006*, “Ley orgánica de salud” (Quito: *Registro Oficial* núm. 423, 22 de diciembre de 2006).

⁹¹ República del Ecuador, Congreso Nacional, *Ley 67 de 2006*, art. 27.

⁹² República del Ecuador, Asamblea Nacional, *Código orgánico integral penal* (Quito: *Registro Oficial* núm. 180, 10 de febrero de 2014), art. 385.

⁹³ República del Ecuador, Presidencia de la República, *Decreto Ejecutivo 1241 de 2012*, “Reglamento general a la Ley orgánica de educación intercultural” (Quito: *Registro Oficial* núm. 754, 26 de julio de 2012).

⁹⁴ República del Ecuador, Asamblea Nacional, *Ley s/n*, “Ley orgánica integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres” (Quito: *Registro Oficial* núm. 175, 5 de febrero de 2018), art. 41.

⁹⁵ República del Ecuador, Ministerio de Salud Pública, “Plan nacional de salud sexual y salud reproductiva 2017-2021”, <https://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PLAN%20NACIONAL%20DE%20SS%20Y%20SR%202017-2021.pdf> (acceso noviembre 11, 2020).

revelaciones, grupos conservadores hicieron manifestaciones en diferentes partes del país. El asunto fue desmentido por las autoridades locales.⁹⁶

En 2020, la Corte Interamericana de Derechos Humanos declaró al Estado de Ecuador responsable por la violencia sexual sufrida por una adolescente de 14 años dentro de una escuela estatal, cometida por el vicerrector de la institución. El crimen tuvo relación con el suicidio de la joven. Este fue el primer episodio sobre violencia sexual contra una niña en ámbito educativo que conoció la Corte Interamericana. Su decisión indicó que los estudiantes tienen derecho a un entorno educativo seguro y libre de violencia sexual y resaltó la importancia del derecho a la educación sexual y reproductiva como parte del derecho a la educación.⁹⁷

8. Chile, Colombia y Ecuador en diálogo

Mientras que Chile tiene desde hace diez años una ley de educación sexual obligatoria en la escuela secundaria y ya aborda en documentos la necesidad de anticipar esta enseñanza, Colombia y Ecuador discuten la cuestión en las leyes y planes gubernamentales, de modo que no está institucionalizada con el fin de aportar resultados directos. Si bien Colombia tiene como objetivo abarcar en los próximos años aproximadamente el 80 % de las instituciones educativas con educación para la sexualidad, Ecuador todavía propone este enfoque mediante campañas informativas, sin llevarla a la escuela con un programa integral y continuo. La atención desigual explica las diferencias en la clasificación de embarazo adolescente en América Latina. Además, Chile es el más cercano a un método basado en las convenciones de derechos humanos: incluye la transversalidad en la enseñanza de la sexualidad, es decir, la asignatura se trata multilateralmente, donde los estudiantes se enfrentan a estos contenidos en diferentes oportunidades. Chile va aún más lejos, al prestar atención a la comunidad educativa transgénero, un tema que todavía aparece tímidamente en las convenciones. Así, trabaja con el objetivo de cambiar los patrones socioculturales, con propuestas para nuevos diseños educativos para la sexualidad, como plantea la OEA, por ejemplo.

Chile presenta los resultados de un número menor de adolescentes embarazadas y esta es una manera muy práctica de monitorear la efectividad de la educación

⁹⁶ El Surtidor, "Las mentiras sobre la educación sexual en América Latina", *Salud con lupa*, Sec. Comprueba, 7 de diciembre de 2019, <http://saludconlupa.com/comprueba/las-mentiras-sobre-la-educacion-sexual-en-america-latina>

⁹⁷ Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador*, Sentencia del 24 de junio de 2020.

sexual. En otras palabras, la educación sobre sexualidad puede ser un pilar en la construcción de un país con más oportunidades para los grupos históricamente vulnerables, que, al igual que otros ciudadanos, tienen garantizados los derechos constitucionales y, por lo tanto, merecen atención del Estado. Lo interesante es que el país reconoce que todavía no hace lo suficiente y busca mejorar los métodos didácticos actuales, con el fin de reducir aún más las tasas de embarazo adolescente y también para hacer frente a los desafíos ya mencionados en este estudio.

En Colombia, la educación sexual está presente en leyes y es uno de los objetivos a alcanzar por la educación para los próximos años, incluso con un enfoque laico. Sin embargo, las iniciativas aisladas con muchos objetivos específicos y no plurales, como sucede en Chile, hacen que este tipo de enseñanza siga desmembrada, si hablamos de una educación sexual transversal. El mencionado caso del estudiante Sergio Urrego mostró a las instituciones educativas y administrativas que el modelo empleado hasta ahora en la sexualidad debe ampliarse y surgieron iniciativas con una educación orientada a los derechos humanos, sexuales y reproductivos, con un enfoque de género. Colombia está en el camino hacia mejores resultados en el número no solo del índice de embarazo adolescente, sino de una mejor relación de convivencia basada en la igualdad de género. No obstante, es necesario que la obra sea vista con una mirada estratégica. La alineación de la educación sexual con otras acciones planificadas y llevadas a cabo en los campos de la educación, la salud, del desarrollo social y económico y de los derechos humanos podría llevar al país a alcanzar los objetivos establecidos.

Las altas tasas de embarazo adolescente han hecho que Ecuador implemente en las leyes nacionales los intentos de reducir estas cifras y salir del tope de la clasificación en América Latina. Empero, el enfoque del tema no se hace sistemáticamente y se agrupan varios sectores del Estado; las iniciativas se centran, en la mayoría de los casos, en reducir el número de adolescentes embarazadas. Una educación sexual integral, aun sugerida por los organismos internacionales de derechos humanos, puede llevar al país a avanzar en más temas sociales y económicos. La decisión de la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra Ecuador sienta un precedente histórico para todo el hemisferio, en especial para el propio país, que ve un importante caso de violación cometida por un agente del Estado, con el factor agravante de ser seguido por un suicidio, expuesto y juzgado internacionalmente. Si Ecuador busca no repetir el delito condenado es necesario revisar cómo siguen las recomendaciones cada vez más constantes en las convenciones internacionales.

Conclusión

Al implementar leyes y programas de educación sexual en el país, es necesario estar atentos, como lo hace Chile, a los conceptos de transversalidad y hacer actualizaciones constantes, para que los resultados muestren avance y contribuyan a los conceptos de derechos humanos y desarrollo, personales y económicos, como lo propugnan las convenciones y los autores investigados. Estas características, ausentes en la realidad colombiana y ecuatoriana, determinan si tendrán repercusiones positivas.

La educación sexual aún no está lo suficientemente desarrollada en el marco de un sistema de políticas públicas de educación y salud. Por eso se requieren más estudios, para que este asunto sea visto no con una mirada ideológica o de adoctrinamiento, sino como una estrategia económica y de desarrollo. Una investigación segmentada por países, enfocada en los costos de aplicar un programa de educación sexual integral, contrastada con los beneficios que la actividad proporciona, sea en índices económicos o de desarrollo, puede traer ventajas de aplicabilidad más concretas. Además, las recomendaciones emitidas por los órganos de derechos humanos también pueden ser empleadas en ámbitos menores e inspirar políticas públicas de entidades territoriales o de escuelas específicas.

Esta investigación tomó como referente la tasa de adolescentes embarazadas en los países mencionados, pero también se podrían clasificar otros temas relacionados con la falta de educación sexual integral, como el suicidio, el feminicidio, los asesinatos contra la población LGBTQ+, la violencia motivada por prejuicios, el abuso sexual y la violación de niños, niñas y adolescentes, entre otros. La efectividad de las leyes en las escuelas desempeña un papel clave, al igual que las familias, en la identificación y asistencia a jóvenes vulnerables o perjudicados por la falta de información, teniendo en cuenta que el acceso a la información es también un derecho humano.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. *Convención de los derechos del niño*. París, 20 de noviembre de 1989.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. *Declaración universal de los derechos humanos*. París, 10 de diciembre 1948.

- Asamblea General de las Naciones Unidas. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. París, 16 de diciembre de 1966.
- Astudillo Muñoz, María Nelcy. “La educación sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión”. *Cultura del cuidado* 14, núm. 1 (2017): 57-70, <https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2017v14n1.4329> (acceso noviembre 27, 2020).
- Bedoya Abella, Claudia Liliana. “Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía”. *Sophia* 10, núm. 1 (2014): 95-106, <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078009.pdf> (acceso mayo 1, 2021).
- Bermúdez, Luis Miguel y Simón Granja Matías. *Sexualidad sin pelos en la lengua*. Bogotá: Intermedio, 2019.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. “Historia de la Ley 20 418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Historia%20de%20la%20Ley%2020418.pdf> (acceso diciembre 27, 2020).
- Chade, Jamil. “Em manobra, Brasil lavará as mãos em ação de ultraconservadores na ONU”. *UOL*, Sec. Noticias, 16 de julio de 2020, <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/07/16/em-manobra-brasil-lava-as-maos-em-acao-de-ultraconservadores-na-onu.htm>
- Corpe S. L., Francisco García Ruiz, José Carlos Cordero Pérez. *Guardia civil. Volumen I: Escala de cabos y guardias. Temario*. Sevilla: Rodio, 2020.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador. Sentencia del 24 de junio de 2020*.
- Damico Figueiró, Mary Neide. “Educação sexual: como ensinar no espaço da escola”. *Linhas* 7, núm. 1 (2006): 1-21, <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323> (acceso julio 12, 2020).
- DW. “ONU: El embarazo adolescente es una fábrica de pobres en América Latina”. DW, Sec. América Latina, 4 de noviembre de 2004, <http://www.dw.com/es/onu-el-embarazo-adolescente-es-una-f%C3%A1brica-de-pobres-en-am%C3%A9rica-latina/a-55569024>
- El Surtidor. “Las mentiras sobre la educación sexual en América Latina”. *Salud con lupa*, Sec. Comprueba, 7 de diciembre de 2019, <https://saludconlupa.com/comprueba/las-mentiras-sobre-la-educacion-sexual-en-america-latina>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [Unfpa]. “El impacto socioeconómico del embarazo en la adolescencia representa 1 242 millones de dólares o 0,35 % del PIB anual para seis países de América Latina”. <http://lac.unfpa.org/es/news/el-impacto-socioecon%C3%B3mico-del-embarazo-en-la-adolescencia-representa-1242-millones-de-d%C3%B3lares-o> (acceso noviembre 15, 2020).

- Fondo de Población de las Naciones Unidas [Unfpa]. *El poder de decidir. Derechos reproductivos y transición demográfica*. Nueva York: Autor, 2018.
- Frischeisen, Luiza Cristina. “Educação de gênero na escola previne feminicídio”, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-09/educacao-de-genero-na-escola-previne-feminicidios-dizem-especialistas> (acceso octubre 27, 2020).
- Gesta Leal, Rogério y Clovis Gorczewski. “Artigo 13º” en *Comentários ao Pacto internacional dos direitos econômicos*, editado por Wagner Balera y Vladimir Oliveira da Silveira, 213-224. San Pablo: Classica, 2013.
- Haddad Guarnieri, Tathiana. “Os direitos das mulheres no contexto internacional —da criação da ONU à Conferência de Beijing”. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, núm. 8 (2010): 1-28, <http://re.granbery.edu.br/artigos/MzUx.pdf> (acceso enero 24, 2021).
- Hunt, Lynn. *Inventing Human Rights: A History*. Nueva York: W. W. Norton, 2007.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. “Manual operativo. Modalidad institucional para la atención a la primera infancia”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_3307_-manual_operativo_modalidad_institucional.pdf (acceso noviembre 11, 2020).
- Londoño, María Ladi. *Derechos sexuales y reproductivos: los más humanos de todos los derechos*. Cali: Iseder, 1996.
- Novak Talavera, Fabián. “La Declaración universal de derechos humanos cincuenta años después”. *Agenda Internacional* 4, núm. 10 (1998): 75-86, <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/agendainternacional/article/view/7194> (acceso mayo 12, 2020).
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. “Estados miembros”. <http://www.un.org/es/member-states/index.html> (acceso noviembre 13, 2020).
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. *Informe de la Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994*. Nueva York: Autor, 1995.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. *Informe de la cuarta Conferencia mundial sobre la mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. Nueva York: Autor, 1996.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. *Informe del Consejo de Derechos Humanos*. Nueva York: Autor, 2019.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach*. París: Autor, 2018.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. Santiago: Autor, 2010.
- Organización de los Estados Americanos [OEA], Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Protocolo adicional a la Convención americana sobre derechos humanos en*

- materia de derechos económicos, sociales, “Protocolo de San Salvador”. El Salvador, 17 de noviembre de 1988.
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará)*. Belén, 9 de junio de 1994.
- Pérez Prada, Mónica Patricia, Lizeth Cristina Martínez Baquero, Mildred Alexandra Vianchá Pinzón y Bertha Lucía Avendaño Prieto. “Intento e ideación suicida y su asociación con el abuso sexual en adolescentes escolarizados de Boyacá-Colombia”. *Diversitas* 13, núm. 1 (2017): 91-101, <https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833007.pdf> (acceso noviembre 17, 2020).
- Pineda Roa, Carlos Alejandro. “Factores asociados con riesgo de suicidio de adolescentes y jóvenes autoidentificados como lesbianas, gays y bisexuales: estado actual de la literatura”. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 48, núm. 1 (2017): 333-349, https://www.researchgate.net/publication/262878444_Factores_asociados_con_riesgo_de_suicidio_de_adolescentes_y_jovenes_autoidentificados_como_lesbianas_gays_y_bisexuales_estado_actual_de_la_literatura (acceso noviembre 17, 2020).
- Red por los derechos de la infancia en México [Redim]. *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*. Ciudad de México: Autor, 2016.
- República de Chile, Consejo Nacional de la Infancia. “Política nacional de niñez y adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0654.pdf (acceso diciembre 11, 2020).
- República de Chile, Junta Nacional de Jardines Infantiles. “Lineamientos técnicos. Marco pedagógico para la mejora de la calidad de las prácticas educativas”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6466.pdf (acceso diciembre 11, 2020).
- República de Chile, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. “Educación sexual: estrategia en sexualidad, afectividad y género”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6457.pdf (acceso diciembre 2, 2020).
- República de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Equidad de Género. “Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0652.pdf (acceso agosto 10, 2020).
- República de Chile, Ministerio de Educación. “Bases curriculares de la educación parvularia”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6461.pdf (acceso agosto 8, 2020).

- República de Chile, Ministerio de Educación. “Modelo de gestión intersectorial. Aulas del bien estar”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6424.pdf (acceso agosto 18, 2020).
- República de Chile, Ministerio de Educación. “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0636.pdf (acceso agosto 14, 2020).
- República de Chile, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Servicio Nacional de Menores. “Orientaciones técnicas para concurso de proyectos. Programa de protección especializada en reinserción educativa”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6451.pdf (acceso diciembre 27, 2020).
- República de Chile, Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. “Cuarto plan nacional de igualdad entre mujeres y hombres 2018-2030”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ch_8001.pdf (acceso diciembre 11, 2020).
- República de Colombia, Congreso de la República. *Ley 1098 de 2006*, “Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia”. Bogotá: *Diario Oficial* núm. 46 446, 8 de noviembre de 2006.
- República de Colombia, Congreso de la República. *Ley 115 de 1994*, “Por la cual se expide la Ley general de educación”. Bogotá: *Diario Oficial* núm. 41 214, 8 de febrero de 1994.
- República de Colombia, Congreso de la República. *Ley 1620 de 2013*, “Por la cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Bogotá: *Diario Oficial* núm. 48 733, 15 de marzo de 2013.
- República de Colombia, Consejo Nacional de Política Económica y Social. “Documento Conpes Social núm. 147/2012. Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0413.pdf (acceso diciembre 22, 2020).
- República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. *Bases del Plan nacional de desarrollo 2018-2022*. Bogotá: Grupo de Comunicaciones DNP, 2018.
- República de Colombia, Ministerio de Salud. “Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3302.pdf (acceso diciembre 11, 2020).
- República del Ecuador, Asamblea Nacional. *Código orgánico integral penal*. Quito: *Registro Oficial* núm. 180, 10 de febrero de 2014.
- República del Ecuador, Asamblea Nacional. *Ley s/n*, “Ley orgánica integral para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres”. Quito: *Registro Oficial* núm. 175, 5 de febrero de 2018.

- República del Ecuador, Congreso Nacional. *Ley 67 de 2006*, “Ley orgánica de salud”. Quito: *Registro Oficial* núm. 423, 22 de diciembre de 2006.
- República del Ecuador, Consejo Nacional de Planificación. *Toda una vida. Plan nacional de desarrollo 2017-2021*. Quito: Senplades, 2017.
- República del Ecuador, Gobierno Nacional. “Pacto del gobierno nacional con niños, niñas y adolescentes contra la violencia”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_6130.pdf (acceso septiembre 18, 2020).
- República del Ecuador, Ministerio de Desarrollo Social. “Estrategia nacional intersectorial para la primera infancia”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6005.pdf (acceso noviembre 28, 2020).
- República del Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura. “Plan decenal de educación del Ecuador 2006-2015”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf (acceso noviembre 28, 2020).
- República del Ecuador, Ministerio de Educación. “Nuevo bachillerato ecuatoriano”. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_0234.pdf (acceso septiembre 14, 2020).
- República del Ecuador, Ministerio de Educación. “Propuesta de la comunidad educativa para el Plan nacional de educación 2016-2025”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0240.pdf (acceso noviembre 28, 2020).
- República del Ecuador, Ministerio de Salud Pública. “Plan nacional de salud sexual y salud reproductiva 2017-2021”. <http://ecuador.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/PLAN%20NACIONAL%20DE%20SS%20Y%20SR%202017-2021.pdf> (acceso noviembre 11, 2020).
- República del Ecuador, Movimiento Alianza País. “Programa de Gobierno 2017-2021”. http://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_0243.pdf (acceso noviembre 28, 2020).
- República del Ecuador, Presidencia de la República. *Decreto Ejecutivo 1241 de 2012*, “Reglamento general a la Ley orgánica de educación intercultural”. Quito: *Registro Oficial* núm. 754, 26 de julio de 2012.
- República del Ecuador, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Consejo Nacional de Igualdad de Género. *Agenda nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017*. Quito: El Telégrafo, 2014.
- República del Ecuador. *Constitución de la República*. Quito: *Registro Oficial* núm. 449, 20 de octubre de 2008.
- Tôrres, Lara. “Educação sexual nas escolas e a prevenção em caso de abuso”. *Leia Já*, Sec. Educação, 31 de agosto de 2019, <https://www.leiaja.com/carreiras/2020/08/31/educacao-sexual-nas-escolas-e-prevencao-em-caso-de-abuso>

Uchôa Barbosa, Luciana, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa y Vanderlei Folmer. “A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações”. *Acervo Saúde* 11, núm. 10 (2019): 1-10, <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019> (acceso julio 12, 2020).

>> Artigo

México, Guatemala y Costa Rica: educación sexual en los países con altas tasas de bullying en Latinoamérica

Diogo Cavazotti Aires¹

Resumen:

El estudio investiga cómo México, Guatemala y Costa Rica trabajan la educación sexual basada en las leyes nacionales vigentes. El objetivo es analizar si estos países siguen las recomendaciones definidas en los convenios internacionales de derechos humanos, que desde la década de 1990 han abordado la importancia de la educación sexual como una forma de combatir diversos problemas sociales, incluido el bullying (también abordado por la literatura como acoso escolar). Las tres naciones investigadas están incluidas en la lista más reciente de los 25 países del mundo con más casos de acoso escolar, realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta documentos más recientes, la educación fue tratada como prioridad en la infancia y la adolescencia, con el objetivo de promover el desarrollo de la personalidad integral del ser humano. Esto incluye la atención a la enseñanza de la sexualidad y también para mejorar las condiciones y el acceso a la salud pública, al crecimiento personal, profesional y económico y para la resolución de problemas sociales.

Palabras clave:

Educación sexual. Convenciones internacionales. Bullying. Derechos humanos. América Latina.

México, Guatemala e Costa Rica: educação sexual em países com altas taxas de *bullying* na América Latina

Resumo:

O estudo investiga como o México, Guatemala e Costa Rica trabalham a educação sexual com base nas leis nacionais existentes. O objetivo é examinar se esses países seguem as recomendações definidas nas convenções internacionais de direitos humanos, que desde a década de 1990 abordam a importância da educação sexual como forma de combater vários problemas sociais, incluindo o bullying. As três nações investigadas estão incluídas na lista mais recente dos 25 países do mundo com mais casos de bullying, feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário pela Universidad Católica de Colombia. Pós-graduando em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC. Graduado em Comunicação Social. E-mail: dcavazotti@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6340-7770>

(OCDE) e pela ONG Internacional Bullying Sem Fronteiras. Da Declaração Universal dos Direitos Humanos até os documentos mais recentes, a educação foi tratada como prioridade em crianças e adolescentes, com o objetivo de promover o desenvolvimento da personalidade integral do ser humano. Isso inclui a atenção ao ensino da sexualidade e também a melhoria das condições e ao acesso à saúde pública, ao crescimento pessoal, profissional e econômico e à resolução de problemas sociais.

Palavras-chave:

Educação sexual. Convenções internacionais. Bullying. Direitos humanos. América Latina.

Mexico, Guatemala and Costa Rica: sex education in countries with high bullying rates in Latin America

Abstract:

The study investigates how Mexico, Guatemala and Costa Rica work on sex education based on existing national laws. The objective seeks to analyze whether these countries follow the recommendations defined in international human rights conventions, which since the 1990s have addressed the importance of sex education as a way to battle several problems in society, including bullying (also addressed by literature as bullying). The three investigated nations are included in the most recent list of the 25 countries in the world with the highest cases of bullying, and it was made by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and the International NGO Bullying Without Borders. From the Universal Declaration of Human Rights to more recent documents, education was treated as a priority in children and adolescents, with the aim of promoting the development of the integral personality of the human being. This includes attention to the teaching of sexuality and also to improve conditions and access to public health, personal, professional and economic growth and for the resolution of social problems.

Keywords:

Sex education. International conventions. Bullying. Human rights. Latin America.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo analizar las leyes de educación sexual vigentes en México, Guatemala y Costa Rica de acuerdo con las convenciones internacionales de derechos humanos. El criterio de selección para la elección de estos actores fue la posición de algunos países latinos en el ranking de las 25 naciones con más episodios de bullying en el mundo, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y por la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. En el estudio, México aparece en la primera posición, Guatemala en noveno y Costa Rica en onceavo (BSF, 2020).

De acuerdo con autores y organismos de derechos humanos acá mencionados, la educación sexual hecha de manera integral y transdisciplinaria logra una serie de beneficios para niños, niñas y adolescentes, incluyendo la disminución de episodios de bullying. Además, desde la década de 1990 la temática de la educación para la sexualidad aparece de manera más efectiva en las convenciones internacionales de derechos humanos, incluso con consejos y métodos de enseñanza.

Este estudio busca identificar si las leyes nacionales de educación sexual en los países mencionados cumplen con los acuerdos internacionales firmados por estas naciones y que abordan la educación sexual para niños, niñas y jóvenes, ya que “los derechos sexuales y reproductivos son parte de los derechos humanos y están protegidos por el derecho internacional” (BEDOYA ABELLA, 2014, p. 96).

El reconocimiento de la sexualidad como parte fundamental para una educación integral del ciudadano es visto como un gran desafío por diferentes autores, principalmente debido a una resistencia histórica de los Estados. Para Astudillo, la complejidad de abordar este tema radica en el fracaso de los propios Estados para regular la sexualidad humana a través de la educación (ASTUDILLO, 2017).

En el campo educativo el déficit democrático es grande en oportunidades, en cobertura, discriminación de género y en el hecho de negar o guardar información respecto a la sexualidad, razón por la cual en nuestro continente americano la educación sexual sólo por excepción ha sido incluida de manera formal en los programas escolares oficiales. (LONDOÑO, 1996, p. 232).

Por esta dificultad los organismos de derechos humanos pasaron, en las últimas décadas, a prestar más atención al tema en convenciones internacionales, abordando la importancia del asunto en el ámbito educacional, estratégico y de derechos humanos. Cabe aclarar que esta investigación se focaliza en las leyes de educación sexual, y no en leyes o programas específicos sobre el bullying, por comprender, de acuerdo con las fuentes presentadas, que el combate a este problema presente en las escuelas y colegios se realiza de manera horizontal y transdisciplinaria.

México, Guatemala y Costa Rica, que están en posiciones distintas en el ranking, ya reconocen los desafíos que necesitan ser enfrentados para combatir el acoso escolar:

El acoso u hostigamiento escolar, mejor conocido como bullying, es un tema al que se le ha prestado atención recientemente en México con la puesta en marcha de campañas de concientización sobre el fenómeno. Sin embargo, no se han tomado decisiones legislativas claras que permitan el apoyo directo a los afectados y sus familias, dado que, además del bullying por parte de los compañeros de clase, en ocasiones los propios docentes favorecen este tipo de conductas al no estar preparados para enfrentar la situación, lo que deviene en impunidad para el agresor y la consiguiente vejación de la víctima, no sólo en el ámbito escolar, sino también en su propio desarrollo de vida, llegando en ocasiones a causársele incluso la muerte. (PESCI EGUÍA, 2015, p. 105).

(...) el acoso afecta aproximadamente al 32% de los estudiantes del mundo y Guatemala no es la excepción. Según la Encuesta Nacional sobre Violencia y Clima Escolar 2015 - el registro más reciente -, en el país, el 14% de los estudiantes de primaria y secundaria han sufrido acoso escolar. (MARTÍNEZ; HERRERA, 2020).

El aumento de la violencia y las conductas agresivas tendientes a la destructividad humana ha ido alcanzando niveles insospechados en el presente siglo en el ámbito internacional y Costa Rica no ha sido la excepción. Esta se ha constituido en una de las problemáticas más complicadas de resolver, en la medida que promueve la instauración de una cultura basada en la violencia que incide negativamente en todos los actores involucrados, en tanto la reiterada exposición a la violencia conlleva a la habituación y al riesgo de considerarla normal o aún peor, inevitable. (MORALES-RAMÍREZ; VILLALOBOS-CORDERO, 2017, p. 04).

Metodología

El análisis se llevó a cabo mediante el cruce de datos con base en los documentos de las convenciones internacionales de derechos humanos reconocidas en los países analizados y las leyes vigentes que abordan educación sexual en las mismas naciones. A través de la indagación de fuentes primarias (origen de la información) y secundarias (análisis e interpretaciones), se buscó establecer los cimientos necesarios que colocan la educación sexual en un espacio especial dentro

del campo de los derechos humanos. Así, de manera cualitativa, el estudio plantea aspectos constitucionales y jurídicos que ponen a estos países bien sea en acuerdo, o en desacuerdo, en relación con las recomendaciones emitidas por organismos internacionales de derechos humanos. La elección de un análisis documental de México, Guatemala y Costa Rica se hizo para establecer cómo estos países trabajan la educación en sexualidad en leyes nacionales. Según los autores analizados, esta es, entre otros, una de las formas de disminuir casos de bullying dentro de la cultura latina. La revisión de la literatura reúne a autores y autoras de diferentes áreas del conocimiento con el fin de mostrar cómo el tema de la educación sexual es transdisciplinario, es decir, tiene diferentes áreas involucradas. De este modo, se buscaron puntos de referencia en los estudios del derecho, la psicología, la educación, la sexualidad, los derechos humanos, y la ciudadanía.

Bullying y sus consecuencias

El ser humano es agregado por similares, con diferentes estilos y principios. Y a través de estos grupos adquiere conciencia de sí mismo y del otro. El problema ocurre cuando hay falta de respeto por las diferencias, generando diversas formas de agresividad (MEIER; ROLIM, 2013). Dentro de esta realidad, Olweus (1993) presenta características frecuentes en episodios de acoso: acciones constantes, intención de provocar dolor físico o emocional y que el agresor tenga mayor poder en relación con la víctima.

Un estudio de 2010 realizado en 16 países de América Latina, incluso los acá analizados, encontró que los niños acosados en entornos escolares sufren significativamente menor rendimiento de lectura y matemáticas en comparación con los otros (COLOMBIA, 2018), limitando así, a futuro, incluso las oportunidades intelectuales y laborales.

El alto nivel de estrés que enfrenta una víctima de acoso también puede causar otros problemas. Entre las posibles patologías, las más comunes son diarrea, mareos, dolor de cabeza y de estómago, fiebre, dolores musculares, úlceras, gastritis, anorexia, bulimia, obesidad, alergias y problemas respiratorios en general (MEIER; ROLIM, 2013).

En el campo de la psiquiatría, también no son pocas las consecuencias posibles, que incluyen trastornos del estado de ánimo, depresión, alta ansiedad y fobias. Además, existe la incidencia de problemas psicológicos como baja autoestima, inseguridad, introversión exacerbada y pensamientos suicidas. (MEIER; ROLIM, 2013, p. 56-57).

Algunos de estos pensamientos se materializan. Apenas un ejemplo: en 2014, un joven colombiano de 16 años se suicidó después de sufrir perjuicios en la escuela secundaria. Le tomaron una foto junto a su novio y se la mostraron a los maestros. La víctima se lanzó del piso más alto de un centro comercial y generó un intenso debate en todo el país (DURÁN, 2014). El desafío es grande, considerando que uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar en el mundo (UNESCO, 2018b) y que los suicidios, en muchos casos, también se producen en momentos de impulsividad, frente a conflictos, violencia, abusos y sensaciones de aislamiento (OMS, 2019).

Entre tanto, los problemas no se quedan presentes solo en la infancia y adolescencia, reproduciendo el sufrimiento y causando estragos en la salud y en la obtención de oportunidades laborales.

En la edad adulta, las víctimas de acoso escolar pueden tener dificultades para aceptar nuevos desafíos, como promociones o participar en nuevas empresas. (...) En la vida personal, una posible consecuencia es el desarrollo de una introspección exagerada, casi un aislamiento social, que a menudo ocurre inconscientemente (...). (MEIER; ROLIM, 2013, p. 57-58).

Beneficios del acceso a la educación sexual

Las Directrices Técnicas Internacionales sobre Educación Sexual de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) muestran que la educación sexual es un importante elemento para la prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS), la reducción de los episodios de embarazo adolescente, contribuye a retrasar el inicio de la vida sexual, reducir los casos coercitivos de violencia dentro de este tema, incluso el bullying, así como otras vulnerabilidades que enfrentan los niños, niñas y adolescentes. La educación sexual también representa una estrategia hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), incluso para lograr la igualdad de género (UNESCO, 2010).

Del mismo modo, los expertos dicen que la educación en igualdad de género es esencial para prevenir la violencia, tanto en niñas, niños, adolescentes, mujeres y contra la comunidad LGBTQI+. “Es imposible alcanzar niveles razonables de violencia sin que, en las escuelas, desde la educación de la primera infancia, haya una preparación” (FRISCHEISEN, 2018), es decir, un enfoque sobre este tema bajo el sesgo de los derechos humanos y la ciencia, antes del acceso a los comportamientos culturales y sociales, para disminuir la intolerancia a la diferencia.

La educación de los jóvenes es la única solución sostenible y verdadera contra la violencia por razones de género. (...) Las escuelas pueden desempeñar un papel esencial para erradicar la violencia por razones de género. (...) las escuelas deben aplicar políticas de tolerancia cero en materia de acoso sexual y de intimidación, fundamentalmente en cuestiones de estigmatización y discriminación basadas en la orientación sexual y la identidad de género. (UNESCO, 2018a).

Para promover esta atención, las Naciones Unidas han elaborado instrucciones sobre cómo abordar la educación sexual. El enfoque debe incluir las cuestiones de diversidad y género como una forma de promover el respeto. Por otra parte, los padres deben ser incluidos para que el proceso de aprendizaje y conocimiento continúe en casa. Además, la educación sexual también puede combinarse con otras disciplinas de manera transversal (ONU, 2018).

El enfoque de educación sexual en derechos humanos problematiza, explicita y trata de deconstruir las representaciones sociales negativas impuestas a los sujetos e identidades excluidos (por clase, raza/etnia, sexo, género, sexualidad, orientación sexual, regionalidad). (ALMEIDA; LUZ, 2014, p. 100).

El derecho humano a la educación sexual

La educación sexual se hizo más presente en las convenciones internacionales de derechos humanos desde la década de 1990, cuando hubo una mayor atención a la planificación familiar y la salud sexual y reproductiva, con un enfoque en el universo femenino. Al final de la Conferencia Internacional de las Naciones Unidas sobre la Población y el Desarrollo, en 1994, el resultado fue la creación de un plan de compromiso para mejorar la vida de las personas en esta esfera. El documento fue criticado por algunos de los 179 países participantes, pero el tema de la educación sexual fue visto como una de las formas de desarrollar objetivos en las naciones (ONU, 1995). Sawyer (2019, p. 08) afirma que en ese momento “la salud y los derechos reproductivos y sexuales fueron una nueva síntesis entre la planificación familiar y el feminismo, hasta ahora considerados incompatibles”.

En 1994, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), implanta que los Estados Partes deben adoptar

programas para promover el derecho a una vida libre de violencia (OEA, 1995). Para eso, también sugiere la educación:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer. (OEA, 1995, p. 3).

Para Spaccarotella (2019), la Convención de Belém do Pará proporcionó una nueva generación de leyes, nacionales e internacionales, además de inspirar el desarrollo de políticas públicas, campañas de servicios dentro de la educación en sexualidad.

Al año siguiente, durante la Conferencia Internacional sobre la Mujer de Beijing, se propusieron garantías que incluían la educación y la promoción de la salud sexual y reproductiva (ONU, 1996). Una vez más, el tema fue controvertido, especialmente entre los países occidentales donde la religión tiene un carácter de poder político (ALVES, 2001). Sobre todo, la ocasión sirvió como “hito esencial en el proceso de consolidación de los derechos de las mujeres a nivel internacional” (GUARNIERI, 2010, p. 26). Y cuando se trata de los derechos de las mujeres, están sustancialmente incluidos los derechos sexuales de la información y de la educación.

Haciendo un corte histórico y llevando el tema al presente, el informe del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 2018 resalta la necesidad de que los países emprendan la igualdad de género y los derechos de las mujeres y las niñas, también en el seno de las familias, al igual que programas de formación de docentes, los cuales aborden la prevención de temas como violencia sexual y de género, “garantizando el acceso universal a una educación sexual integral y con base empírica” (ONU, 2019, p. 157). Además, las estrategias para jóvenes en los Programas de Desarrollo de las Naciones Unidas expresan que “existe una gran necesidad de invertir en educación sexual y reproductiva y servicios de salud especialmente diseñados para los jóvenes” (ONU, 2014, p. 12).

Pero para que hoy las convenciones internacionales de derechos humanos lleguen a debatir esta cuestión, décadas antes se tratara indirectamente. La más conocida, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, plantó la educación como objeto de pleno desarrollo de la personalidad humana y que debería favorecer la tolerancia (ONU, 2009).

En el mismo contexto, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aparece en 1966 y explora el tema de la educación donde se abordan temas inherentes a los objetivos alcanzados por medio de la educación sexual:

Los Estados Partes en este Pacto reconocen el derecho de todos a la educación. Coinciden en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al sentido de su dignidad, así como a fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. (ONU, 1976).

En 1988 surge el Protocolo de San Salvador, adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en materia de derechos económicos, sociales y culturales, para que las naciones colaboren por un hemisferio democrático, de libertad personal y justicia social, basado en el respeto de los derechos humanos. El documento defiende que los países proporcionen educación sobre la prevención y el tratamiento de los problemas de salud. En el Pacto, “la educación también aparece con fuerza como herramienta de difusión y trabajo sobre los objetivos, políticas y programas vinculados con los tratados que persiguen metas concretas” (SCIOSCIOLI, 2014, p. 12). Si no especifica el tema de la educación para la sexualidad, menciona objetivos y metas que se logran a través de este enfoque.

Dos años después, la Convención sobre los Derechos del Niño, documento de derechos humanos más ratificado en el mundo, aborda los derechos inherentes a la infancia, incluidas las obligaciones comunes a los Estados con respecto a la educación y el desarrollo:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño de toda forma de violencia física o mental, delitos o abuso, negligencia o trato irrazonable, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño esté bajo la custodia de los padres, tutor legal o cualquier otra persona responsable de ello. (UNICEF, 1990).

La importancia práctica del documento es expresada por Bruñol:

Con las leyes de menores, especialmente en América Latina, los niños no fueron suficientemente protegidos de la arbitrariedad privada y quedaron expuestos a diversas formas de abuso público, antes desconocidas, debido a la indiferencia de los órganos del Estado hacia la infancia. Sólo con el proceso iniciado con la Convención (sobre los Derechos del Niño) en el que los intereses de los niños se convierten en genuinos derechos, los niños podrán oponer sus derechos como límite y orientación tanto de la actuación de los padres, como del Estado. (BRUÑOL, 2001, p. 37).

México, Guatemala y Costa Rica adhirieron a las convenciones abordadas en este estudio.

Actualmente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha considerado la educación sexual como una forma para que los niños y adolescentes reciban información que permite la toma de decisiones de manera responsable tanto en aspectos de sexualidad como en las relaciones interpersonales:

O dejamos a los niños y niñas encontrar su propio camino en la nebulosa de información parcial, la desinformación y la explotación que podrían encontrar en los medios de comunicación, Internet, grupos de pares o personas inescrupulosas; o aceptamos la tarea de proporcionar una educación en sexualidad clara, informada, sustentada en hechos científicos e inspirada en los valores universales de respeto y derechos humanos. (UNESCO, 2010, p. iii).

Veamos cómo México, Guatemala y Costa Rica trabajan el tema de la educación sexual desde las leyes y planes nacionales vigentes. Con el fin de lograr un espectro más amplio, se presentan, de manera directa y resumida, los extractos donde el tema aparece en los documentos de cada nación.

México

Ramírez (2004) explica que México fue pionero en América Latina en la enseñanza de la educación sexual. La práctica comenzó en 1974, cuando se introdujeron temas como la reproducción y la pubertad en la educación primaria. En la escuela secundaria, se mencionaron temas como la prevención del embarazo y de infecciones de transmisión sexual. Como resultado, se presenciaron iniciativas negativas, como la quema de libros con contenido educativo del género. Acercando el tema al presente, un estudio de 2017 analizó que en México:

El porcentaje de adolescentes que reportan recibir educación sexual integral varía dependiendo de los temas y nivel escolar. Los temas más frecuentes están relacionados con salud sexual y reproductiva; los menos tratados son derechos y relaciones. Los contenidos de educación sexual se transmiten mayoritariamente durante la escuela secundaria. (ROJAS *et al.*, 2017, p. 19).

Un documento oficial que aborda mayoritariamente la enseñanza de la sexualidad en México es de 2013, con actualizaciones recientes, titulado Modelo de Atención Integral Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes, donde existen conceptos, marcos jurídicos, revisión de instrumentos internacionales y un modelo a seguir por instituciones del sistema nacional de salud. El material muestra pautas en cuestiones de salud sexual y reproductiva, pero no un efectivo plan de trabajo (MÉXICO, 2018a).

El texto vigente de la Ley General de Educación habla que temas sobre educación sexual podrán pasar por sugerencias sobre el contenido por parte de la Secretaría de Salud. Del mismo modo, contenido de educación sexual que implica el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar, la maternidad y la paternidad responsable, la prevención de los embarazos adolescentes y de las infecciones de transmisión sexual son temas de responsabilidad del Estado, sus organismos descentralizados y particulares autorizados (MÉXICO, 2019a).

Todavía más reciente, el Programa Sectorial de Educación habla de la necesidad de revisar la educación, entre ellas la sexual, para repercutir la manera como niñas, niños y adolescentes perciben el mundo y se desarrollan (MÉXICO, 2020a).

Otros diversos documentos oficiales de México abordan prácticamente los mismos conceptos de educación sexual, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917, pero que en la reforma publicada en 2020 obliga a que los planes y programas de estudio tengan perspectiva de género y la educación en sexualidad (MÉXICO, 2020b). Del mismo modo, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, también reformulada, establece que este público tiene derecho de disfrutar los más altos niveles de salud, incluso con orientación sobre la sexualidad (MÉXICO, 2019b). Así como el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, que visa priorizar la prevención de enfermedades con programas escolares de salud sexual (MÉXICO, 2019c).

Los mismos conceptos están presentes en la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (MÉXICO, 2018b), el Acuerdo n.º 592/2011, con articulaciones sobre la educación básica (MÉXICO, 2018c), la Agenda Digital Educativa (MÉXICO, 2019d), la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (MÉXICO, 2018d) y la Ley General de Salud (MÉXICO, 2018e).

Es digno de mención la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, que aborda la necesidad que el sector educativo reciba cursos de formación en diferentes modalidades, incluso la igualdad de género y la educación sexual (MÉXICO, 2018f).

Guatemala

La Ley de Protección de la Niñez y Adolescencia de Guatemala, diseñado para el desarrollo integral de este público, habla en ejecutar programas de educación sexual para la prevención de enfermedades y para la procreación y la vida en pareja que inculquen la paternidad y maternidad responsables (GUATEMALA, 2018a). En Informe de la Estrategia de Articulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al Plan y la Política Nacional de Desarrollo K'atun: Nuestra Guatemala al 2032, establece como meta garantizar acceso a la información y a la educación en sexualidad (GUATEMALA, 2018b).

El informe K'atun también elabora políticas de desarrollo y tiene por objetivo contextualizar el país a la agenda internacional. Para eso, propone intensificar acciones para informar, educar y garantizar el acceso a la educación sexual a toda la población para disminuir infecciones de VIH y muertes maternas en poblaciones con elevados niveles de pobreza (GUATEMALA, 2018c). Además, propone una reforma en la enseñanza de este tema con una nueva mirada:

La educación sexual integral debe conducir a tomar decisiones con información veraz, pertinente y oportuna; posibilita el desarrollo de una cultura de responsabilidad, así como el ejercicio de

derechos al respecto de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, con la suficiente libertad para decidir cuándo y con qué frecuencia procrear o no. (GUATEMALA, 2018c, p. 160).

Hay garantías de educación sexual en el sistema educativo con pertinencia cultural, científica y humanística en la Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023. Para eso propone “crear e implementar programas de formación para las y los docentes del sistema educativo nacional de todos los niveles y disciplinas en el uso de los materiales, guías y textos sobre educación sexual” (GUATEMALA, 2018d, p. 76), principalmente en aras de disminuir el embarazo adolescente. Pero no hay mención sobre esta temática en la Política Pública y Plan de Acción para la Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (2017-2032) (GUATEMALA, 2018e).

En la Ley de Desarrollo Social de Guatemala, se habla en hacer accesibles los programas de educación sexual para fomentar estilos de vida saludables, para la prevención de embarazos no deseados y en temprana edad, así como prevención de infecciones de transmisión sexual, en todos los centros y niveles educativos del país (GUATEMALA, 2018f).

La Revisión Nacional Voluntaria hizo un análisis de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y fue elaborado con la participación de instituciones públicas, consejos de desarrollo, cooperación internacional, sector empresarial, y sociedad civil. Los participantes indicaron que hace falta atender los problemas de educación sexual y planificación familiar para contribuir a la reducción de la pobreza en el país (GUATEMALA, 2019).

Costa Rica

En 2010 el gobierno de Costa Rica asumió la ausencia de una estrategia integral e intersectorial de educación de la sexualidad y que en aquel momento esta era responsabilidad de los padres y madres de familia y no del Estado, contribuyendo a una “educación de la sexualidad desactualizada, adultocéntrica, sexista, heterosexista y fundamentalista” (COSTA RICA, 2010, p. 27). Pero planteaba un modelo educacional amplio y diverso, en el marco de los derechos humanos (COSTA RICA, 2010).

La educación para la afectividad y sexualidad integral debe acompañar a las personas a lo largo del curso de vida, proveyendo oportunidades de aprendizaje, reflexión y revisión crítica que les permita identificar aquellos mitos, prejuicios, tabúes que limitan su comprensión y su vivencia, a la vez que amplía sus conocimientos y mejora sus actitudes para vivir la afectividad y la sexualidad con plenitud, placer, seguridad y responsabilidad en cada uno de estos momentos del desarrollo. (COSTA RICA, 2017, p. 09).

Esta definición hace parte del Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, documento más reciente que sugiere metodologías participativas para la educación sexual. El programa está dividido en temas sobre derechos humanos, diversidades, interculturalidad, generacional-contextual, género e inclusión (COSTA RICA, 2017).

La enseñanza sobre sexualidad está garantizada, de manera no especificada o estratégica, en la Ley General de Salud (COSTA RICA, 2018a), en el Código de la Niñez y la Adolescencia (COSTA RICA, 2018b), en la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia (COSTA RICA, 2018c), en el Plan de Acción de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (COSTA RICA, 2018d), en la Ley General de Protección a la Madre Adolescente (COSTA RICA, 2018e), en las estrategias de capacitación para el abordaje del VIH/sida en niños, niñas y adolescentes en condición de vulne-

rabilidad o que viven con el virus (COSTA RICA, 2018f), en la Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia (COSTA RICA, 2015), así como en el marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años (COSTA RICA, 2018g). La Ley Fundamental de Educación no plantea el asunto (COSTA RICA, 2018h).

Es interesante destacar algunos documentos, como Creer y Crear la Costa Rica del Siglo XXI: Compromiso País, cuando habla en “priorizar una educación sexual comprensiva, laica y científica en todos los centros educativos del país” (COSTA RICA, 2018i, p. 21). Además, Costa Rica implementó métodos de acompañamiento a familias de estudiantes con discapacidad, donde asume la falta de atención a este público en materia de sexualidad y aborda informaciones acerca al cuerpo, sentimientos y manifestaciones sexuales de los alumnos y alumnas (COSTA RICA, 2016).

Conclusión

Los tres países investigados presentan en leyes y programas nacionales la necesidad de un abordaje y enseñanza de la sexualidad para niños, niñas y adolescentes. Entre tanto, México está atrás de lo que sugieren los mecanismos de derechos humanos, en relación al tema de que la educación en sexualidad debe ser planteada no solo para evitar embarazos o infecciones sexualmente transmisibles. Pero, también, para el pleno desarrollo del joven y para disminuir casos de violencia entre este grupo, incluyendo abusos, suicidios, violaciones y acoso escolar. México fue el primero en Latinoamérica por tratar el tema en la educación, pero actualmente enfrenta los problemas de haber abandonado esta práctica, al estar en la primera posición mundial en los casos de bullying. Un estudio podría ser hecho para investigar si las tasas de violencia en el país tienen relación con la intimidación que niños, niñas y adolescentes reciben y practican en temprana edad. Además, como abordado en este actual estudio, también se podrían analizar si estos casos de bullying afectan la salud mental y física de las víctimas en la fase adulta, causando daños en el sistema de salud, de seguridad social y, consecuentemente de acuerdo con el elevado número de casos, a la economía de la nación.

En la novena posición en el ranking, Guatemala sigue los mismos pasos de México, con un apéndice: reconoce la pluralidad de los beneficios de la educación sexual. Pero todavía no tiene un programa con la efectividad que el tema necesita, incluso con la forma transdisciplinaria sugerida por los órganos de derechos humanos, o sea, presente en diferentes fases de la educación, para alcanzar beneficios plurales.

Costa Rica está en la onceava posición en la clasificación, presentando uno de los peores índices de bullying del mundo. Pero, de acuerdo con los documentos analizados, reconoce la importancia de una educación en sexualidad para mejorar el tema, incluso con atención a grupos históricamente vulnerabilizados y una visión bastante próxima de los recomendados por entidades de derechos humanos internacionales que plantean el tema en convenciones recientes. Entre tanto, los resultados positivos pueden tardar en aparecer, pues todavía las acciones son recientes, en si tratando de un programa nacional. Los países latinoamericanos tienen una forma irregular de trabajar la educación sexual en los planes y leyes gubernamentales. Entre los tres analizados, Costa Rica hace intentos de un método de enseñanza transversal, y si eso se trabaja de manera efectiva, es muy probable que el país esté en mejor clasificación en el ranking futuro.

El actual estudio fue hecho basado en la tasa de bullying en los países mencionados, pero también se podrían clasificar otros temas relacionados con la educación sexual, como el suicidio, los asesinatos contra la población LGBTQI+, la violencia motivada por prejuicios, violencia y abuso sexual, violación de niños, niñas y adolescentes, embarazo adolescente, feminicidio, entre otros. En este contexto, la efectividad de las leyes en las escuelas desempeña un papel clave, al igual que las familias, en la identificación y ayuda a los jóvenes vulnerables o perjudicados por la falta de información, teniendo en cuenta que el acceso a la información es también un derecho humano.

Seguir los parámetros en educación para la sexualidad presentados en las convenciones internacionales representa un paso para el desarrollo de una nación, sobre todo para las pobres, así como las que hacen parte de América Latina. Es importante resaltar que Brasil aparece en diversas clasificaciones de violencia, siendo la nación del mundo con más asesinatos de transexuales, quinto en feminicidios, onceavo en explotación sexual infantil y también aparece entre los primeros países latinos en casos de embarazo adolescente y el bullying. La aplicabilidad sugerida en las convenciones internacionales en un contexto nacional puede colaborar con cambios en ámbitos sociales y económicos. Investigar este argumento en la realidad brasileña, incluso con los intentos y dificultades de aplicabilidad de iniciativas de educación sexual, puede contribuir a una nueva mirada y propuesta educacional.

Referencias

- ALMEIDA, Kaciane Daniella; LUZ, Nanci Stancki da. *Educação Sexual, uma discussão para a escola?* 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.
- ALVES, José Augusto Lindgren. *Relações Internacionais e Temas Sociais. A Década das Conferências*. 1. ed. Brasília: IBRI, 2001.
- ASTUDILLO, María Nelcy Muñoz. La Educación Sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión. *Revista Cultura del Ciudadano Enfermería*, Colombia, v. 14, n. 1, p. 57-70, enero/feb. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2017v14n1.4329>. Acceso en: 14 dic. 20.
- BEDOYA ABELLA, Claudia Liliana. Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. *Sophia*, Colombia, v. 10, n. 1, p. 95-106, enero/jun. 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078009.pdf>. Acceso en: 18 dic. 20.
- BRUÑOL, Miguel Cillero. El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. In: OVIEDO, Mauricio González; ULATE, Elieth Vargas. *Derechos de la niñez y la adolescencia*. 1. ed. Costa Rica: Conamaj, 2001. p. 32-45. Disponible en: <https://www.unicef.org/costarica/media/876/file/Derechos%20de%20la%20Ni%C3%B1ez%20y%20Adolescencia:%20Antolog%C3%ADa.pdf>. Acceso en: 17 nov. 20.
- BSF. *Estadísticas Mundiales de Bullying 2017/2018*. Primer Trabajo Oficial en el Mundo contra el Bullying. In: ONG Internacional Bullying Sin Fronteras, [s. l.], junio 2020. Disponible en: https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html. Acceso en: 14 nov. 20.
- COSTA RICA. *Política Nacional de Sexualidad 2010-2021*. San José: Ministerio de salud, 2010. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0711.pdf. Acceso en: 03 enero 2020.
- COSTA RICA. *Agenda Nacional de la Niñez y la Adolescencia*. Metas y compromisos 2015-2021. San José: Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia, 2015. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10081.pdf. Acceso en: 03 enero 2020.
- COSTA RICA. *Acompañamiento a las familias de estudiantes con discapacidad en los centros educativos*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2016. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10086.pdf. Acceso en: 03 enero 2020.
- COSTA RICA. *Programa de Estudios de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2017. Disponible en: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/afectividad-sexualidad-diversificada.pdf>. Acceso en: 05 enero 2020.
- COSTA RICA. *Ley n.º 5.395/1973, de 30 de octubre de 1973*. Ley General de Salud. Costa Rica: Ministerio de salud, 2018a. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0684.pdf. Acceso en: 05 enero 2020.
- COSTA RICA. *Ley n.º 7.739, de 6 de febrero de 1998*. Código de la Niñez y la Adolescencia. Costa Rica: Poder legislativo, 2018b. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0673.pdf. Acceso en: 05 enero 2020.

COSTA RICA. *Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia*. Costa Rica: Patronato Institucional de la Infancia, 2018c. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0707.pdf. Acceso en: 05 enero 2020.

COSTA RICA. *Plan de Acción de la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género*. San José: Instituto Nacional de las Mujeres, 2018d. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0722.pdf. Acceso en: 05 enero 2020.

COSTA RICA. *Ley n.º 7735 (modificada a partir de la ley 8312)*. Ley General de Protección a la Madre Adolescente. Costa Rica: Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, 2018e. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6337.pdf. Acceso en: 05 enero 2020.

COSTA RICA. *Estrategias de capacitación para el abordaje del VIH/sida en niños, niñas y personas adolescentes en condición de vulnerabilidad o que viven con el virus*. Costa Rica: Ministerio de Salud, 2018f. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6341.pdf. Acceso en: 03 enero 2020.

COSTA RICA. *Marco curricular para la educación de la niñez desde el nacimiento hasta los seis años*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, 2018g. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10095.pdf. Acceso en: 01 enero 2020.

COSTA RICA. *Ley n.º 2160, de 02 de octubre de 1957*. Ley Fundamental de Educación. San José: Ministerio de Educación Pública, 2018h. Disponible en: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/222/ley-2160-ley-fundamental-educacion>. Acceso en: 01 enero 2020.

COSTA RICA. *Crear y Crear la Costa Rica del Siglo XXI*: Compromiso País. Costa Rica: Poder Ejecutivo, 2018i. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_costa_rica_0718.pdf. Acceso en: 01 enero 2020.

COLOMBIA. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. Bogotá, D.C.: Departamento Nacional de Planeación, 2018. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_8000.pdf. Acceso en: 12 nov. 2020.

DURÁN, Natalia Herrera. Las pruebas de Sergio. In: *EL Espectador*, Bogotá, 07 sept. 2014. Disponible en: <https://tinyurl.com/y3quowwz>. Acceso en: 10 jun. 2019.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina. Educação de gênero na escola previne feminicídios, dizem especialistas. [Entrevista cedida a] Andreia Verdélio. *Agência Brasil*, Brasília, DF, 06 set. 2018. Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-09/educacao-de-genero-na-escola-previne-feminicidios-dizem-especialistas>. Acceso en: 20 dic. 2020.

GUARNIERI, Tathiana Haddad. Os Direitos das mulheres no Contexto Internacional – da criação da ONU (1945) à Conferência de Beijing (1995). *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, Juiz de Fora, n. 8, p. 1-28, enero/jun. 2010. Disponible en: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MzUx.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2020.

GUATEMALA. *Decreto N.º 27, de 04 de junio de 2003*. Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (PINA). Guatemala: Poder Legislativo, 2018a. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_guatemala_0737.pdf. Acceso en: 07 dic. 2020.

GUATEMALA. *Informe de la Estrategia de Articulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al Plan y la Política Nacional de Desarrollo K'atun: Nuestra Guatemala al 2032*. Guatemala: Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia, 2018b. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10035.pdf. Acceso en: 07 dic. 2020.

GUATEMALA. *K'atun: Nuestra Guatemala 2032*. Guatemala: Consejo Nacional de Desarrollo Urbano y Rural, 2018c. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_guatemala_0755.pdf. Acceso en: 07 dic. 2020.

GUATEMALA. *Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023*. Guatemala: Secretaría Presidencial de la Mujer, 2018d. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_guatemala_0759.pdf. Acceso en: 07 dic. 2020.

GUATEMALA. *Política Pública y Plan de Acción para la Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (2017-2032)*. Guatemala: Comisión Nacional de la Niñez y de la Adolescencia, 2018e. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/gt_6168.pdf. Acceso en: 07 dic. 2020.

GUATEMALA. *Decreto N.º 42/2001, de 26 de septiembre de 2001*. Ley de Desarrollo Social. Guatemala: Poder Legislativo, 2018f. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/gt_0742.pdf. Acceso en: 07 dic. 2020.

GUATEMALA. *Revisión Nacional Voluntaria 2019*. 2019. Guatemala: Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia, 2019. Disponible en: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3426/revision-nacional-voluntaria-2019>. Acceso en: 07 dic. 20.

LONDOÑO, María Ladi E. *Derechos Sexuales y Reproductivos*. Los más humanos de todos los derechos. 1. ed. Cali: Talleres Gráficos de Impresora Feriva S.A. Cali, 1996.

MARTÍNEZ, Brenda; HERRERA, Fátima. *Bullying*: señales para identificarlo y qué hacer si su hijo es víctima de acoso. In: PRENSA Libre. Guatemala, 2 mayo 2020. Disponible en: <https://www.prensalibre.com/vida/salud-y-familia/bullying-senales-para-identificarlo-y-que-hacer-si-su-hijo-es-victima-de-acoso>. Acceso en: 05 dic. 2020.

MEIER, Marcos; ROLIM, Jeanine. *Bullying sem blá-blá-blá*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MÉXICO. *Modelo de Atención Integral Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes*. México: Secretaría de Salud, 2018a. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6528.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia*. México: SIPINNA, 2018b. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6532_0.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Acuerdo N.º 592/2011, de 19 de agosto de 2011*. México: Diario Oficial de la Federación, 2018c. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0078.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. México: Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), 2018d. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1151.pdf. Acceso en: 03 enero 2021.

MÉXICO. *Ley General de Salud/1983, de 7 de febrero de 1984*. México: Poder Legislativo, 2018e. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0092.pdf. Acceso en: 03 enero 2021.

MÉXICO. *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: Secretaria de Educación Pública, 2018f. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf. Acceso en: 03 enero 2021.

MÉXICO. *Ley General de Educación, de 30 de septiembre de 2019*. México: Diario Oficial de la Federación, 2019a. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10039_0.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, de 04 de diciembre de 2014*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación, 2019b. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10290.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno de México, 2019c. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10042_0.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Agenda Digital Educativa*. México: Secretaria de Educación Pública, 2019d. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10313.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México: Secretaria de Educación Pública, 2020a. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación el 05.02.1917. Última reforma publicada 18.12.2020. 2020b. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10288.pdf. Acceso en: 04 enero 2021.

MORALES-RAMIREZ, María Ester; VILLALOBOS-CORDERO, Margarita. The Impact of Bullying in the Integral Development and Learning from the Perspective of Children in Preschool and School. *Educare*, Costa Rica, v. 21, n. 3, p. 25-44, dic. 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.2>. Acceso en: 19 dic. 2020.

OLWEUS, Dan. *Bullying at School*. What We Know and What We Can Do. 1. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. United Nations, 1976. Disponible en: <https://www.ohchr.org/EN/professionalinterest/pages/cescr.aspx>. Acceso en: 13 dic. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. Organização das Nações Unidas, 1995. Disponible en: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf. Acceso en: 05 nov. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Organização das Nações Unidas, 1996. Disponible en: <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>. Acceso en: 05 nov. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Organização das Nações Unidas, 2009. Disponible en: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Estrategia del PNUD para la Juventud 2014-2017*. Organização das Nações Unidas, 2014. Disponible en: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Youth/UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf>. Acceso en: 23 nov. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. Organização das Nações Unidas, 2018. Disponible en: https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf. Acceso en: 07 nov. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Informe del Consejo de Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas, 2019. Disponible en: <https://undocs.org/es/A/74/53>. Acceso en: 13 nov. 2020.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (Convención de Belém do Pará). Belém: Organización de los Estados Americanos, 1995. Disponible en: <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>. Acceso en: 05 dic. 2020.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). *Suicidio*. Ginebra: OMS, 2019. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. Acceso en: 05 nov. 2020.

PESCI EGUÍA, Ana Lucía. Prevención del bullying en México: el caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, México, v. 5, n. 10, p. 104-133, jul./dic. 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2015000200104&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 22 dic. 2020.

RAMÍREZ, Gabriela Rodríguez. Treinta años de educación sexual en México *In*: MÍCHER, Martha Lucía (coord.). *Población, desarrollo y salud sexual y reproductiva*. México: Grupo Parlamentario del PRD Cámara de Diputados Congreso de la Unión LIX Legislatura, 2004. p. 13-28.

ROJAS, Rosalba; CASTRO, Filipa de; VILLALOBOS, Aremis *et al.* Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, México, v. 59, n. 1, p. 19-27, enero/feb. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.21149/8411>. Acceso en: 04 enero 2021.

SAWYER, Donald. Palco e bastidores da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 36, dez. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.20947/s0102-3098a0091>. Acceso en: 10 dez. 2020.

SPACCAROTELLA, Sabrina D. La Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belém do Pará”: La aplicación real y efectiva en el ámbito judicial argentino. *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, Peru, v. 16, n. 21, p. 53-78, abr. 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v16i21.1541>. Acceso en: 12 dic. 2020.

SCIOSCIOLI, Sebastián. El Derecho a la Educación Como Derecho Fundamental y Sus Alcances en el Derecho Internacional de Los Derechos Humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, España, n. 2, p. 6-24, jun. 2014. Disponible en: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5625>. Acceso en: 27 dic. 2020.

UNESCO. *Orientações Técnicas Internacionais sobre Educação em Sexualidade*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010. Disponible en: https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/2010_%20UNESCO_OrientacionesEdSexualUnesco.pdf. Acceso en: 03 dic. 2020.

UNESCO. *Educación integral en sexualidad para prevenir la violencia por razones de género*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018a. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/educacion-integral-sexualidad-prevenir-violencia-razones-genero>. Acceso en: 03 dic. 20.

UNESCO. *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018b. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>. Acceso en: 03 dic. 2020.

UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990. Disponible en: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acceso en: 13 dic. 2020.

Data de submissão: 06/01/2021

Data de aceite: 22/01/2021

Diogo Cavazotti Aires 

Educación sexual: un derecho humano. Leyes vigentes en Argentina, Brasil, Paraguay e Uruguay

Educación sexual: un derecho humano. Leyes vigentes en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay

Sexual Education: A Human Right. Laws in Force in Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay

Resumo: O estudo investiga como Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai trabalham a educação sexual em leis nacionais vigentes. O intuito é analisar se os citados países seguem parâmetros e recomendações definidas em tratados internacionais. A começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos até documentos mais recentes, a educação foi tratada como prioridade na infância e adolescência, com a finalidade de promover o desenvolvimento da personalidade integral do ser humano. Isso inclui a atenção ao ensino da sexualidade como forma de proporcionar condições de acesso à informação, à saúde pública e ao crescimento pessoal, profissional e econômico. Isso torna o tema uma ação estratégica de direitos humanos, com viés de promoção do bem-estar, do respeito e da cidadania por meio de uma vida saudável, segura e produtiva.

Palavras-chave: Educação Sexual; Tratados Internacionais; América Latina; Educação; Direitos Humanos.

Resumen: El estudio investiga cómo Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay trabajan la educación sexual en las leyes nacionales vigentes. El objetivo es analizar si los países antes mencionados siguen los parámetros y recomendaciones definidos en los tratados internacionales. Partiendo de la Declaración Universal de Derechos Humanos a documentos más recientes, la educación fue tratada como una prioridad en la infancia y la adolescencia,

 Universidad Católica de Colombia. Mestrando em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário na Universidad Católica de Colombia (Colombia). Bolsista do Programa de Reciprocidad para Extranjeros en Colombia (ICETEX). ORCID: 0000-0001-6340-7770

 dcavazotti@gmail.com

con el propósito de promover el desarrollo de la personalidad integral del ser humano. Esto incluye la atención a la enseñanza de la sexualidad como una forma de proporcionar condiciones para el acceso a la información, la salud pública y el crecimiento personal, profesional y económico. Esto convierte el tema en una acción estratégica de los derechos humanos, con un sesgo para promover el bienestar, el respeto y la ciudadanía a través de una vida sana, segura y productiva.

Palabras clave: educación sexual; tratados internacionales; América Latina; educación; derechos humanos.

Abstract: *The study investigates how Argentina, Brazil, Paraguay and Uruguay work in sex education in current national laws. The aim is to analyze whether the aforementioned countries follow parameters and recommendations defined in international treaties. Starting with the Universal Declaration of Human Rights to more recent documents, education was treated as a priority in childhood and adolescence, with the purpose of promoting the development of the integral personality of the human being. This includes attention to the teaching of sexuality as a way to provide conditions for access to information, public health and personal, professional and economic growth. This turns the theme as a strategic action of human rights, with a bias to promote well-being, respect and citizenship through a healthy, safe and productive life.*

Keywords: Sexual education; International Treaties; Latin America; Education; Human rights.

Recibido: 20200815

Aceptado: 20201001

Introdução

O presente artigo é o primeiro resultado de uma investigação que tem por objetivo levantar as leis de educação sexual vigentes nos 20 países que integram a América Latina. Nesta etapa, foram analisados Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O critério de escolha para este recorte foi a proximidade ou a existência de blocos ou acordos internacionais. Neste caso, além de dividirem fronteiras, as nações compõem o Mercosul (Mercado Comum do Sul).

Foram analisadas leis de âmbito nacional e tratados internacionais reconhecidos por cada um dos países citados. Para identificar as ações realizadas pelas nações, foram realizadas avaliações de projetos e leis de períodos anteriores, com o intuito de identificar o histórico da nação em relação à educação sexual e também os processos que estão em andamento ou em vigor. Além das fontes primárias (documentos oficiais), a metodologia inclui fontes secundárias (análise) de diferentes áreas do conhecimento, como direito, educação e psicologia.

Com este estudo objetiva-se identificar se as leis nacionais de educação na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai cumprem com acordos e tratados internacionais firmados por estes países e que abordam e traçam diretrizes para a educação sexual nas escolas.

Educação sexual como direito humano

O tema educação sexual está presente de forma direta ou indireta em diversos tratados internacionais. A começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que em seu artigo 26.º instrui que: “a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 2009). No contexto da atual investigação este trecho contempla a educação sexual, afinal, entre diversas funções, o estudo da sexualidade é uma das áreas do âmbito escolar que mira o desenvolvimento da personalidade integral do ser humano. Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai estão entre os países membros fundadores da ONU (Orga-

nização das Nações Unidas) e signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, s.d.).

Em contexto semelhante, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 aborda, no artigo 13, o tema educação, focando em assuntos como desenvolvimento da personalidade, dignidade, respeito e liberdades fundamentais:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de todos à educação. Eles concordam que a educação deve ser direcionada ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao senso de sua dignidade, além de fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (...) a educação deve permitir que todas as pessoas participem efetivamente de uma sociedade livre, promovam compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, além de promover as atividades da Organização das Nações Unidas para a manutenção da paz (UN, 1976).

Um pouco mais tarde, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 1988, lançou o Protocolo de San Salvador, para que as nações colaborassem para um continente de instituições democráticas, com regime de liberdade pessoal e justiça social, fundamentado no respeito aos direitos humanos. No artigo 10, os países se comprometem a proporcionar educação à população sobre a prevenção e tratamento de problemas de saúde. O artigo 13, todo destinado ao direito à educação, repete alguns conceitos de tratados anteriores, mas desta vez com atenção voltada aos países integrantes da convenção americana. Neste conceito, propõe dar garantias de que as nações tratem a educação com o intuito de desenvolvimento pleno da personalidade humana e no sentido de sua dignidade, respeitando assim os direitos humanos, o pluralismo ideológico, as liberdades fundamentais, a justiça e a paz. O documento ainda ressalta que a educação deve capacitar todas as pessoas para participarem efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, favorecendo a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os grupos, realizando atividades a favor da paz. Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai integram os países que assinaram este protocolo (CIDH, 1988).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1990, é o documento sobre direitos humanos mais ratificado no mundo, num total de 196 países. Ele aborda direitos inerentes à infância, incluindo obrigações comuns aos Estados com relação à edu-

cação e ao desenvolvimento. Entre os diversos artigos que envolvem estes temas, o que mais se relaciona com o presente estudo é o de número 19:

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela (UNICEF, 1990).

A Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas, realizada no Egito em 1994, foi o primeiro encontro global no qual todos os aspectos da vida humana foram abordados de forma abrangente. O resultado foi um plano de ação com compromissos para melhorar a vida da população, incluindo tópicos sobre planejamento familiar e saúde sexual e reprodutiva. Mesmo sendo criticado por alguns dos 179 países presentes, o tema educação sexual foi debatido e visto como uma das maneiras de atingir os objetivos do encontro (ONU, 1995). Da mesma forma, a Conferência Internacional da Mulher de Beijing, 1995, propôs garantias incluindo a educação e promoção da saúde sexual e reprodutiva (ONU, 1996). Ambos tiveram a participação dos países aqui analisados. Entre os programas de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas, as estratégias para a juventude entre 2014 e 2017 diziam que “existe uma grande necessidade de investir em educação sexual e reprodutiva e serviços de saúde especialmente desenhados para a juventude” (ONU, 2014, p. 12).

Ainda que alguns tratados internacionais não abordem especificamente o termo “educação sexual” como um direito inerente à criança e ao adolescente, muitas das resoluções e obrigações citadas nos documentos poderiam ser solucionadas com um programa efetivo sobre o tema nas diferentes fases da educação. “Estratégias educativas e socioculturais em saúde devem ser praticadas desde o início da adolescência” (Gonçalves; et al, 2015, p. 01).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) vem desenvolvendo constantes incentivos para que o tema esteja mais presente na vida de estudantes. Para tanto, já lançou algumas edições da “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade”, que aborda a importância de uma educação sexual abrangente para promoção da saúde, do bem-estar, do respeito aos direitos humanos e da igualdade de gênero, além de pro-

porcionar melhores condições de crianças e jovens terem vidas saudáveis, seguras e produtivas (ONU, 2018).

Adolescentes e jovens representam 30% da população das Américas. E profissionais e entidades da área já declararam que a saúde deste público é um elemento chave para o progresso social, econômico e político neste território (Maddaleno; et al, 2003).

A adolescência é um período da vida caracterizado por uma vulnerabilidade especial, onde a gravidez e as infecções sexualmente transmissíveis (IST), incluindo a infecção pelo HIV/AIDS, são as principais consequências da atividade sexual precoce desprotegida, tornando-se altamente relevante na prevenção o acesso oportuno dos/das adolescentes a programas eficazes de educação sexual (Montero V., 2011, p. 1249-1250).

Entretanto, como pode ser conferida nesta investigação, a educação sexual na América Latina não é comumente vista como uma questão de saúde pública, mas sim por meio de um viés ideológico. Desta forma os avanços ficam limitados. “Para a educação sexual ser efetiva na efervescência da sexualidade que acompanha a adolescência, é necessário a substituição da religião pela ciência sob uma perspectiva de direitos humanos” (Peres, 2020).

A Organização das Nações Unidas desenvolveu instruções sobre como aplicar a educação sexual na escola. A abordagem deve incluir questões de diversidade e gênero, como forma de promoção do respeito. Os pais devem estar inseridos, para que o processo de conhecimento continue em casa. A educação sexual também pode estar inserida em outras disciplinas, de forma transversal (ONU, 2018).

A abordagem da educação sexual dos direitos humanos problematiza, explicita e tenta desconstruir representações negativas socialmente impostas aos sujeitos e identidades excluídas (por classe, raça/etnia, sexo, gênero, sexualidade, orientação sexual, regionalidade) (Almeida et al, 2014, p. 100).

Vejamos como Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai trabalham o tema em leis e políticas públicas nacionais vigentes.

Argentina

Desde 2006 a Argentina possui a Lei n.º 26.150 que criou o *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, estabelecendo o direito de educação sexual em todos os estabelecimentos educativos públicos e privados, desde os níveis iniciais até a formação superior docente e técnica não universitária. O documento explica que a educação sexual integral contempla aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos. O artigo 9º do programa coloca a obrigatoriedade da existência de espaços de formação para que pais e responsáveis possam obter informações do programa. Segundo a lei, o objetivo foi promover a compreensão e acompanhamento das crianças e jovens, preparando relações interpessoais positivas por meio da educação em sexualidade (Argentina, 2006a, p. 04).

Dez anos depois foi lançado um informe com um balanço da implementação do programa. Entre 2008 e 2011 foram priorizadas a capacitação de docentes e a elaboração e distribuição de materiais educativos. A partir de 2012 foram realizadas formações de professores e diretores. Entre 2009 e 2017, realizaram-se 22 cursos virtuais com a participação de 50.983 professores. A capacitação presencial, de 2012 a 2017, atingiu 44.750 escolas e 116.552 docentes (Argentina, 2018). Os conteúdos buscavam incorporar propósitos da lei, como “valorizar a afetividade visando que meninos e meninas identifiquem, expressem, reflitam e valorizem emoções e sentimentos relacionados à sexualidade, promovendo valores como amor, solidariedade e respeito pela intimidade própria e alheia” (Argentina, 2018a, p. 19 e 20).

Em 2018 o censo *Aprender*, realizado pelo governo com o propósito de melhorar a educação e respondido por alunos e professores do 6º ano, levantou que eram trabalhados em sala de aula principalmente temas sobre os cuidados com o corpo, a não discriminação e os direitos. Questões relacionadas à gravidez e métodos de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis foram as menos abordadas (Argentina, 2018b, p. 90). Em vias de melhorar estes resultados, uma resolução foi criada para as jurisdições terem a obrigatoriedade de uma educação sexual abrangente em todos os níveis e modalidades educacionais, abordando, sem exceção, cinco eixos conceituais: cuidados com o corpo e saúde, valorização da afetividade, garantia de igualdade de gênero, respeito à diversidade e direitos. Os mesmos temas não são trabalhados em todos os níveis, mas divididos em Nível Inicial, Nível Primário e Nível Secundário (Argentina, 2018c).

Outro programa, chamado *Escuelas Faro*, teve por objetivo melhorar a aprendizagem em idiomas e matemática, além de fortalecer a trajetória dos estudantes. Entre as intervenções específicas estava o trabalho de diferentes linhas da educação sexual integral (Argentina, 2017a, p. 9). Do mesmo modo, o *Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II* se propôs a estimular jovens a se reinventarem em um contexto social por meio da diversidade. Os eixos principais foram: direitos e participação juvenil, educação sexual integral e drogas (Argentina, 2011).

O *Manual de Implementación del Programa Asistiré 2018*, para aumentar a retenção escolar nos primeiros anos da escola secundária, desenvolveu atividades pedagógicas e socioeducativas que incluíam a educação sexual integral (Argentina, 2018d). Do mesmo modo, o *Programa Nacional de Salud Escolar* abordou a prevenção do HIV e de infecções de transmissão sexual, a prevenção da violência de gênero e a promoção da saúde sexual e reprodutiva (Argentina, 2015).

Entre 2017 e 2019 foi realizado o *Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no Intencional en la Adolescencia*. Os objetivos mostram a importância de prevenir e diminuir episódios de gravidez neste público, melhorar a oferta de serviços de saúde sexual e reprodutiva, potencializar informações sobre direitos sexuais e fortalecer políticas para a prevenção do abuso e da violência sexual (Argentina, 2017b).

O *Plan Estratégico Nacional 2016-2021* busca melhorar o desenvolvimento dos estudantes em todas as modalidades educativas. Isso inclui a implementação de ações para fortalecer temáticas transversais, como educação sexual integral (Argentina, 2016).

A *Ley de Educación Nacional*, de 2006, que assegura uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades e prioridades, fala da necessidade de promover valores que fortaleçam a formação integral de uma sexualidade responsável (Argentina, 2006b). Para efeito comparativo como efeito de evolução do tema no decorrer dos anos, a *Ley Federal de Educación* de 1993, que estabelece os objetivos da educação como bem social e responsabilidade comum (Argentina, 1993), não cita a educação sexual em nenhum dos 71 artigos.

Brasil

A Lei N.º 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira e coloca o assunto inspirado em princípios de liberdade e de solidariedade humana. Entretanto, não aborda o tema educação sexual em nenhum momento. Vale ressaltar que o documento tem por finalidade o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e da população em geral, com o propósito de liberdade de aprender e ensinar, dando voz ao pluralismo de ideias (Brasil, 1996). Da mesma forma, o Plano Plurianual 2016-2019, sobre desenvolvimento, produtividade e inclusão social, também não resalta o assunto. Este plano apresenta a estrutura metodológica para o governo implementar políticas públicas, programas temáticos e de gestão (Brasil, 2015).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 é um instrumento que orienta a execução das políticas públicas no setor, nos níveis infantil, básico e superior. Houve polêmica sobre a inclusão de uma diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais. O Senado Federal alterou o dispositivo e retirou o trecho que dizia “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” e substituiu por “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014a, p. 22). Porém, entre as estratégias do plano está a garantia de realizar políticas de combate à violência na escola, incluindo capacitação de educadores para detectar sinais de violência doméstica e sexual para promover a cultura da paz na escola e na comunidade (Brasil, 2014a).

A Base Nacional Comum Curricular estabeleceu princípios de aprendizado. Na disciplina de Biologia para o Ensino Médio. Sobre sexualidade, diz:

O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto, (...) (Brasil, 2016, p. 151).

O documento pontua objetivos de aprendizagem da educação religiosa no Ensino Fundamental. Sugere-se o debate de diferentes assuntos, incluso questões de diversidade, gênero e sexualidade (Brasil, 2016). Só não deixa claro se as questões devem ser debatidas sob a ótica de uma religião específica ou das várias existentes na cultura brasileira. Para o ensino de línguas estrangeiras também sugere-se trabalhar temas que construam valores referentes à sexualidade (Brasil, 2016).

O potencial agricultor do país levou o Ministério da Educação a realizar ações para estudantes que vivem no campo. Em 2014, uma proposta de educação infantil nesta região propõe a garantia de brinquedos e materiais pedagógicos, “respeitando a realidade do campo e da Educação Infantil assim como as diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, geracional e religiosa e serem adequados às diferentes faixas etárias” (Brasil, 2014b, p. 26). O Programa Nacional de Educação do Campo possui um eixo temático sobre bibliotecas e previa disponibilizar obras diversas, incluindo sobre relações de gênero e diversidade sexual (Brasil, 2013).

Em 2011, o Ministério da Educação lançou um guia para identificar sinais de abuso e exploração sexual em crianças e adolescentes, para contribuir na formação de educadores para a prevenção (Brasil, 2011). A própria publicação assume os desafios do país: “baixo investimento na formação e na implementação de atividades e dinâmicas que contemplem a educação sexual como elemento fundamental da construção da identidade de gênero para crianças e adolescentes” (Brasil, 2011, p. 22).

Dois eventos semelhantes ocorreram em diferentes momentos políticos no Brasil. Em 2011, o Ministério da Educação anunciou a criação de um kit chamado Escola sem homofobia. O material abordaria situações cotidianas relacionadas à diversidade sexual. O projeto foi suspenso quando deputados diretamente ligados à bancadas religiosas ameaçaram obstruir votações na Câmara dos Deputados e propor uma CPI para investigar o Ministério. A presidente do Brasil na época, Dilma Rousseff, declarou que o projeto não continuou pois o considerou inadequado (Larches et al, 2011).

O outro caso ocorreu em 2019, quando o presidente da República Jair Bolsonaro solicitou o recolhimento de cadernetas de saúde para adolescentes onde continham imagens que mostravam como prevenir a gravidez e infecções sexualmente transmissíveis (Cancian, 2019). No ano seguinte, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e o Ministério da Saúde anunciaram a campanha Adolescência Primeiro, Gravidez Depois - Tudo Tem o Seu Tempo” (Brasil, 2020). Especialistas concluíram que a campanha sugere a abstinência sexual como melhor forma de evitar a gravidez precoce e reconheceram que este não é o método mais indicado para tratar do tema (Schreiber, 2019).

Paraguai

A *Ley General de Educación* do Paraguai, de 1998, estabelece os princípios gerais que devem orientar a educação. No artigo 10, entre as diretrizes a serem seguidas está a efetiva igualdade entre os sexos e a rejeição de todo tipo de discriminação. Esta é a única abordagem sobre sexualidade no documento (Paraguai, 2018a).

Em 2011 foi lançado o *Plan Nacional de Educación 2024*, que coloca metas para garantir o acesso, melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação como um bem público, por meio de três estratégias: igualdade de oportunidades no acesso e garantia de condições de oportunidade aos estudantes, qualidade da educação em todos os níveis e gestão de políticas educativas de forma participativa, eficiente, efetiva e articulada. Em nenhum momento o documento aborda questões e necessidades de acesso à educação sexual para alcançar alguns destes objetivos (Paraguai, 2018b).

O *Código de la Niñez y la Adolescencia*, de 2001, estabelece e regula direitos, garantias e deveres para crianças e adolescentes, de acordo com o que sugere a Constituição Nacional e os instrumentos internacionais ratificados. O artigo 14 aborda o direito à saúde sexual e reprodutiva:

O Estado, com a ativa participação da sociedade e especialmente dos pais e familiares, garantirá serviços e programas de saúde e educação sexual integral da criança e do adolescente, que tem direito a ser informado e educado de acordo com o próprio desenvolvimento, cultura e valores familiares. Os serviços e programas para adolescentes deverão contemplar o segredo profissional, o livre consentimento e desenvolvimento integral da própria personalidade respeitando o direito e a obrigação dos pais ou tutores (Paraguai, 2017a).

Para atingir pessoas de 15 anos ou mais e que não tiveram acesso ao ensino fundamental, o país lançou, em 2011, o documento *Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024*. Nele, é lembrado o artigo 14 do *Código de la Niñez y la Adolescencia*, descrito acima (Paraguai, 2012a). A política de educação para jovens e adultos cita a importância de se investigar as necessidades de aprendizagem de populações vulneráveis em diferentes âmbitos, incluindo a saúde sexual e reprodutiva de alunos e alunas (Paraguai, 2012a).

Em 2011 foi lançado o *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* com citações da importância da garantia de pleno respeito à dignidade das pessoas, independente de credo, raça, opinião pública, orientação sexual e ideologia (Paraguai, 2012b, p. 46).

Já em 2016 o país lançou o *Plan Nacional de Salud Adolescente 2016-2021*, onde cita a importância de fortalecer os recursos humanos na área, como forma de colocar o Paraguai em melhor situação econômica no futuro (Paraguai, 2016). Entre as necessidades estão intervenções para promover informações sobre saúde sexual e reprodutiva, desenvolvimento de conteúdos de saúde integral ao adolescente e incorporação ao currículo escolar de uma educação integral da sexualidade. O plano ainda cita que o país enfrenta desigualdades e elevados níveis de pobreza e que isso é causa de amplas brechas em temas de direitos e saúde sexual e reprodutiva, com elevado nível de gravidez na adolescência, mortes maternas evitáveis e profundas disparidades de gênero e discriminação, assim como de violência contra a mulher. Cita ainda que as adolescentes e jovens apresentam mortandades associadas ao gênero, como maior número de abuso sexual e outras formas de violência (Paraguai, 2016).

Um ano depois, após pressão de um movimento intitulado *Pro Vida*, o ministro da educação emitiu uma resolução para proibir a distribuição e uso de cartilhas que abordassem “ideologia de gênero⁽¹⁾” em instituições educativas (Paraguai, 2017b). Em 2018, uma organização chamada *Servicio Paz y Justicia Paraguay*, lançou um guia para docentes sobre educação integral da sexualidade e tinha como objetivo trabalhar o tema em sala de aula desde os níveis iniciais até adolescentes e adultos, ajustado aos conteúdos curriculares propostos pelo país (SERJAP, 2018). O material abordava temas como educação e sexualidade, construção social, cuidados com o corpo, gênero e estereótipos, violência, o processo evolutivo da sexualidade, tomadas de decisões, saúde reprodutiva e direitos sexuais e reprodutivos. Novamente sob pressão do movimento *Pro Vida*, o ministério da educação proibiu a utilização do guia, por meio de uma resolução. Entre os temas citados no documento, vale ressaltar:

(...) na explicação dos conceitos utilizados para trabalhar a temática de educação sexual; invocam certa orientação onde prevalece a construção da identificação sexual libertinamente e de certa forma contraria o sexo das pessoas em si. Insiste na ideia de perspectiva de gênero, dando ênfase de que os papéis de homens e mulheres podem e devem construir-se segundo cada um, deixando subvalorizado os conceitos de feminilidade e masculinidade (...) (Paraguai, 2019, p. 01).

A resolução apresenta alguns outros motivos para a proibição do guia. Além de abordar os artigos 14, 70 e 71 do Código da Infância e Adolescência que se referem aos direitos em matéria de saúde reprodutiva e sexual, e dos direitos de pais e mães em exercício de custódia (Paraguai, 2017a), cita o artigo 54 da Constituição Nacional:

A família, a sociedade e o Estado têm a obrigação de garantir à criança o desenvolvimento harmônico e integral, assim como o exercício pleno dos seus direitos, protegendo contra o abandono, a desnutrição, a violência, o abuso, o tráfico e a exploração (Paraguay, 2019, p.02).

Uruguai

No decorrer dos últimos anos, o Uruguai tem manifestado em leis e planos de desenvolvimento ações institucionais que reconhecem os direitos humanos vinculados à uma educação sexual na escola e uma constante preocupação em temas como direitos reprodutivos e orientação sexual. Desde 2005 a educação sexual faz parte da formação de crianças e adolescentes. Os órgãos federais de educação acreditam que este é um dos caminhos para que os alunos se tornem cidadãos ativos e responsáveis. Este assunto é trabalhado de modo transversal nas diferentes etapas da educação (Uruguai, 2017a). Mas para se chegar a este programa realizaram-se tentativas de incorporar o tema de forma contínua e não apenas em ocasiões específicas e individualizadas. Isso ocorreu após a construção de uma participação efetiva de distintos setores da educação e da saúde, como sociedades científicas e organizações não governamentais.

Criou-se em 2006 a *Comisión de Educación Sexual* para capacitar professores para o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos como parte de uma cidadania plena. Assim foi desenvolvido o *Programa Nacional de Educación Sexual* para o tema tornar-se mais efetivo nas escolas. Os integrantes da comissão percorreram 19 regiões do país para a ampliação do debate sobre a implementação do programa. Diferentes partidos políticos do país com representação parlamentar foram a favor de incluir o tema na grade curricular (Uruguai, 2017a).

A *Ley General de Educación*, de 2008, estabelece que é obrigação do Estado estimular a transformação dos estereótipos discriminatórios por motivos de idade, gênero, raça, etnia ou orientação sexual. O documento diz que a educação deve contemplar linhas transversais, entre elas a educação em direitos humanos, a educação para a saúde e a educação sexual. E, sobre esta última, deixa clara a intenção

de que ela tem como propósito proporcionar instrumentos adequados que promovam em educadores e educandos a reflexão crítica perante temas como relações de gênero e a sexualidade em geral para desfrutar do assunto de forma responsável (Uruguai, 2017b).

Em 2016 o país publicou o *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* para orientar políticas públicas. Entre as metas e ações está a de promover a articulação da educação em direitos humanos com outras linhas transversais da educação, entre elas a sexual (Uruguai, 2018). A rede de educação federal oferece cursos para professores do ensino público, com o intuito de proporcionar acesso a temas diversos. Entre os cursos está o de educação e gênero, com abordagem sobre educação e diversidade sexual. Entre 2016 e 2019 foram 18 edições com mais de 5 mil participantes (Uruguay, 2020).

Existe, ainda, um departamento chamado *Plan Ceibal* que desenvolve estratégias de formação para docentes e estudantes de formação para a docência. Entre as ações está um site intitulado *Redessex (Recursos sobre Salud Sexual y Reproductiva, Educación Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos)* com informações e marcos normativos divididos em faixas etárias. Em 2010 foi criada uma cartilha, ainda disponível neste site, que aborda práticas sobre sexualidade e direitos no sistema educativo nacional (CEIP, 2013).

Nos anos de 2017 e 2018 ocorreram manifestações intituladas *A mis hijos no los toca*, contra as ações de educação sexual praticadas pelo governo. Neste momento, a Igreja Católica local, que também se manifestou contra as iniciativas federais, lançou um próprio curso de educação sexual, de acordo com os ensinamentos praticados pela doutrina religiosa (ICM, 2018). Em 2019 foi apresentado um projeto de lei para regulamentar o ensino da educação sexual nas instituições públicas. O texto foi redigido por técnicos de um grupo intitulado *Red de Padres Responsables*. A proposta defende que os pais possam ter acesso e opinar sobre os temas de educação sexual nas escolas do Uruguai. Entre as sugestões está que todo pai ou tutor deve ser informado previamente sobre o tipo de educação sexual que o aluno terá, tanto em instituições públicas ou privadas, e que eles possam se opor a que os filhos tenham acesso a determinados temas (Uruguai, 2019). Até a data da publicação deste artigo o projeto encontrava-se para consideração da Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Representantes, mas temas urgentes relacionados à Covid-19 resultaram no adiamento de algumas decisões.

Conclusão

Entre os quatro países analisados, Argentina e Uruguai são os que possuem leis mais estruturadas para lidar com o assunto de forma transdisciplinar, ou seja, apresentando a educação em sexualidade em diferentes oportunidades. Como resultado direto, o Uruguai tem um dos menores índices de gravidez na adolescência na América Latina. Isso significa um sistema de saúde menos congestionado, menor evasão escolar por parte de mães jovens e menos crianças em famílias sem estrutura básica. Com mais tempo de estudo, a jovem torna-se apta para determinados nichos de mercado, além de contribuir com o desenvolvimento social e econômico próprio e da nação. Com melhor estrutura ela pode, se quiser, engravidar no futuro, proporcionando melhores condições também para a criança. Este é apenas um exemplo para mostrar a cadeia evolutiva que se constrói por meio da educação sexual. Sem contar que investir nesta abordagem proporciona menores episódios de bullying, violência, suicídio, abuso sexual, pedofilia, LGBTIfobia, masculinidade tóxica e futuros casos de violência doméstica, para citar os mais frequentes e urgentes. Nas classificações que avaliam os temas acima, muitos países da América Latina apresentam números acima da média mundial.

A Argentina vem desenvolvendo importantes práticas em ações diretas e também paralelas à educação sexual nas escolas. O país tem o mais alto índice de pessoas vivendo com HIV com acesso à terapia antirretroviral na América Latina. É comprovado que, ao fazer uso da medicação, portadores do vírus atingem carga viral indetectável e, assim, anulam a capacidade de transmissão. Quanto mais gente tem acesso ao tratamento, menos pessoas são contaminadas. Outro tema relevante ao se falar de adolescência é o suicídio, atualmente responsável pela segunda maior causa de morte entre este público, perdendo apenas para acidentes de carros. Um estudo abordou o tema na Argentina e entre as causas principais estão: gênero, abuso sexual, orientação sexual e bullying (UNICEF, 2019), temas trabalhados de forma direta e indireta por meio de uma educação sexual adequada. Assim como sugerem as entidades internacionais, o país debate o tema em parceria com pais e mães para que o assunto continue em casa.

O Paraguai apresenta em leis nacionais uma visão interessante de educação sexual ligada ao conceito de desenvolvimento econômico. Entretanto, bloqueia a possibilidade de uma efetividade das políticas públicas do setor quando, também por meio de leis, deixa o tema sob a aprovação de pais e responsáveis. Neste momento, tira-se o direito ao conhecimento integral como direito humano para deixá-lo sob

uma vontade individual, de acordo com o viés ideológico ou religioso da família ou grupo.

É evidente que o tema ainda é controverso. Algumas escolas e pais apresentam resistência sobre o assunto e acham que abordar a educação sexual na escola pode causar uma erotização do sexo e antecipar experiências na vida do jovem. Entretanto, a educação sexual sugerida pela Unesco, e defendida em tratados internacionais, respeita cada faixa etária e fase da vida, de forma que a criança obtenha o conhecimento necessário de acordo com o crescimento do próprio corpo.

No Brasil, a educação sexual não é vista como um sistema de política pública de educação e saúde, mas sim tratada como um tema polêmico, onde conceitos religiosos têm sido incorporados em campanhas, normas de comportamento e direitos humanos. Neste contexto, as escolas têm um papel fundamental, assim como as famílias, de identificar e ajudar jovens que se encontram em vulnerabilidade ou prejudicados pela falta de informação. No Brasil este trabalho torna-se difícil já que é realizado de forma reativa e não preventiva. As leis do país sugerem uma atenção para a educação sexual, mas não são normas claras e conceitos direcionados, o que tornam os documentos formas superficiais de tratar a questão. Na pesquisa para esta investigação, não foi difícil encontrar estudos com adolescentes e jovens que possuíam dúvidas básicas sobre sexualidade, pois nunca haviam tido qualquer recomendação familiar. Também foram encontrados casos onde vítimas souberam apenas na adolescência que episódios pelos quais passaram na infância haviam sido casos de abuso sexual e pedofilia, muitas vezes praticadas por familiares. Frente à esta realidade, como destinar o ensino da educação sexual para ser feita exclusivamente em casa?

Paralelamente, alguns destes equívocos são defendidos em nome, também, de tratados internacionais. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos fala em seu artigo 12 sobre pais terem direito de que os filhos recebam educação religiosa e moral de acordo com as próprias convicções (ONU, 1969). É certo que cada um tem o direito de seguir a doutrina religiosa que acredita. Mas isso não pode ser confundido com uma possível omissão a uma informação que fará importante papel para o desenvolvimento do próprio corpo, para a própria saúde e para a vida em sociedade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos diz no artigo 26 sobre o direito de pais escolherem o tipo de educação que os filhos terão (ONU, 2009). Porém, é necessário pensar que o filho tem, também, o direito humano de ter acesso à informação, não só enquanto estudante, mas como cidadão.

Outro debate bastante frequente é a percepção instaurada no senso comum da existência de uma “ideologia de gênero” dentro dos programas de educação em sexualidade. Ou seja, uma tentativa de frear os avanços em relação aos direitos e conhecimentos da identidade de gênero. O próprio Uruguai possui ramificações sociais radicais que supostamente temem um ensino para mudanças de gênero. Entretanto, os programas sugeridos e recomendados internacionalmente abordam o respeito entre as diferenças, por acreditar que a pessoa nasce com uma identidade, mas muitas vezes não a expressa por uma, aí sim, ideologia de padrões formados e exigidos em costumes e religiões. Portanto, para resolver esta lacuna, sugerem-se investigações acerca da aplicabilidade de programas e políticas públicas para o universo adulto, com o objetivo de eliminar tabus sobre a educação sexual.

O caminho é longo, mas necessário. Uma educação sexual de qualidade contribui para o entendimento do próprio corpo e das possíveis maneiras de relacionamentos e manifestações sexuais. E conhecer a si mesmo não deve depender de vontade política nem de ideologia. Deve, sim, ser caracterizado pelo direito de existir.

Referencias

- Almeida, K. D., e Luz, N. Stancki da. (2014). *Educação Sexual, uma discussão para a escola?* Appris
- Cancian, N.(2019). Bolsonaro diz que vai recolher caderneta de saúde do adolescente. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 7 de Mar. <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2019/03/caderneta-para-saude-da-adolescente-sera-revista-diz-ministro-apos-criticas-de-bolsonaro.shtml>
- CIDH. (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Procotolo de San Salvador”*. Convención Americana de Derechos Humanos. <https://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm>
- ICM. (2018). *Iglesia Católica Montevideo. Aprender a Amar*. <https://icm.org.uy/prueba-descripcion-cursos>
- CEIP. (2013). *Comisión de Educación Sexual – Propuesta didáctica para el abortaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. http://ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/sexual/materiales/Propuesta_Edu_Sexual_GGUU_UNF_PA.pdf
- Gonçalves, H., Machado, E., Coelho, Soares, A. L. Gonçalves; Camargo-Figueira, F. A., Seerig, L. Menezes, Mesenburg, M. Arndt, e Menezes, A. M. Baptista. (2015). Início da vida sexual entre adolescentes (10 a 14 anos) e comportamentos em saúde. *Rev. Bras. Epidemiol*, 18(1), São Paulo, jan./mar. <https://doi.org/10.1590/1980—5497201500010003>
- Larches, M., e Tôrres, R. (2011). *Pressão de bancadas faz governo cancelar kit sobre homossexualidade*. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 25 de maio. <https://www.camara.leg.br/noticias/215309-pressao-de-bancadas-faz-governo-cancelar-kit-sobre-homossexualidade>.
- Maddaleno, M., Morello, P., e Infante-Espinola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud pública Méx*, 45, S132-S139, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0036-36342003000700017&lng=es&nrm=iso

- Montero V. A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Rev. méd. Chile*, 139(10), 1249-1252. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034—98872011001000001>
- ONU. (1969). *Convenção Americana Sobre Direitos Humanos*. https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm
- ONU. (1995). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Organização das Nações Unidas*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- ONU. (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer. Organização das Nações Unidas*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU. (s.f.). *Países-membros da ONU. Organização das Nações Unidas*. <https://www.un.org/en/member-states/index.html>. Organização
- ONU. (2009). *Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas*. <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>
- ONU. (2014). *Estrategia del PNUD para la Juventud 2014—2017. Organização das Nações Unidas*. <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Youth/UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf>
- ONU. (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf
- Peres, A. C. (2020). Para a educação sexual ser efetiva, é necessário a substituição da religião pela ciência. *Radis Comunicação e Saúde*. <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/para-a-educacao-sexual-ser-efetiva-e-necessario-a-substituicao-da-religiao-pela-ciencia>.
- Schreiber, M. (2019). Contra gravidez na adolescência, Damares busca inspiração nos EUA para estimular jovens a não fazer sexo. *BBC, News Brasil*, 6 de Dez. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil—50682336>

- SERPAJ. (2018). *Guía para Docentes sobre Educación Integral de la Sexualidad*. <http://www.serpajpy.org.py/wp-content/uploads/2018/12/GUIA-EIS-Educacion-Permanente-web.pdf>
- Silva, A. da, e César, M. R. de Assis. (2017). A Emergência da “Ideologia de Gênero” no Discurso Católico. *Rev. Intermeio*, 23(46). <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5318>
- UN. (1976). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. United Nations*. <https://www.ohchr.org/EN/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança. Fundo das Nações Unidas para a Infância*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- UNICEF. (2019). *El suicidio en la adolescencia. Situación en la Argentina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. https://www.unicef.org/argentina/media/6326/file/Suicidio_adolescencia.pdf

Normas

- Argentina. Ley N.º 24.195. Ley Federal de Educación. (1993). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6134.pdf
- Argentina. Ley N.º 26.150/2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006a). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0830.pdf
- Argentina. Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006b). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0829.pdf
- Argentina. Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II. (2011). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0895.pdf
- Argentina. Resolución 11/2015. Programa Nacional de Salud Escolar. (2015). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/1302.pdf

- Argentina. Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016 – 2021. (2016). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_5031.pdf
- Argentina. Programa Escuelas Faro. (2017a). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/documento_marco_escuelas_faro_0.pdf
- Argentina. Plan Nacional de Prevención y Reducción del embarazo no intencional en la adolescencia 2017—2019. (2017b). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/1179.pdf
- Argentina. El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. (2018a). <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub—pdf/ESIenArgentina.pdf>
- Argentina. Aprender 2018 Informe Nacional de Resultados 6° Año Primario. (2018b). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender2018_primaria.pdf
- Argentina. Resolución del CFE N° 340/18. (2018c). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf
- Argentina. Manual de Implementación del Programa Asistiré 2018. (2018d). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_1108.pdf
- Brasil. Lei N.º 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (1996). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_brasil_0540.pdf
- Brasil. Guia Escolar Rede de Proteção à Infância. (2011). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6385.pdf
- Brasil. Programa Nacional de Educação do Campo — PRONACAMPO. (2013). Documento Orientador. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0567.pdf
- Brasil. Plano Nacional de Educação 2014—2024. (2014a). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_brasil_0579.pdf

- Brasil. Educação Infantil no Campo. (2014b). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6370.pdf
- Brasil. Plano Plurianual 2016-2019. Desenvolvimento, produtividade e inclusão social. (2015). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_brasil_0577.pdf
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista 2016. (2016). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0557.pdf
- Brasil. Campanha visa reduzir altos índices de gravidez precoce no Brasil. (2020). <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/fevereiro/campanha-visa-reduzir-altos-indices-de-gravidez-precoce-no-brasil>.
- Paraguai. Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024. (2012a). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/800.pdf
- Paraguai. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. (2012b). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/id_812_-_plan_nac_de_educacion_ddhh.pdf
- Paraguai. Plan Nacional de Salud Adolescente 2016—2021. (2016). <https://paraguay.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Plan%20de%20Salud%20Adolescente.pdf>
- Paraguai. Código de la Niñez y la Adolescencia. (2017a). <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/5261/ley-n-1680-codigo-de-la-ninez-y-la-adolescencia#:~:text=Este%20C%C3%B3digo%20establece%20y%20regula,el%20Paraguay%2C%20y%20las%20leyes>
- Paraguai. Resolución 29664. Ministerio de Educación y Ciencias. (2017b). <https://www.mec.gov.py/sigmec/resoluciones/29664—2017—RIERA.pdf>
- Paraguai. Ley General de Educación. (2018a). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0789.pdf

- Paraguai. Plan Nacional de Educación 2024. (2018b). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0811.pdf
- Paraguai. Resolución 1761. Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). <https://mec.gov.py/sigmec/resoluciones/1761—2019—PETTA.pdf>
- Uruguai. Evaluación del Programa de Educación Sexual. (2017a). <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub—pdf/Presentaci.pdf>
- Uruguai. Ley General de Educación. Capítulo VIII—Líneas Transversales, Art. 40. (2017b). <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/ley-educacion/ley%20de%20educacion%20actualizada%20a%20junio%202017.pdf>
- Uruguai. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. (2018). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_0511.pdf
- Uruguai. Proyecto de Ley Educación Sexual en Instituciones Educativas. Carpeta n.º 3767. (2019). Cámara de Representantes. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/Cam—112125222.pdf>
- Uruguai. Educación en Derechos Humanos - Línea Educación y Género. (2020). <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/linea-educacion-genero>.

Notas

¹ A primeira referência, em um documento oficial, ao termo ideologia ligado ao conceito de gênero, aparece em 1998 em uma nota intitulada La ideologia de género: sus peligros y alcances, emitida na Conferência Episcopal do Peru. O documento é dividido em onze tópicos e ao longo de suas dezesseis páginas discorre sobre a existência de uma natureza humana, originada em uma lei natural completamente imutável, criada por Deus e comprovada cientificamente pela biologia, demonstrando como os “defensores de uma ideologia de gênero” promovem uma desconstrução da família, da educação, da cultura e da religião (Silva; et al, 2017, p. 194).

VENEZUELA: ENTRE LA AYUDA HUMANITARIA Y EL INTERÉS POLÍTICO

VENEZUELA: BETWEEN HUMANITARIAN AID AND POLITICAL INTEREST

VENEZUELA: ENTRE A AJUDA HUMANITÁRIA E O INTERESSE POLÍTICO

Diogo Cavazotti Aires¹ 

Universidad Católica de Colombia, Colombia

Resumen: A través del análisis de fuentes primarias y secundarias, el artículo analiza cómo la influencia política y económica puede interferir en las decisiones de contribuir de manera humanitaria a un país. Aquí analizamos la situación reciente en Venezuela, con millones de ciudadanos que emigran en busca de mejores condiciones de supervivencia. El apoyo económico y político de los aliados, así como el discurso alarmante de los opositores, no resuelven efectivamente la situación de los inmigrantes o refugiados. La situación del país también se aborda en disputas electorales de otras naciones, con un intento de vincular los problemas de la República Bolivariana con los partidos políticos. El estudio analiza la corriente política de Venezuela y el pasado institucional de la república y se aborda cómo la interferencia política define si la ayuda humanitaria se llevará a cabo o no.

Palabras clave: Venezuela, Migración, Ayuda Humanitaria, Interés Político, América Latina.

Abstract: Through the analysis of primary and secondary sources, the article analyzes how political and economic influence can interfere in decisions to contribute in a humanitarian way to a given country. Here we analyze the recent situation in Venezuela, with millions of citizens emigrating in search of better conditions for survival. The economic and political support of the allies, as well as the alarming speech of the opponents, do not effectively resolve the situation of immigrants or refugees. The country's situation is also addressed in the electoral disputes of other nations, in an attempt to link the problems of the Bolivarian Republic with political parties. The study analyzes Venezuela's political current and the republic's institutional past and addresses how political interference defines whether humanitarian aid will be carried out or not.

¹ Magíster en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Universidad Católica de Colombia. Becario del Programa de Reciprocidad para Extranjeros en Colombia (ICETEX). E-mail: dcavazotti@gmail.com

Keywords: Venezuela, Migration, Humanitarian Assistance, Political Interest, Latin America.

Resumo: Por meio da análise de fontes primárias e secundárias, o artigo analisa como a influência política e econômica pode interferir nas decisões de contribuir de maneira humanitária a um país. Aqui é analisada a situação recente na Venezuela, com milhões de cidadãos emigrando em busca de melhores condições de sobrevivência. O apoio econômico e político dos aliados, bem como o discurso alarmante dos oponentes, não resolve efetivamente a situação dos imigrantes ou refugiados. A situação do país também é abordada nas disputas eleitorais de outras nações, na tentativa de vincular os problemas da República Bolivariana com partidos políticos. O estudo analisa a corrente política da Venezuela e o passado institucional da república e aborda como a interferência política define se a ajuda humanitária será realizada ou não.

Palavras-chave: Venezuela, Migração, Ajuda Humanitária, Interesse Político, América Latina.

DOI:10.11606/issn.1676-6288.prolam.2020.167549

*Recebido em: 09/03/2020
Aprovado em: 28/06/2020
Publicado em: 01/07/2020*

1 INTRODUCCIÓN

Después del final de la Segunda Guerra Mundial, 1945, cuando el mundo descubrió el genocidio que terminó con la vida de millones de personas por el régimen nazi y resultó en docenas de países diezmados, surgió la necesidad de expandir las fuerzas de paz, la lucha constante por la seguridad internacional y el desarrollo de relaciones amistosas entre los Estados. De esta manera, se formalizó el trabajo por los derechos humanos, con la Carta de las Naciones Unidas (FACHIN, 2019, p. 24). El documento entró en vigor después de que los países más influyentes de la época lo ratificaron: China, Francia, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (ahora Rusia), el Reino Unido y los Estados Unidos (BRASIL, 1945). Así nació la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Tres años después fue creada la Declaración Universal de los Derechos Humanos tal como la conocemos hoy, con 30 artículos que se refieren a los derechos inherentes y los fundamentos de la vida de cualquier ser humano, independientemente de su razón, credo, religión o nacionalidad. Aunque la declaración de 1948 es clara al citar los derechos de los ciudadanos, la autonomía de cada país fue y es responsable de crear episodios de crisis humanitarias en diferentes partes del mundo. Y, para esto, la ONU tiene un departamento llamado Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, que incluye quince países, de los cuales cinco son permanentes y diez no permanentes. El organismo es responsable por los asuntos relacionados con la paz y la seguridad internacionales. Al definir una posible acción de la ONU relacionada con este departamento, solo los cinco miembros permanentes tienen poder de veto, y estos países son los mismos mencionados anteriormente: China, Francia, Rusia, el Reino Unido y los Estados Unidos. Una decisión tomada por el Consejo debe ser aprobada por unanimidad por estas cinco naciones. Es aquí cuando aparecen los enfrentamientos políticos y, a veces, la comunidad internacional aparta la mirada humanitaria de la situación.

Durante décadas, el Consejo de Seguridad ha permanecido "aletargado" en "el cómodo diván de la bipolaridad"; el contexto político existente durante las primeras décadas en las que Naciones Unidas comenzó su andadura hizo de este órgano el "máximo responsable del mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales", que, pese a todo, demostró una inoperancia patente en aquellos supuestos en que la cuestión a tratar dejase traslucir el interés directo o indirecto de cualquiera de las potencias que poseían el privilegio del veto. Con el paso de los años el abuso del veto por parte de los entonces dos grandes rivales de la Guerra Fría ha dado pie a un contexto muy diferente, sobre el que igualmente planean grandes dosis de incertidumbre: pese a que el uso de la técnica del consenso es mucho más frecuente ahora que antaño, las potencias con derecho a veto se resisten a dejar a un lado la utilización de un mecanismo demostrativo de poder en el ámbito internacional. La mera amenaza de su uso ha conllevado situaciones prácticas de abandono de la organización mundial en aras del unilateralismo (TORRES CAZORLA, 2008, p. 85-86).

La autora se refiere en números al choque en lo que ella llama "grandes rivales de la Guerra Fría": Estados Unidos y Rusia. En las primeras 6 décadas de existencia del consejo, China ha ejercido el poder de veto seis

veces, Francia, 18, y Reino Unido, 36. Estados Unidos y Rusia vetaron 76 y 126 veces, respectivamente. (TORRES CAZORLA, 2008, p. 84).

Además del choque de poder entre los miembros permanentes, el veto también se puede otorgar según los intereses económicos o de imagen que cada estado defina por sí mismo. Es posible explicarlo con un caso relativamente reciente: la masacre en Ruanda, cuando 800,000 personas fueron asesinadas en 100 días (1994) en un genocidio étnico, es un momento controvertido en la historia del trabajo del Consejo de Seguridad de la ONU. Principalmente porque Francia y China fueron proveedores de armas a Ruanda entre 1990 y 1994. No hubo acciones efectivas por parte de la ONU y la organización asumió que falló por no evitar la agonía del pueblo ruandés (CORDERO, 2012, p. 32). La interferencia casi nula de Estados Unidos en esta ocasión puede explicarse por la recepción negativa que tuvo el mundo cuando fracasó, un año antes, en el intento de interferir en la guerra civil en Somalia (SOBRAL, 2017. p.2). El miedo de sufrir nuevas críticas fue grande.

Al hacer una breve introducción sobre la interferencia política de algunas naciones en la decisión de activar o no la ayuda humanitaria, la presente investigación analiza la situación en Venezuela. El país latino no enfrenta una posición de guerra civil, pero es responsable por uno de los movimientos migratorios más grandes del mundo en la actualidad. Aunque la nación recibió la visita del alto comisionado de las Naciones Unidas (ONU, 2019c), no existe una definición sobre si Venezuela está atravesando una crisis humanitaria, ni tampoco hay una definición de acciones efectivas por parte de la comunidad internacional.

Por otro lado, las recientes elecciones presidenciales en diferentes países tuvieron a Venezuela como uno de los temas abordados. Los candidatos plantearon la posibilidad de que, si no ganaran, los países estarían más cerca de convertirse en "una Venezuela", es decir, con los problemas que enfrenta el país mencionado.

La ausencia de una guerra civil también expone al pueblo venezolano que busca refugio en otro país a no tener una clasificación para definirlos. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la palabra "migrante" *"designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones"* (OIM). El Estatuto de los Refugiados de 1951 define refugiado:

Debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de su país; o que careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él (CONVENCIÓN DEL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS, 1951, p. 2).

Algunos dicen que los venezolanos que recientemente abandonaron el país son refugiados debido a su situación vulnerable, con los derechos humanos más básicos en un estado de violación. También hay entidades que todavía los llaman inmigrantes. En mayo de 2019, la ONU consideró que "la mayoría" de los venezolanos que abandonaron su país necesitan protección internacional como refugiados, de modo que no pueden ser deportados u obligados a regresar (ONU, 2019a).

Este estudio se divide en tres temas de desarrollo. El primero analiza las corrientes políticas de Venezuela y el pasado institucional de la república. Luego, a través del análisis de fuentes primarias y secundarias, se aborda el uso de Venezuela como un "escaparate negativo" por parte de los políticos en las recientes elecciones presidenciales. Para concluir, la investigación plantea una pregunta, así como las que ya se presentaron en la introducción, sobre cómo la interferencia política define si la ayuda humanitaria se llevará a cabo o no.

Para continuar con el tema, es interesante clasificar el término "ayuda humanitaria", denominado como acciones a las víctimas de

desastres, sean naturales o por conflictos armados, para aliviar el sufrimiento, proteger derechos fundamentales, garantizar la subsistencia de los involucrados y defender la dignidad de los mismos, así como, a veces, frenar la desestructuración socioeconómica de una comunidad o prepararlos ante desastres (ABRISKETA, ARMIÑO, 2000).

2 SITUACIÓN POLÍTICA DE VENEZUELA

En febrero de 2019 el número de migrantes de Venezuela alcanzó los 3,4 millones de personas; siete meses después la cantidad aumentó a 4,3 millones. Durante este período, aproximadamente 4.285 personas al día abandonaron el país. Las razones reportadas incluyen falta de acceso a alimentos básicos y medicinas y alta inflación. Como resultado, el poder adquisitivo disminuyó exponencialmente. La población oficial de Venezuela es de 32.2 millones. La Organización de los Estados Americanos (OEA) ha proyectado que para 2020 habría 7.5 millones de exiliados de la nación (LAMUCCI, 2019). Es digno de mención el cambio de perfil del migrante; Ellen Rymshaw, explica que al principio había personas más jóvenes y pobres que buscaban mejores condiciones de ubicación, pero lo suficientemente saludables como para hacer frente al proceso de cambio de países de una manera no convencional (RYMSHAW, jefa de misión de Médicos Sin Fronteras en Colombia, cuatro de septiembre de dos mil diecinueve²). *"Empezamos a ver un cambio de migrantes. Mujeres con niños pequeños, embarazadas, gente de edad que tiene enfermedades crónicas, cruzan para buscar asistencia"* (APÉNDICE 1, 2019).

Hay registro de venezolanos en diferentes países, pero Colombia ha sido el país que ha abierto la puerta para más gente, con 1 millón 825 mil personas en esta condición (MIGRACIÓN, 2020). En el 2016 había menos de

² La entrevista con Ellen Rymshaw fue realizada por Diogo Cavazotti Aires el 4 de septiembre de 2019 en la sede de Médicos Sin Fronteras (MSF) en Bogotá, Colombia, y se encuentra en el Apéndice 1.

50 mil, mientras el año siguiente fueron 600 mil; ya en el 2018 la cantidad aumentó a 1 millón 170 mil. Para comprender este aumento, es necesario volver al año 1999, cuando Hugo Chávez ganó las elecciones presidenciales.

Desde un primer momento comenzó el debate sobre cómo clasificar el caso venezolano a la luz de la política comparada. Para algunos autores el chavismo correspondía a las características generales del populismo latinoamericano y para otros no era más que el ejemplo de un gobierno autoritario que comenzaba a desmontar la experiencia democrática venezolana. Para el resto, era un fenómeno revolucionario con características radicales. [...] Entre 1999 y el año 2002, se fue perfilando un modelo político "reformista" que tuvo como características principales el liderazgo carismático de Chávez, el apoyo mayoritario de las masas populares, la intención de controlar por medio del Estado la economía, el comercio exterior, la política fiscal y la política cambial y la desinstitucionalización de las Fuerzas Armadas, de PDVSA (estatal Petróleos de Venezuela) y de otras empresas públicas (ROMERO, 2015, p. 71).

Insatisfechos con la dirección de la economía, se retiraron diversos apoyos para el presidente y su régimen, en un movimiento que también afectó parte de la población. En 2002, un grupo militar y civil de opositores tomó el poder durante dos días, incluso con la prisión de Chávez. La presión popular no reconoció el proceso como legítimo y el país pronto volvió a ser liderado por el régimen chavista (ROMERO, 2015). Las protestas siguieron, con insatisfacción por la economía cada vez más débil, hasta la muerte del presidente en 2013. El heredero político de Chávez, Nicolás Maduro, fue elegido con un 50,6% de los votos, contra un 49,1% del oponente Henrique Capriles (LIMA, LIMA, TEIXEIRA, 2018, p. 395). Desde entonces, la situación económica y migratoria ha empeorado. La autoproclamación de un nuevo presidente, Juan Guaidó, que fue ampliamente publicitada por los medios y apoyada por varios países, pero que no resultó en cambios para la comunidad venezolana. Lo que vemos es el arresto de los líderes de la oposición, una mayor presión sobre los medios de comunicación, la legalización del uso de la fuerza letal contra los manifestantes y el uso de los tribunales, controlados por el poder ejecutivo, para limitar la autoridad del parlamento (GAMBOA, 2016).

Tomando una evaluación política rápida de Venezuela, Amorim Neto (2002) y Silva (2018) explican el colapso histórico que el gobierno de Chávez implementó en el país.

Venezuela es, junto con Colombia, la democracia sudamericana más antigua, se unió al selecto club de régimen libre en febrero de 1959, cuando Rómulo Betancourt asumió la presidencia después de postularse para las primeras elecciones directas celebradas en el país en 11 años (el último fue en 1947). En enero de 1961, la redemocratización del país concluyó con la promulgación de una nueva Constitución. En las próximas dos décadas, el país sería testigo de la consolidación de lo que se ha convertido en uno de los sistemas de partidos más institucionalizados en América Latina. Sin embargo, en el corto espacio de 18 meses, entre la toma de posesión de Hugo Chávez en febrero de 1999 y la llamada mega elección de julio de 2000, la Constitución de 1961 y el sistema de partidos que florecieron bajo ella fueron arrojados irrevocablemente a la lata. Mientras tanto, se celebraron dos referendos, uno en abril de 1999 para convocar una asamblea constituyente y otro en diciembre del mismo año para aprobar la nueva constitución redactada por la asamblea. Después de tanta agitación política, hoy, la democracia en Venezuela es un término disputado, el tema de varios adjetivos y un concepto de aplicación tortuosa (AMORIM NETO, 2002, p. 02).

Con el empeoramiento de la crisis económica causada principalmente por disputas políticas después de la muerte del entonces presidente Hugo Chávez, millones de venezolanos, principalmente del interior del país (donde hay más desempleo y un peor suministro de alimentos y necesidades básicas) comenzaron a buscar otros países para reconstruir sus vidas. El resultado es que, en 2017, Venezuela se convirtió en el cuarto país del mundo de origen de nuevos solicitantes de asilo (SILVA, 2018, p. 322).

3 VENEZUELA, AYUDA HUMANITARIA O INTERÉS

En medio a una emigración casi forzada, el mundo se pregunta: ¿hay una crisis humanitaria en Venezuela? El tema es controvertido. Si se supone existencia, es necesaria una predisposición a un ataque o invasión. Pero hay otros protocolos a seguir.

En casos extremos y excepcionales, la responsabilidad de reaccionar puede implicar la necesidad de recurrir a la acción militar. Pero ¿qué es un caso extremo? ¿Dónde debemos trazar la línea para determinar cuándo la intervención militar es defendible? El punto de partida, aquí como en otros lugares, debería ser el

principio de no intervención. Esta es la norma a partir de la cual cualquier partida tiene que estar justificada (IDRC, 2001, p. 31).

Según el informe de la Comisión Internacional de Intervención y Soberanía del Estado (IDRC - organismo independiente que busca apoyar a la ONU), existe una relación directa con una emergencia humanitaria y la posibilidad de intervención armada.

En general, la opinión fue que estas circunstancias excepcionales deben ser casos de violencia que realmente “conmocionen conciencia de la humanidad”, o que presentan un peligro tan claro y presente para la seguridad de la comunidad internacional que requieren una intervención militar coercitiva (IDRC, 2001, p. 31).

Algunos dicen que esto ya está presente en Venezuela, sin embargo, una acción militar en la región debe pasar por el Consejo de Seguridad de la ONU. Esta propuesta sería vetada por Rusia y China, ya que son países aliados de Nicolás Maduro y tienen poder de veto en el órgano. Esto se discutirá más en este estudio.

La historia de la humanidad desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos está impregnada de búsquedas de paz, intervenciones humanitarias e intentos de convertir a ciertos países en aliados de las potencias mundiales. Ha habido intentos de interferencia en la búsqueda de una conducta política y económica transnacional. *“Las acciones humanitarias internacionales estuvieron impregnadas de enfrentamientos políticos y contradicciones éticas que acompañan la historia de las relaciones internacionales”* (HIRST, 2017, p. 144).

Un ejemplo de cómo las disputas del Consejo de Seguridad de la ONU todavía dificultan el trabajo, es que en febrero de 2019 no se aprobaron dos propuestas de resolución sobre la situación en Venezuela. Uno, presentado por Estados Unidos, propuso convocar elecciones con observadores internacionales y el reconocimiento de Juan Guaidó como presidente interino, además de la entrega de ayuda humanitaria. Rusia y China se negaron. El segundo proyecto, esta vez de Rusia, también abogó por la entrada de ayuda humanitaria y un diálogo entre el gobierno de Maduro y la oposición. Esta vez fue rechazado por los Estados Unidos,

Francia y el Reino Unido (ONU, 2019b). Una disputa de poder e intereses que pone a miles de refugiados o inmigrantes en situaciones de extrema vulnerabilidad.

Ya sea una crisis humanitaria o no, Venezuela es hoy responsable de uno de los movimientos migratorios más impactantes de la historia, y no hay evidencia de que esta migración masiva tenga una fecha de finalización (STEIN, 2019). Con base en estas perspectivas, ¿cómo se ha recibido a los migrantes venezolanos en los países de destino? ¿Existe una buena receptividad, educación y planes de salud? ¿Oferta de trabajo, capacitación y oportunidad de quedarse?

Colombia ha sido como un modelo en términos de recibir esta gente. Esto no ha pasado en otros países. Pero la cantidad de personas es grande. El país en si tiene problemas para responder a esta cantidad de población. En varios lugares los hospitales no pueden entregar los servicios que prometieron, como emergencias y partos (Apéndice 1, 2019).

Debido a que es un país subdesarrollado, el país vecino de Venezuela enfrenta desafíos para su propia población. Prácticamente todos los países latinoamericanos están en la misma situación. Aun así, existe buena voluntad institucional para brindar mejores oportunidades a los venezolanos.

El país ha otorgado la ciudadanía a más de 24 mil niños de inmigrantes venezolanos nacidos en Colombia que eran apátridas³. Esto significa un mejor acceso a la educación y la salud. También hay ayuda humanitaria para proporcionar vacunas, protegiendo tanto a los que ingresan como a los que ya están en Colombia. Las instalaciones de documentación están en la lista de buenas prácticas con los vecinos, lo que permite tratamiento médico de emergencia, sistema de seguridad social, apoyo para la búsqueda de empleo y educación para niños.

³ Personas que no están vinculadas oficialmente a ninguna nacionalidad. Se estima que hay 10 millones de apátridas en el mundo.

Otros países del continente también tienen buenos ejemplos:

Argentina ha dado un buen ejemplo al ser uno de los pocos países de América Latina en crear nuevas formas para que los venezolanos obtengan una visa temporal, incluso si no tienen todos los documentos necesarios. El gobierno argentino también dirige a los inmigrantes a ofertas de trabajo (CORRALES, 2019).

Al ser una nación vecina, Brasil también está en la ruta de quienes salen de Venezuela por mejores condiciones. En 2019, el Comité Nacional para los Refugiados (Conare) reconoció el momento como una violación grave y generalizada de los derechos humanos, como lo había hecho con Siria. Esto simplificó el proceso de entrevista para el pleito de inmigración (MJSP, 2018). En septiembre de 2019, Brasil lanzó una campaña llamada "Adopta un trabajador venezolano y su familia". Es un intento de recepción humanitaria por parte de los brasileños (MMFDH, 2019).

Pero también existen restricciones. Trinidad y Tobago requieren que los inmigrantes tengan un pasaporte y una visa, lo que para una persona que huye de su propio país es un poco utópico. Se ofreció amnistía a quienes vivían ilegalmente en el país, pero el plazo de solicitud era de solo dos semanas y el beneficio incluía un permiso de trabajo por solamente un año. México ha ofrecido asilo a venezolanos, pero ha estado tomando medidas restrictivas por la presión que recibe de los Estados Unidos (CORRALES, 2019). Actitud que empeora la integración con el inmigrante. "Una política migratoria restrictiva genera clandestinidades en cascada. Cuanto más obstaculiza el estado impone a la entrada regular de migrantes, más favorece las redes de trato con las personas y el lugar de la corrupción" (JUNIOR, 2019).

Estados Unidos contribuyen con dinero humanitario, pero de una manera peculiar:

El pedido de ayuda para las Naciones Unidas, que era una cuantía en millones de dólares, apenas un 24% ha sido entregado. Y EE.UU es el país que da más dinero. Alrededor de un 50%. Pero los fondos son sujetos a una política que trata de impedir cualquier atención para abortos y terminaciones voluntarias. Todas las organizaciones que reciben este dinero no pueden ofrecer planificación familiar, servicios de aborto y tampoco aconsejar a la paciente sobre lo que

se puede hacer. O sea, no ofrecen los servicios completos (ANEXO 1, 2019).

De manera bastante crítica, en algunos casos esta ayuda oculta una posición política y una exposición de intereses. Es decir, Venezuela hoy sirve de "escaparate negativo" expuesto por los gobiernos en diferentes partes del mundo. Recientemente ha sido posible observar el avance de ciertos frentes de partidos que apuntan a los problemas del país de Maduro para poner temor en la población.

4 ¿QUIÉN LE TIENE MIEDO A VENEZUELA?

"Es Argentina, por populismo, cada vez más cerca de Venezuela". Frase de Jair Bolsonaro, presidente de Brasil, en referencia al posible regreso de Cristina Kirchner al poder, entonces candidata a la vicepresidencia junto a Alberto Fernández (JIMÉNEZ, 2019). Tan pronto como asumió el poder, Bolsonaro comenzó a trabajar en la reforma de la seguridad social, un tema envuelto en una controversia que involucraba la disminución de los derechos laborales, y dijo: *"Brasil tiene que trabajar. Si no, la izquierda volverá [al poder] y no sabremos el destino de Brasil. Puede parecerse más al régimen que tenemos en Venezuela"* (COLITT, MARTIN, 2019).

Durante la campaña electoral de 2018, Bolsonaro usó repetidamente a Venezuela como un ejemplo negativo. [...] En el tweet justo después de la primera ronda, dijo que "¡Parte de los medios, el sistema corrupto y todo lo que nos ha llevado al caos en el que vivimos es más insistente que nunca en una batalla contra nosotros! ¡Ganaremos y destruiremos el engranaje que quiere hacernos una Venezuela" (@jairbolsonaro, 10/10/2018). Hace mucho tiempo, en mayo de 2016, ya usaba la misma imagen: "Todavía podemos convertirnos en una Venezuela" (@jairbolsonaro, 26/05/2016). Y, en su primer mes después de ser elegido, [...] repitió el pronóstico (CHAGAS, MODESTO, MAGALHÃES, 2019).

En otros países hubo variaciones sobre el mismo tema. En el 2017, una encuesta realizada por medios de comunicación encontró que un 55.4% de los colombianos consideraban que el país estaba en riesgo de convertirse

en Venezuela (SEMANA, 2017). En el 2018, durante un debate entre candidatos presidenciales, la mayoría de los participantes plantearon el tema: los aspirantes al poder declararon que el país no podría ser "entregado" a personas que tenían una relación con Maduro y las posibilidades de llevar a Colombia a seguir los pasos de Venezuela con el "castrochavismo"⁴ (EFE, 2018).

En el 2018, el intento de asociar un candidato para la presidencia de México con Venezuela casi cambió la dirección de las elecciones. Se lanzó un video en el que el presidente venezolano Nicolás Maduro apoyaría la campaña del entonces candidato, y ahora presidente, Andrés Manuel López Obrador. Supuestamente el material habría sido hecho por la red de televisión estatal de Venezuela. Después de 200 mil vistas se descubrió que el material era falso (BERMÚDEZ, 2018).

Más allá del continente latinoamericano también hay ejemplos de cómo usar Venezuela para poner aprensión en la población. A finales del 2017, miles salieron a las calles de Irán en manifestaciones registradas en 70 ciudades por descontento social y hiperinflación. El régimen que gobierna el país le dice a la gente que protestas como las que tuvieron lugar acercan Irán a Venezuela. Según el gobierno, solo el diálogo sería más apropiado. Por otro lado, la oposición también dice que, si el poder no escucha a la población, el riesgo de convertirse en una Venezuela es alto (SÁNCHEZ-VALLEJO, 2018).

Las acusaciones y los temores de que Venezuela estaba cada vez más cerca no se restringieron a los debates entre políticos, sino también entre los votantes. Los autores Chagas, Modesto y Magalhães (2019) evaluaron 11,118 mensajes intercambiados en 158 grupos de WhatsApp que respaldan la candidatura de Jair Bolsonaro en las elecciones de 2018. El contenido presentaba notas como:

⁴ Término político colombiano que se refiere a una ideología de izquierda que podría llevar a Colombia al comunismo.

Contrapunto: Venezuela se presenta como un ejemplo negativo, un escenario que debe evitarse a toda costa, y la solución a esto sería sacar al PT (Partido de los Trabajadores) del poder; Diferencias ideológicas: Venezuela emerge como un país comunista, bolivariano, cuyo régimen está destinado a fracasar; Eje del mal: junto con otros países y con la "pandilla" del PT, Venezuela integra un eje del mal, contra el cual los brasileños deben luchar; Fondo: la crisis venezolana representa el fondo que podemos alcanzar, las imágenes son fuertes y la crisis humanitaria es grave, lo que lleva a los venezolanos a un estado de caos y sufrimiento; Libertad para Venezuela: a pesar de su gobierno, los venezolanos son buenas personas y deben ser redimidos (CHAGAS, MODESTO, MAGALHÃES, 2019).

Por otro lado, hay países que se benefician de esta situación económica. Rusia realizó inversiones en Venezuela a cambio de activos en la industria petrolera, pero se cree que lo hizo para tener una región estratégica cercana a los Estados Unidos. China también ha realizado inversiones como una forma de garantizar las fuentes de petróleo, ya que Venezuela es el país con más reservas del mundo (TEIXEIRA JÚNIOR, 2019). La cultura enemiga de Irán en relación con los Estados Unidos también lo acercó a Chávez y Maduro, además de los acuerdos en las industrias petroquímica, energética y de construcción civil (PASSOS, 2006). Uno de los mayores productores de joyas del mundo, Turquía aprovecha económicamente la débil moneda venezolana actual para comprar oro. (GOZZER, 2019). Al igual que India, que utiliza la misma transacción, pero con otro producto: petróleo (BARROS, PINTO, 2012).

5 CONCLUSIÓN

Este estudio no intenta disminuir los esfuerzos que realizan los países que reciben a estos inmigrantes. Incluso América Latina tiene una larga historia de migración, pero la situación actual de los venezolanos no se ha visto en esta región desde hace mucho tiempo. Además de los problemas

políticos, América Latina, compuesta por países subdesarrollados, está buscando alternativas viables a la ayuda humanitaria para la ocasión.

A pesar de los presupuestos limitados, la disminución de los recursos, las tensiones sociales y las instituciones sobrecargadas, los países de América Latina y el Caribe continúan con esfuerzos loables para brindar protección y asistencia y promover la inclusión social y económica de los venezolanos en su territorio. Sin embargo, no hay duda de que la situación de los refugiados y migrantes venezolanos excede las capacidades de cada país (STEIN, 2019).

El dinero destinado a la situación es menor en comparación con otras regiones que experimentan problemas similares. Si bien se han destinado más de 30 mil millones de dólares para la crisis siria, la asistencia internacional ha donado menos de 200 millones de dólares a los refugiados venezolanos (OEA, 2019). En febrero de 2019, Estados Unidos, Brasil y Colombia ofrecieron una pequeña ayuda humanitaria a la gente de Venezuela. Nicolás Maduro no autorizó el procedimiento y cerró las fronteras, anunciando que habían llegado 300 toneladas de alimentos de Rusia. Es decir, no es solo un problema económico, sino nuevamente una disputa política e ideológica, donde los venezolanos se quedan en el medio.

De modo general, el presente trabajo buscó señalar que existen indicios, aunque no declarados pero expuestos en los casos citados aquí, de la existencia de conflictos políticos e ideológicos, tanto internos como externos, es decir, tanto de Venezuela como de la comunidad internacional. Las contribuciones humanitarias llegan o intentan llegar a Venezuela, pero hasta ahora no ha habido una actitud efectiva para minimizar el problema del país y, por lo tanto, disminuir la necesidad de emigrar.

Ante impases como este, la reorganización del Consejo de Seguridad se ha debatido durante años, incluso con solicitudes de varios países para formar parte de la lista de naciones permanentes, después de todo, el mundo ha cambiado mucho desde que se creó el organismo en 1945. Alemania, una de las potencias mundiales, ha solicitado la entrada entre

los miembros permanentes en varias ocasiones, así como también otros países. Pero, hasta ahora, no hay signos de cambio, incluso ante la realidad actual del planeta: *"el subdesarrollo, la emigración masiva de refugiados, la devastación ambiental, la violación reiterada de los derechos humanos y el terrorismo han sido invocados como formas de riesgo para la paz internacional"* (MAGALHÃES, 1995, pg. 153, apud GAJA, 1993). Es interesante señalar nuevamente que el objetivo del Consejo de Seguridad es responsable por los asuntos relacionados con la paz y la seguridad internacionales.

Amenazar a la población sobre el riesgo de convertirse en una Venezuela es aprovechar la falta de conocimiento que se tiene de ese país y también de aquel en el que se vive. Una nación, que tiene una buena parte de la economía basada en un solo producto (petróleo), se encuentra rehén de las políticas internacionales de precios y la necesidad de una alta producción, como ocurre en la nación liderada por Maduro. Un país como Brasil, por ejemplo, está más alejado de esta realidad porque tiene una mayor diversidad de bienes y servicios. Según la historia, se registraron figuras dictatoriales en diferentes partes del mundo y con diferentes pensamientos políticos y humanitarios. Usar el ejemplo venezolano de manera negativa para generar simpatía política, y ofrecer ayuda humanitaria y defender los bloqueos económicos y comerciales, es abordar un pensamiento ideológico practicado en la propia Venezuela, que parece darle la espalda a la gente misma. En un planeta globalizado, las sanciones de este tipo son oportunidades para las violaciones de los derechos humanos.

Entre la ayuda humanitaria, que no es del todo adecuada, y el uso del "temor de Venezuela", las emigraciones continúan. En número de personas, actualmente solo pierde ante Siria. No se trata de decidir quién está peor, pero entender que la ayuda humanitaria está más allá de un derecho humano, sino un ideal político, partidista y económico. La Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos, Michelle Bachelet,

reiteró el llamado al gobierno y a la oposición de Venezuela para que superen sus diferencias y den prioridad a la negociación, lo que ella considera la única manera para superar la situación actual (ONU, 2019d). Una opinión simple, pero que en este momento representa un enorme desafío, especialmente cuando hay una comunidad internacional también dividida entre las dos partes. Pues, una vez más en la historia de la humanidad, la autonomía de los Estados no da espacio y diálogo a los derechos de cada ser humano.

6 APÉNDICE 1

Entrevista con Ellen Rymshaw⁵. Otorgado a Diogo Cavazotti Aires el 4 de septiembre de 2019 en la sede de Médicos Sin Fronteras (MSF) en Bogotá, Colombia.

¿Cuales acciones hace hoy la MSF con los migrantes venezolanos?

Tenemos cinco proyectos en diferentes regiones de Colombia. Eso demuestra el alcance hasta donde van, y que cruzan todo el territorio hasta el Pacífico. Es impresionante en términos de movimiento de la población. Trabajamos con salud primaria y mental, víctimas de violencia sexual, planificación familiar, interrupción voluntaria de embarazo. Hay personas que no entran solamente por las fronteras oficiales, sino que prefieren hacerlo por zonas no autorizadas y se quedan en los pueblos, incluso otros caminan hasta la frontera de Ecuador. Damos hidratación, primeros auxilios, información sobre el hospital más cercano y sobre lo que pueden esperar por el camino. Muchos llegan sin ropa y zapatos, y con niños. Al principio los caminantes eran jóvenes, con buena salud, pero empezamos a ver un cambio de los migrantes. Mujeres con niños pequeños,

⁵ Ellen Rymshaw sirvió en misiones humanitarias en Sudán del Sur, Congo, Nigeria, Haití, Zambia, Venezuela, México, Angola, Burundi y otros. Actualmente es jefe de misión de Médicos Sin Fronteras en Colombia.

embarazadas, gente de edad que tiene enfermedades crónicas y que cruzan para buscar asistencia.

La comunidad internacional se pregunta: ¿hay crisis humanitaria en Venezuela?

Yo sé que hay mucha discusión en las agencias de las Naciones Unidas sobre cómo caracterizarlo. Lo que podemos decir es que hay gente que llega de muy lejos, a veces de Caracas, 700 kilómetros a la frontera con Cúcuta.

¿La comunidad internacional ha contribuido para el trabajo con los migrantes?

Colombia ha sido como un modelo en términos de recibir estas personas. Esto no ha pasado en otros países, pero la cantidad de personas es grande. El país en si tiene problemas para responder a esta cantidad de población. En varios lugares los hospitales no pueden entregar los servicios que prometieron, como emergencias y partos. La comunidad internacional está fallando, el pedido de ayuda para las Naciones Unidas, apenas un 24% ha sido entregado hasta ahora. EE.UU es el país que da más dinero, alrededor de un 50%. Pero los fondos de EE.UU están sujetos a una política que trata de impedir cualquier atención para abortos y terminaciones voluntarias. Las organizaciones que reciben este dinero no pueden ofrecer planificación familiar, servicios de aborto y tampoco aconsejar a la paciente sobre lo que se puede hacer. No ofrecen los servicios completos

Has trabajado en muchas situaciones extremas en diferentes países, hace más de veinte años. ¿Ha habido avances en los derechos humanos?

Hay mucho más conocimiento acerca de la ley humanitaria. El problema es la implementación. A pesar del conocimiento que es más amplio, no mejoramos tal vez por la impunidad de los gobiernos. En ciertos lugares

hay una disminución de la aplicación de los derechos humanos. Hay más conocimiento y más resistencia para aplicarlas.

7 REFERENCIAS

ABRISKETA, Joana; ARMIÑO, Karlos Pérez de. **Acción Humanitaria: concepto y evolución**. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. España: 2000. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/1>. Acceso en: 12.05.2020.

AMORIM NETO, Octavio. De João Goulart a Hugo Chávez: **A política venezolana à luz da experiência brasileira**. Opin. Pública, Campinas: v. 8, n. 2, p. 251-274, oct. 2002. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-62762002000200005>. Acceso en: 15.05.2020.

BARROS, Pedro Silva; PINTO, Luiz Fernando Sanná. **A Presença dos países do Brics na Venezuela**. Boletim de Economia e Política Internacional. Brasil: n. 09, jan./mar. 2012. Disponible en: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4561>. Acceso en: 14.05.2020.

BERMÚDEZ, Ángel. Cómo la crisis de Venezuela está influyendo en las campañas presidenciales de Colombia, México y Brasil. **BBC**, Inglaterra: 14 mayo 2018. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-44064677>. Acceso en: 12.01.2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 19.841**, 22 oct. 1945. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm. Acceso en: 26.05.2020.

CHAGAS, Viktor; MODESTO, Michelle; MAGALHÃES, Dandara. **O Brasil Vai Virar uma Venezuela: Medo, Memes e Enquadramentos Emocionais no WhatsApp Pró-Bolsonaro**. Esferas: Democracia Digital: n. 14, ano 08, jan-abr 2019, p. 1-17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.31501/esf.v0i14.10374>. Acceso en: 14.05.2020.

COLITT, Raymond; MARTIN, Eric. Bolsonaro Says Brazil Must Reform or Become Next Venezuela. **Bloomberg**. Estados Unidos: 23 enero 2019, sección Politics. Disponible en: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-01-23/brazil-leader-pledge-s-sweeping-reform-to-avoid-deeper-crisis>. Acceso en: 12.01.2020.

CONVENCIÓN DEL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS. Suiza, 1951, p. 2. Entrada en vigor: 22 abr. 1954. Disponible en:

https://eacnur.org/files/convencion_de_ginebra_de_1951_sobre_el_estatuto_de_los_refugiados.pdf. Acceso en: 12.01.2020.

CORDERO, Sara Patricia Quintero. **Tribunal Internacional para Ruanda: “Si la justicia así lo requiere”**. Criterios: Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional. Bogotá: vol. 5, n. 1, ene-jul. 2012, p. 21-54. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/20115733.1975>. Acceso en: 10.05.2020.

CORRALES, Javier. Responses to the Venezuelan Migration Crisis: A Scorecard. **Americas Quarterly**, Estados Unidos: 11 julio 2019, sección Venezuela. Disponible en <https://www.americasquarterly.org/content/responses-venezuelan-migration-crisis-scorecard>. Acceso en: 12.01.2020.

EFE, Agencia. La crisis venezolana centra el último debate de las elecciones colombianas. España, sección América, 26 mayo 2018. Disponible en: <https://www.efe.com/efe/america/politica/la-crisis-venezolana-centra-el-ultimo-debate-de-las-elecciones-colombianas/20000035-3628458>. Acceso en: 13.05.2020.

FACHIN, Melina Girardi. **Guia de Proteção dos Direitos Humanos. Sistemas Internacionais e Sistema Constitucional**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

GAMBOA, Laura. **Venezuela: Aprofundamento do autoritarismo ou transição para a democracia?**. Relações Internacionais. Lisboa: n. 52, dez. 2016, p. 55-66. Disponible en: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992016000400005&lng=pt&nrm=iso. Acceso en: 11.05.2020.

GOZZER, Stefania. Por que a crise na Venezuela interessa tanto países como Rússia, China e Turquia. **BBC**. Inglaterra: 24 febrero 2019. Disponible en: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47312442>. Acceso en: 13.05.2020.

HIRST, Monica. 2017. **Conceitos e práticas da ação humanitária latino-americana no contexto da securitização global**. Estud. Int.. Santiago: v. 49, n. spe, oct. 2017, p. 143-178. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2017.47537>. Acceso en: 10.05.2020.

IDRC. **The Responsibility to Protect: Report of the International Commission on Intervention and State Sovereignty**. International Development Research Center. Canada. Ottawa: IDRC Books, 2001.

JIMÉNEZ, Carla. A última obsessão de Bolsonaro é dinamitar as eleições na Argentina. **El País Brasil**, Brasil: 21 ago. 2019, sección Internacional. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/internacional/1566242410_531532.html. Acceso en: 13.05.2020.

JUNIOR, Sady Sidney Fauth. **El derecho humano a migrar: Como garantizar este derecho sobre la base del principio de universalidad**. SCIAS - Direitos Humanos e Educação. Minas Gerais: v. 2, n. 1, jan./jun. 2019,

p. 106-120. Disponible en: <http://revista.uemg.br/index.php/SCIASDireitosHumanosEducacao/article/view/3693/pdf>. Acceso en: 12.05.2020.

LAMUCCI, Sergio. FMI estima que inflação na Venezuela vai chegar a 10.000.000% em 2019. **Valor Econômico**, 9 set. 2009, sección Internacional. Disponible en: <https://valor.globo.com/mundo/noticia/2019/04/09/fmi-estima-que-inflacao-na-venezuela-vai-chegar-a-10-000-000-em-2019-1.ghtml>. Acceso en 29.09.2019.

LIMA, Daniel; LIMA, Élida; TEIXEIRA, Felipe. **Migrações Venezuelanas**. Rosana Baeninger e João Carlos Jarochinski Silva (Coord.). São Paulo: Unicamp, 2018.

MAGALHÃES, José Carlos de. **A reforma da Carta da ONU**. Estud. av. São Paulo, v. 9, n. 25, p. 149-159, dic, de 1995. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8893/10445>. Acceso en: 11.05.2020.

MIGRACIÓN, 2020. Más de 1 millón 825 mil venezolanos estarían radicados em Colombia. **Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia**. Bogotá. Disponible en: <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/265-abril-2020/mas-de-1-millon-825-mil-venezolanos-estarian-radicados-en-colombia>. Acceso en 11.05.2020.

MJSP. Brasil agiliza regularização de venezuelanos. **Ministério da Justiça e Segurança Pública**. Brasília: 15 mar. 2018. Disponible en: <https://www.novo.justica.gov.br/news/brasil-agiliza-regularizacao-de-venezuelanos>. Acceso en: 13.05.2020.

MMFDH. Ministério lança a campanha "Adote um trabalhador venezuelano e sua família". **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**: Brasil, set. 2019. Disponível en: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/setembro/lancada-a-campanha-adote-um-trabalhador-venezuelano-e-sua-familia>. Acceso en: 20.10.2019.

OEA. Relatório da OEA sobre migrantes e refugiados venezuelanos: "Uma crise sem precedentes na região". **Organización de Los Estados Americanos**. Estados Unidos: 8 mar. 2019. Disponible en https://www.oas.org/pt/centro_midia/nota_imprensa.asp?sCodigo=P-009/19. Acceso en: 13.11.2020.

OIM. ¿Quién es un migrante?. **Organización Internacional para las Migraciones**. Disponible en: <https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante>. Acceso en: 13.05.2020.

ONU. ACNUR pide la protección como refugiados para los venezolanos fuera del país. **Organización de las Naciones Unidas**. Suiza: 21 mayo 2019a.

Disponibile en: <https://news.un.org/es/story/2019/05/1456331>. Acceso en: 13.05.2020.

ONU. Conselho de Segurança não aprova duas propostas de resolução sobre Venezuela. **Organización de las Naciones Unidas**. Suiza: 28 fev. 2019b. Disponible en: <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1662342>. Acceso en: 14.05.2019.

ONU. Informe de la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre Venezuela insta a adoptar de inmediato medidas para detener y remediar graves violaciones de derechos. **Organización de las Naciones Unidas**. Suiza: 4 jul 2019c. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24788&LangID=S>. Acceso en: 10.05.2020.

ONU. ¿Qué ha pasado en Venezuela desde la visita de Michelle Bachelet? **Organización de las Naciones Unidas**, Derechos Humanos, Alto Comisionado. Suiza: 9 sep. 2019d. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2019/09/1461792>. Acceso en: 14.05.2020.

PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. **A cooperação entre Venezuela e Irã: um conceito socialmente construído na sociedade internacional ou uma alternativa ao desenvolvimento?**. Rev. de Informação Legislativa. Brasília: v. 43, n. 169, p. 233-243, jan./mar. 2006. Disponible en: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/92300>. Acceso en: 14 mayo 2020.

ROMERO, Carlos A. Crisis **Política y transiciones en Venezuela**. São Paulo: Cadernos Prolam/USP v. 14, n. 27, p. 64-87, dic 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2015.105331>. Acceso en: 15.05.2020.

SÁNCHEZ-VALLEJO, Maria Antonia. “Irán puede convertirse en otra Venezuela si el régimen no escucha al pueblo”. **El País**, 8 mayo 2018, sección Internacional. Disponible en https://elpais.com/internacional/2018/05/07/actualidad/1525714793_825522.html. Acceso en: 14.11.2019.

SEMANA. El fantasma del castrochavismo. Colombia: 6 oct. 2017. Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/colombianos-creen-que-el-pais-s-e-puede-convertir-en-venezuela/528035>. Acceso en: 6.11.2019.

SILVA, Camila Rodrigues da. **Migrações Venezuelanas**. Rosana Baeninger e João Carlos Jarochinski Silva (Coord.). São Paulo: Unicamp, 2018.

SOBRAL, Lucía. **Somalia: 25 años de lucha**. Anuario en Relaciones Internacionales 2017 del Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de La Plata: 2017. Disponible en: <http://www.iri.edu.ar/wp-content/uploads/2017/09/A2017africaArtSobral.pdf>. Acceso en: 10.05.2020.

STEIN, Eduardo. Situação de refugiados e migrantes venezuelanos precisa de maior atenção global. **Nações Unidas**, 2 sep. 2019. Disponible en

<https://nacoesunidas.org/artigo-situacao-de-refugiados-e-migrantes-venezuelanos-precisa-de-maior-atencao-global/>. Acesso en: 20.11.2019.

TEIXEIRA JÚNIOR, Augusto W. M.. **Geopolítica e Postura Estratégica da Rússia na Crise da Venezuela**. Centro de Estudos Estratégicos do Exército: Vol 14, set/nov 2019. Disponível en: https://www.researchgate.net/publication/337427917_Geopolitica_e_Postura_Estrategica_da_Russia_na_Crise_da_Venezuela. Acesso em: 10.05.2020.

TORRES CAZORLA, María Isabel. **El derecho de veto en el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas: la historia de la válvula de seguridad que paralizó el sistema**. ACDI - Anuario Colombiano de Derecho Internacional. Colombia: v. 1, oct. 2008, p. 49-88. Disponível en: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/acdi/article/view/125>. Acesso en: 13.05.2020.

RESEÑA

EDUCACIÓN Y CLASES SOCIALES EN COLOMBIA: UN ESTUDIO SOBRE APARTHEID EDUCATIVO

Mauricio García Villegas y Leopoldo Fergusson,
Bogotá, Colombia
Editorial Dejusticia, 2021
ISBN: 978-958-5597-95-2



| 1

DIOGO CAVAZOTTI AIRES | Universidade Do Estado de Santa Catarina, Brasil
dcavazotti@gmail.com | ORCID: 0000-0001-6340-7770

Recepción: 9/12/22. Aceptación: 7/3/2023. Publicación: 27/6/2023

La publicación es una compilación de estudios sobre educación, comenzando con una presentación sobre la desigualdad socioeconómica en Colombia desde una perspectiva de derechos humanos. La pobreza y la desigualdad han sido problemas estructurales en el país durante al menos 30 años. Aproximadamente el 35 % de la población vive por debajo del umbral de pobreza. La crisis del Coronavirus profundizó estos males sociales y la pobreza aumentó en un 6,8 %.

Por lo tanto, los autores preguntan: ¿pueden los derechos humanos ayudar a abordar la pobreza y la desigualdad socioeconómica y reducir sus efectos? Es lo que los textos publicados en el libro responden, a través de narrativas sobre diferentes grupos sociales y cambios en la justicia. Los autores explican las diferencias entre pobreza y desigualdad socioeconómica. La pobreza está más ligada a la entrada de recursos en una familia o a un ciudadano o ciudadana. En los últimos años se ha hablado de la terminología de la pobreza multidimensional, que son múltiples desventajas de quienes viven en la pobreza. La desigualdad es relacional, ya que reduce los niveles de acceso a la satisfacción de las necesidades. Dentro de este tema todavía existe la diferenciación

Para citación de este artículo: Diogo Cavazotti Aires (2023). Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo. *del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (17) e00010. DOI: 10.33255/26184141/1477e0013



de la desigualdad vertical, que se refiere a individuos y viviendas, y horizontal, entre grupos culturalmente diferentes. Las sociedades desiguales tienen peores tasas de salud y mayores tasas de deserción escolar, además de fomentar la desconfianza social y aumentar los niveles de violencia.

De acuerdo con la publicación, las conexiones entre desigualdad y derechos humanos se pierden en el debate político y en las políticas públicas porque han entendido que asumir la desigualdad como un tema macroeconómico implica minimizar las implicaciones sociales y políticas. Las conexiones entre desigualdad y derechos humanos se pierden en el enfoque político y en las políticas públicas.

| 2

El libro explana todavía que la clase social limita la educación pública en el país. Los ricos estudian con ricos en escuelas de buena calidad, las clases medias y bajas reciben una educación ineficiente y, en algunos casos, los trabajadores del campo reciben una mala calidad de estudios, lo que los autores llaman *apartheid* educativo. Los desvalidos políticos a lo largo de los años han impedido el desarrollo de la educación. La confrontación entre liberales y conservadores, que existe históricamente, ha acentuado este debate.

Hay, incluso, un debate histórico sobre los primeros años de la República (1819), donde la mayoría de la población quería cambiar las instituciones políticas, pero sin intercambiar los religiosos que regían en ese momento. Durante más de un siglo, la cuestión religiosa y la educación han estado fuertemente vinculadas al orden moral y social en el régimen colonial. No fue un debate entre creyentes y no creyentes, sino de la separación de la iglesia con el estado. La confrontación fue determinada por los partidos a favor de la iglesia por un lado y los críticos por el otro (liberales). Esta disputa duró hasta que el Frente Nacional y los conservadores (de la iglesia) lograron imponer su visión de la educación. Un estado relativamente laico llegó en la segunda mitad del siglo 20 motivado por el mercado, la globalización, la urbanización y la fatiga de las guerras civiles.

¿Por qué Colombia no pudo superar las diferencias ideológicas y especialmente religiosas en torno a la educación? Primero que la pequeña élite había sido enseñada de acuerdo con los estándares de ese momento. Pero la pelea comenzó antes. En la segunda mitad del siglo XIX surgieron nombres radicales que propusieron una ruptura del régimen colonial. Idealizaron las reformas educativas desde la educación básica hasta el nivel universitario. Un hecho considerado controvertido para los conservadores. Fue con períodos de inestabilidad y la Constitución de 1886 que la iglesia se estableció como titular de la educación en el país, un hecho que duró hasta 1930.

Fue con la llegada de un liberal al poder, en el mismo año, que hubo iniciativas para fortalecer la educación pública y su carácter secular. La iniciativa se llevó a cabo a través de la capacitación de maestros para educar a la gran masa de colombianos que estaban fuera del sistema educativo. También se per-

mite a las mujeres ingresar en las universidades. Pero la Constitución empoderó a la iglesia, que estaba indignada por los cambios.

Los conservadores volvieron al poder y los proyectos liberales fueron cancelados. En 1948, con el asesinato de un líder político liberal, hubo redadas generalizadas y los amotinados atacaron la casa del Partido conservador, el Ministerio de Educación y otras instituciones educativas religiosas. Los conservadores y la iglesia juzgaron el episodio por una creciente secularización de la sociedad, que fue el caso durante años de liberales en el poder.

| 3

Desde la década de 1950 hubo una fuerte migración del campo a la ciudad y el estado fue incapaz de responder a la demanda de educación primaria y secundaria. Esto ha generado un próspero mercado de educación privada. Desde la década de 1970, motivados por manifestaciones similares de otras partes del mundo, ha habido protestas por la educación pública en Colombia, que duran algunos años.

Según los autores, son varias las causas que explican las deficiencias del sistema educativo colombiano: malas inversiones, mal diseño de las políticas públicas, causas políticas y un historial de desacuerdos e intereses. Es decir, se convierte en un problema estructural, cultural en una visión más simple.

Referencias bibliográficas

García Villegas, M. y Fergusson, L. (2021). *Educación y clases sociales en Colombia. Un estudio sobre apartheid educativo*. Editorial Dejusticia.

DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD

RESEÑA

Diogo Cavazotti Aires¹

Lourival José Martins Filho²

El libro Derechos Humanos y Diversidad (Direitos Humanos e Diversidade) está dividido en 16 artículos que tratan de los Derechos Humanos en general, incluida la lucha contra el racismo, la diversidad cultural y religiosa, la tolerancia y la xenofobia. Este documento es una revisión de los primeros ocho artículos del libro. El libro fue publicado originalmente en Brasil, en portugués.

El primero artículo, escrito por Renan Costa Valle Scarano, trata sobre el contexto político de la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, con sus 30 artículos que, según miembros de países creativos, se encargarían de crear un mundo más justo y alejado de los horrores vividos en la Segunda Guerra Mundial. Como explica el autor, "la declaración coloca al Estado responsable de la garantía, protección y ejecución de los derechos" (SCARANO, 2018, p. 14).

Scarano históricamente deambula por los derechos humanos incluso antes de la declaración. En siglos pasados, han surgido los llamados derechos de primera generación, como el trabajo, la salud y la educación. Luego vinieron las garantías sociales, consideradas de segunda generación. En esta ola llegó la asistencia social, la vivienda, la cultura y la asociación sindical.

Ya en el siglo 21 llegaron los derechos de tercera generación, que se basaban en la protección de los pueblos, naciones y etnias. También habló de la solidaridad de los pueblos y del cuidado de los recursos naturales. Con el avance de la tecnología y la bioética, hoy se habla en una cuarta generación de derechos relacionados con la medicina, como el patrimonio genético. El autor subraya que las nuevas relaciones

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário pela Universidad Católica de Colombia.

² Doutor em Teologia pela Faculdade EST, EST, Brasil. Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil.

laborales, con la intervención cada vez menor del Estado, han ido cambiando estas relaciones de derechos y generaciones.

El artículo titulado El Hombre como Objeto de Derechos Humanos, de Carolina Bessa Ferreira de Oliveira, identifica cuándo el hombre y la mujer llegaron a tener sus propios derechos. Según la autora, los derechos humanos, así como el derecho, son el resultado de diferentes aspectos de la historia. Para ella, conocer los procesos de lucha y búsqueda de derechos humanos es fundamental para entender cómo funcionan hoy. Por lo tanto, hace un "recorrido" de declaraciones importantes desde la Declaración de Derechos de Inglaterra de 1689 hasta la Declaración Universal de Derechos Humanos. Para la autora, la cuna de los derechos humanos nace en la independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa.

Si la Declaración Universal de Derechos Humanos se aplica a todos y a todas, Oliveira se pregunta si hay cuestiones culturales que se han olvidado en este proceso de creación del documento. En una región, algo puede considerarse un derecho y, en otra, una violación. Por lo tanto, hay desafíos para la universalización de la declaración, incluso más de 70 años después de su creación. Por eso hay universalistas, que defienden la plena aplicación de la declaración, y relativistas, que relativizan ciertas acciones. Existen conflictos y contradicciones en la defensa de los derechos humanos y las desigualdades son las principales. Las dictaduras en América Latina, por duras y crueles, fueron responsables del surgimiento de importantes movimientos en la lucha por los derechos humanos.

En el artículo Movimientos Sociales y Derechos Humanos, Ligia Maria Fonseca Affonso describe el Estado, la sociedad y los derechos humanos, reconoce la evolución de los derechos humanos en Brasil y discute el papel de los movimientos sociales en este proceso. La autora comienza con la definición de Estado, organización social soberana con poder sobre los y las individuos. Por lo tanto, tiene el poder de regular el funcionamiento de la sociedad en un territorio determinado. Es decir, el estado y el poder están asociados.

La sociedad se encuentra en el mismo tiempo y espacio y comparte la misma cultura y tradiciones. Cada persona es influenciada por la sociedad de la que forma parte, generando relaciones sociales de organización y supervivencia, así como influencias

dictadas por la sociedad. Sin olvidar el papel de la sociedad civil, que es el espacio donde la sociedad y el Estado interactúan socialmente a través de las familias, las asociaciones, los movimientos sociales y la comunicación pública. Las sociedades civiles tienen una participación importante, ya que orientan al Estado hacia las demandas sociales.

A continuación, la autora relata una serie de acciones relacionadas con los derechos humanos, como su inherencia para los seres humanos, y luego habla sobre su aplicabilidad en Brasil. Explica que la Declaración Universal de los Derechos Humanos está garantizada en el país a través de la Constitución, pero que presenta avances y retrocesos. Affonso hace una historia de las constituciones en Brasil y muestra estos pequeños avances a lo largo del tiempo, hasta llegar a la nueva Constitución, llamada Constitución Ciudadana. Sin embargo, décadas después de su promulgación, aún existen grandes desafíos para el país en materia de derechos humanos, como altas tasas de homicidios, abusos policiales, situación del sistema penitenciario, violencia contra las mujeres y la comunidad indígena, entre otros.

La parte final del artículo trata de los movimientos sociales en Brasil, que emergen con fuerza en la década de 1970 en busca de derechos sociales y libertad, en medio de la dictadura militar. Estas luchas han llevado a cambios legales y de políticas públicas para los derechos humanos.

El artículo de Daniella Tech Doreto, titulado Desigualdad, Diversidad y Derechos Humanos en el Brasil Contemporáneo, aborda los procesos históricos relacionados con la desigualdad en Brasil, con los grupos sociales y las pérdidas y ganancias en los derechos de las etnias, géneros y orientaciones sexuales.

La autora asume que la desigualdad siempre ha existido en Brasil. Y esto está relacionado con la historia de la humanidad y las relaciones de poder. En la antigüedad esto se hacía por la fuerza. Más recientemente, comenzó a reflejar la forma en que la sociedad se organiza, es decir, el capitalismo con desigualdades económicas muy presentes.

El artículo El Proceso Histórico de la Constitución de los Derechos Humanos, de Daniela Tech Doreto, tiene como objetivo analizar el proceso de la constitución de los derechos humanos, explicarlos y debatirlos con base en el sentido común. Es un hecho

que los derechos humanos han evolucionado a lo largo de los años, de acuerdo con las necesidades de la población.

Para empezar, la autora regresa a Brasil Colonia, con un pueblo sin autonomía y explotado. El Imperio de Brasil estuvo marcado por la esclavitud de millones de indígenas, negros y negras, una de las mayores violaciones de los derechos humanos en la historia de la humanidad. Los primeros avances en Brasil en el tema de los derechos humanos ocurrieron en 1919, con la entrada del país en la Organización Internacional del Trabajo.

Las décadas siguientes estuvieron marcadas por la lucha de mujeres, trabajadores y trabajadoras, negros y negras, homosexuales y organizaciones de la sociedad civil. Con la Constitución y la adopción del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, se garantizaron nuevos derechos judiciales.

El artículo menciona las diferentes generaciones de derechos y la importancia histórica de la Declaración Universal de Derechos Humanos. La falta de conocimiento del significado real de los derechos humanos, especialmente por parte de los sectores más conservadores, contribuye a distorsiones, y los medios de comunicación, en manos de la clase dominante, son los principales.

El intento de los grandes medios de comunicación o incluso de personalidades vinculadas a la política de descalificación de los derechos humanos, así como de quienes los defienden, presenta como telón de fondo los intereses de ciertos ámbitos" (DORETO, 2018, p. 70).

En un nuevo artículo, Daniela Tech Doreto explica en Diversidad Cultural en Brasil la definición de diversidad cultural, describe la cultura brasileña, el monocultivo, el policultivo y el multiculturalismo. Además de analizar la ampliación de las desigualdades sociales en el país.

Una marca de la sociedad brasileña, la diversidad cultural ha sido un tema de investigación desde la antigüedad. En resumen, la diversidad se refiere a la multiplicidad de hechos. En Brasil puede haber comenzado con la imposición de los portugueses en el uso de sus propias costumbres y tradiciones. Hecho que hizo que una parte de los pueblos fuera más desigual, o más de uno, con la llegada de los negros y negras y la anulación de su cultura.

Con un salto en el tiempo, la globalización podría ser responsable de una homogeneización de la cultura en el mundo. En este sentido, se han hecho llamados, especialmente en América Latina, a mantener la diversidad cultural de cada región.

La cultura puede caracterizarse por el arte, la moral, las creencias, las costumbres, las leyes adquiridas a lo largo de la vida. El término monocultivo se asocia con la producción de un solo producto, también conocido como unicultivo. Lo contrario de Brasil en relación con la diversidad cultural, con grandes opciones incluso por los y las migrantes que trajeron nuevas formas de vida. Policultivo, muchas producciones en la misma tierra, ampliamente utilizado por los pueblos indígenas. El multiculturalismo está representado por varias culturas, pero un predominante.

En Xenofobia y Discriminación, Daniela Tech Doreto analiza este problema en la historia mundial, identifica ejemplos actuales de discriminación y refleja la legislación vigente sobre el tema.

Según la autora, la xenofobia ha estado presente en la historia del mundo. "La xenofobia puede entenderse como una aversión al inmigrante" (DORETO, 2018, p. 86). El inmigrante es visto como alguien que migra a mejores condiciones de vida. Un tema crucial para entender los derechos humanos en el siglo actual, sus diversas causas, como la pobreza, los cambios climáticos, la violencia, entre otros.

Anderson Barbosa Scheifler, en Desigualdades Socio raciales y Políticas Públicas señala el alcance de las políticas públicas para combatir las desigualdades en Brasil. A esto, se remonta 500 años atrás en la historia cuando el país pasó por un proceso de organización económica y civil, llevado a cabo por una estructura patriarcal, el trabajo esclavo y la agricultura.

Esta visión se ha prolongado durante siglos y, según el autor, sigue siendo parte de la imaginación internacional sobre el país, especialmente la desmoralización de las instituciones públicas.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Ligia Maria Fonseca. Movimentos sociais e direitos humanos. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028012.

DORETO, Daniella Tech. Desigualdade, diversidade e direitos no Brasil Contemporâneo. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028012.

DORETO, Daniella Tech. Diversidade cultural no Brasil. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028012.

DORETO, Daniella Tech. O processo histórico da constituição dos direitos humanos. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018, p. 70. E-book. ISBN 9788595028012.

DORETO, Daniella Tech. Xenofobia e discriminações. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018, p. 86. E-book. ISBN 9788595028012.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. O homem como objeto dos direitos humanos. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028012.

SCARANO, Renan Costa V. Direitos humanos. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018, p. 14. E-book. ISBN 9788595028012.

SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028012.

SCHEIFLER, Anderson Barbosa. Desigualdades sociorraciais e políticas públicas. *In*: SCARANO, Renan Costa V.; DORETO, Daniella T.; ZUFFO, Sílvia; et al. **Direitos Humanos e Diversidade**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028012.

Direitos Humanos e Educação

Organizadores

Vagner Silva da Cunha

Silvana Maria Gritti

Alan Dutra de Melo

Organizadores

Vagner Silva da Cunha

Silvana Maria Gritti

Alan Dutra de Melo

Direitos Humanos e Educação



1ª Edição

Foz do Iguaçu

2023

© 2023, CLAEAC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Obra de Bárbara Gritti Silva da Cunha

Revisão: Os organizadores

ISBN 978-65-89284-42-0

DOI: 10.23899/9786589284420

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/94>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Direitos Humanos e Educação [livro eletrônico] / organização
Vagner Silva da Cunha, Silvana Maria Gritti, Alan Dutra de
Melo. - Foz do Iguaçu, PR: CLAEAC e-Books, 2023. PDF.

Vários colaboradores.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-42-0

1. Direitos Humanos. 2. Educação. 3. Cultura. I. Cunha, Vagner
Silva da. II. Gritti, Silvana Maria. III. Melo, Alan Dutra de.

CDD: 370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC
Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Prefácio	5
<i>Lúcio Jorge Hammes</i>	
O olhar antropológico e os Direitos Humanos: uma reaproximação necessária	11
<i>Vagner Silva da Cunha, Silvana Maria Gritti</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.1	
Cidadania Global e as epistemologias do Sul	26
<i>Suiane Costa Alves</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.2	
Política em sala de aula na construção dos direitos humanos: um relato de experiência sobre a conscientização e o combate ao autoritarismo e valorização da democracia na universidade	39
<i>Renata Peixoto de Oliveira</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.3	
Excertos sobre Educação em Direitos Humanos no discurso de pensadores e pensadoras da educação: primeiros diálogos	49
<i>Diogo Cavazotti Aires, Lourival José Martins Filho</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.4	
Colonização e descolonização: quais dimensões possíveis?	59
<i>Clarice Borba dos Santos, Maria Lúcia Giazza Hernandez</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.5	
Relações existentes sobre o trabalho, a educação e os direitos humanos	66
<i>Bruno Padula Medeiros, Suellen Ribeiro Medeiros, Silvana Maria Gritti</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.6	
A importância da formação continuada no trabalho docente	73
<i>Emerson Silveira Teixeira, Lúcio Jorge Hammes</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.7	
Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo	79
<i>Vanusa Botelho Martins, Silvana Maria Gritti</i>	
DOI: 10.23899/9786589284420.8	

Prefácio

Lúcio Jorge Hammes*

A temática dos Direitos Humanos necessita de estudos e a sua publicação para que mais pessoas possam conhecer estes direitos e para que as políticas públicas sejam direcionadas para o respeito e a sua ampliação. É uma pauta que necessita estar na agenda do dia-a-dia de pesquisadores e dos atores sociais.

As transformações na sociedade e na cultura mexem com a vida das pessoas, ampliando ou restringindo direitos. São novas situações que nos influenciam e estão requerendo pesquisas e leituras para dar respostas adequadas às questões que emergem.

Destacamos três fatos que podem caracterizar as novas situações em relação aos Direitos Humanos:

- a. A pandemia do coronavírus (COVID-19)¹, declarada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) em 2020 exigiu mudanças no cotidiano do trabalho, costumes e formas de vida. No entanto, a gestão da pandemia foi diferente entre países e cidades, influenciando questões como a economia e a educação, levando à morte muitas pessoas ou deixando sequelas. Esta condução foi muito questionada no Brasil com a acusação de que o próprio governo federal desprezou contribuições da ciência e chegou a distribuir medicamentos ineficazes, impedindo às pessoas a terem atendimento adequado para os tratamentos como assegura a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1945) e não lhes permitindo o direito básico ou um “padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação” (Artigo 25).
- b. Em fevereiro de 2022 tivemos a deflagração da operação militar especial russa envolvendo o território da Ucrânia e a OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte). No pronunciamento antes do ataque, o presidente

* Professor da UNIPAMPA, Campus Jaguarão, atuando nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: luciohammes@unipampa.edu.br

¹ O novo coronavírus (Sars-Cov-2) foi encontrado pela primeira vez na cidade de Wuhan, China. E, após o primeiro alerta emitido em dezembro de 2019 na China, a OMS (Organização Mundial de Saúde) já declarou pandemia de COVID-19 no dia 11 de março de 2020.

russo, Vladimir Putin justificou a ação de que a Rússia não poderia “tolerar ameaças da Ucrânia”. As consequências ainda são imprevisíveis na geopolítica e no próprio paradigma civilizatório que envolve questões como os Direitos Humanos.

- c. A eleição de Luís Inácio Lula da Silva para Presidente da República do Brasil em 2022, reacende a esperança da civilização mundial. Após sofrer perseguição política e judicial, o povo pode elegê-lo e testemunhar a sua volta ao Planalto. Dessa forma podemos acompanhar seus discursos e suas articulações por maior fraternidade e pelo respeito aos Direitos humanos. O Brasil volta a ser protagonista de discussões como a resolução de conflitos, inclusão social, meio ambiente, diminuição da fome e das desigualdades entre as pessoas e nações, dentre outros. Dessa forma, a temática dos Direitos Humanos volta para a agenda pública, superando princípios como “direitos humanos para humanos direitos”, pautadas por agentes de orientação nazifascistas.

Constata-se a partir destas três situações que são exemplos de situações que podem impactar questões relacionadas aos Direitos Humanos. Revelam que os direitos básicos e fundamentais das pessoas podem estar sendo desrespeitados em algumas situações ou contextos ou podem estar sendo retomados e valorizados em outros contextos ou situações. Por isso, necessitam ser analisados à luz dos princípios, das orientações e das leis da sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1945)² é referência para a defesa dos direitos humanos. Surge após a Segunda Guerra entre as Nações reunidas na Conferência de Yalta, Ucrânia, em 1945, estabelecendo bases de uma futura paz, definindo áreas de influência das potências e a criação de uma Organização multilateral que promova negociações sobre conflitos internacionais, evitar guerras e promover a paz, a democracia e os Direitos Humanos.

Esta Declaração (ONU, 1945) elenca em 30 artigos direitos fundamentais como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, destacando em seu preâmbulo para que haja um esforço “meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância”.

² ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em jun. 2023.

A partir deste fundamento, estabelecido como referência, as nações estabelecem outras bases civilizatórias para evitar a “barbárie”. Assim, temos no Brasil um conjunto de direitos que foram incluídos na legislação, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)³, o Estatuto do Idoso (BRASIL 2003)⁴, o Decreto de Acessibilidade (BRASIL, 2004)⁵, o Decreto da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL 2005)⁶ e a Lei Maria da Penha (BRASIL 2006)⁷.

A partir desta perspectiva, este livro traz leituras e releituras sobre questões relacionadas aos Direitos Humanos que necessitam de aprofundamentos.

O primeiro capítulo traz o estudo “O olhar antropológico e os Direitos Humanos: uma reaproximação necessária”, destacando ideias e objetivos comuns dos Direitos Humanos e a Antropologia, “respeitando as especificidades científicas das disciplinas”, possibilitando reflexos para melhorar a vida das pessoas, subsidiando políticas públicas e sociais.

O estudo “Cidadania Global e as epistemologias do Sul” chama a atenção para o “cenário global” e desta os múltiplos desafios inerentes a construção, a pressão social e a internacionalização e as práticas invisibilizadas que levam a refletir sobre a internacionalização do currículo, tendo como premissa o cenário do Sul global e dialoga

³ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em jun. 2023.

⁴ BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em jun. 2023.

⁵ BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de novembro de 2004.

Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 nov. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em jun. 2023.

⁶ BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. acesso em jun. 2023.

⁷ BRASIL. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em jun. 2023.

com a experiência de instituições acadêmicas fundamentadas na promoção da cidadania global.

O terceiro capítulo traz um relato sobre “Política em sala de aula na construção dos direitos humanos: um relato de experiência sobre a conscientização e o combate ao autoritarismo e valorização da democracia na universidade”, destacando as experiências em sala de aula na universidade, principalmente os aspectos pedagógicos, metodologias de ensino e inovações na área, focalizando conteúdos relacionados ao fortalecimento dos valores e das instituições democráticas e a formação cidadã e os direitos humanos.

O artigo “Excertos sobre Educação em Direitos Humanos no discurso de pensadores e pensadoras da educação: primeiros diálogos” traz resultados de pesquisas sobre os discursos em obras como Jan Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Friedrich Herbat (1776-1841), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Anísio Teixeira (1900-1971), Edgar Morín (1921), Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani (1943) e bell hooks (1952-2021). Busca ainda apresentar o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos para contextualizar a pesquisa e os excertos que aparecerão pela investigação.

O quinto capítulo, intitulado “Colonização e descolonização: quais dimensões possíveis?” busca discutir as questões relacionadas ao domínio do colonialismo europeu sobre a sociedade ocidental, destacando a desculturação de homens e mulheres, africanos, indígenas, pobres, etc. Parte do argumento de que em nome da religião se praticou a dominação, o abuso e a matança “em nome de Deus”. Defende uma educação que liberta a partir dos ensinamentos e Paulo Freire que propõe o diálogo e relações mais horizontalizadas. Neste sentido, o diálogo pode ajudar a promover a reflexão, a formação de opinião, a compreensão e oportunizar aos oprimidos criar, descobrir, inventar formas de sobrevivências, de libertação, de autonomia e de consciência de classe.

O sexto capítulo traz um estudo sobre as “Relações existentes sobre o trabalho, a educação e os direitos humanos”, buscando aprofundar as relações entre as pessoas e a sociedade. Destaca que ainda vivemos “episódios democráticos” em que a conquista dos direitos ainda se dá numa luta contra movimentos e práticas opressoras. Dessa forma, para conseguirmos avançar na busca da efetivação dos Direitos Humanos faz-se necessário aperfeiçoar as práticas que possibilitem uma cultura em Direitos Humanos, incentivando a sensibilização, a promoção do diálogo a compreensão e o respeito com o outro.

O texto sobre “A importância da formação continuada no trabalho docente” busca discutir a importância da formação continuada como forma de complementar, atualizar e até mesmo refletir a formação inicial nas questões que se acercam atualmente das atividades docentes podendo considerá-la tão importante quanto a formação inicial. Indica que a prática de formações continuadas tem como fatores positivos o desenvolvimento de temas frequentes e pertinentes ao espaço escolar, tais como dúvidas, questionamentos, angústias, propostas, situações decorrentes do dia-a-dia, sendo realizadas no próprio espaço de trabalho dos docentes como forma de complementar e atualizar as questões relativas as atividades docentes.

O estudo “Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo” destaca a falta de políticas públicas que garantam o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que do campo. Por isso, defende a necessidade de políticas específicas para romper com o processo de discriminação e fortalecer a identidade cultural dos sujeitos enraizado no campo, A escola do campo, trabalhando a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de estudantes do campo, nas suas diversas formas de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social destes estudantes do campo.

Este livro foi organizado para ajudar na reflexão sobre o tema sempre atual que é os Direitos Humanos, pois o acesso aos direitos de cada cidadão para obter uma vida digna se constitui em um processo de formação de uma cultura, pois o ser humano é um ser em formação e traz consigo “o desejo de ser mais, de ir além e de não se satisfazer com o já estabelecido (institucionalizado). Este ‘ir além’ do estabelecido contribui para pensar uma ética que leve à humanidade a refletir sobre a estrutura moral e jurídica vigente” (HAMMES; ZITKOSKI; BOMBASSARO, 2013, p. 31).

Neste sentido, compreendemos os Direitos Humanos como uma conquista da civilização que pode contribuir para manter a civilidade nas relações sociais e entre as nações, além de melhorar a qualidade de vida de todos.

Referências

HAMMES, L. J. H.; ZITKOSKI, J. J.; BOMBASSARO, L. C. Ética, educação e direitos humanos. **Signos**, Lajeado, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/742>. Acesso em jun. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em jun. 2023.

O olhar antropológico e os Direitos Humanos: uma reaproximação necessária

Vagner Silva da Cunha*

Silvana Maria Gritti**

A ciência antropológica

A Antropologia teve seu embrião nos tempos antigos, nos relatos de Marco Polo, em suas expedições pela Ásia e China, descrevendo os costumes, bem como a vida dos povos. Em uma de suas descrições mais felizes, ele enuncia: “As mulheres fazem compras e vendas, fazendo tudo pelos homens [...] em contrapartida, os homens só têm de se preocupar com a caça e a guerra (LARAIA, 2009, p. 12).

Essas minuciosas análises descritivas feitas pelo viajante dão início a uma reflexão de cunho antropológico, contudo sem caráter de cientificidade, mas movido pela curiosidade, virtude mãe de todas as ciências. Entretanto, a Antropologia como Ciência teve seu alvorecer na Primeira Guerra Mundial através do trabalho de seus fundadores, de diferentes nacionalidades. São eles: Franz Boas (1858–1942), Bronislaw Malinowski (1884–1942), Alfred Radcliffe-Brown (1881–1955) e Marcel Mauss (1812–1959), citados por Eriksen, Nielsen e Pereira (2007).

A partir do fio de Ariadne (ROLIM, 2006), tecido pelos seus fundadores, a Antropologia, nos tempos atuais, é uma ciência que se ocupa do estudo do ser humano, em todas as suas dimensões, latitudes e profundidades; na verdade, sobre todos os seus eixos norteadores, enfatizando a ação, o fazer do homem¹. Sinaliza neste sentido o professor Linton: “estudo do homem e seus trabalhos” (2000, p. 12). Estas realizações do homem, em todos os seus diversos âmbitos, políticos, sociais, econômicos, culturais,

* Doutor em Política Social e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (RS). Professor da disciplina de Antropologia, Sociologia e Direitos Humanos, nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão (RS).

E-mail: vagnercunha@unipampa.edu.br

** Doutora em Educação Pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora associada da Universidade Federal do Pampa- Unipampa. Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa Campus Jaguarão. Atualmente diretora do Campus da Unipampa/Jaguarão.

E-mail: silvanagritti@unipampa.edu.br

¹ A Antropologia, segundo Laplantine (2007), se divide em: Antropologia Física ou Biológica, Antropologia Pré-Histórica, Antropologia Psicológica e Antropologia Social ou Cultural.

produzem cultura, quer no plano ideal, quer no material (LAPLANTINE, 2007; DAMATTA, 1987)².

Logo, a cultura pode ser lida, interpretada, como a ação humana no meio social; são hábitos, concepções, invenções, artefatos, que são adquiridos, feitos pelo homem, que se transmitem de geração em geração, num processo gradativo e cumulativo. Por conseguinte, o homem é um ser cultural, pois seu pensamento, repleto de iniciativa e criação, é capaz de mudar o mundo, bem como a vida, que sempre se encontra em eterna alternância e impermanência (LARAIA, 2009; LAPLANTINE, 2007; MELLO, 1996).

As culturas dos homens são semelhantes a um caleidoscópio de múltiplas faces: cada vez que contemplamos a imagem através dele, enxergamos aspectos diversos das visões anteriores, desvelando a simbiose de existência.

Por conseguinte, somos agentes e pacientes da cultura, uma vez que recebemos heranças das civilizações passadas, e a partir delas damos novo sentido a nossa vida, alterando o nosso universo simbólico, através de uma nova visão, mais rica e criativa (LINTON, 2000).

Por isso, de certa maneira, antropológicamente, as culturas pretéritas se fazem presentes, uma vez que, sem os conhecimentos das gerações que nos antecederam, não poderíamos construir inteligentemente nosso futuro. Assim, se “navegar é preciso”, só podemos realizar a travessia com a acumulação produzida pelos grandes navegadores do passado.

Como podemos constatar, o estudo antropológico vai se voltar para a investigação da diversidade cultural dos povos, suas similitudes e diferenças, idiosincrasias, presentes em cada sociedade, apartando e refutando preconceitos e determinismos de qualquer natureza.

A preservação dos patrimônios culturais, a manutenção das culturas indígenas contraria a orientação, presente no oeste americano, romantizada nos filmes de faroestes, de que índio bom é índio morto (BROWN, 2021). O apoio incondicional a grupos sociais que historicamente são vítimas de discriminações de várias formas: sexual, étnica, racial, tais como os negros e quilombolas, não concorda com a orientação epistemológica neoliberal, que dá primazia ao lucro, deve constar na agenda desta ciência (SANTOS, 2006).

² Para Cuche (2002, p. 9), “[...] a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da diversidade além dos termos biológicos”.

Por conseguinte, o olhar renovador produzido pela Antropologia deve se voltar à totalidade, à complexidade da vida humana. Ele se constitui numa verdadeira lente de aumento, para observar, contemplar culturas em suas belezas e singularidades, buscando sempre o novo, o inesperado (LARAIA, 2009).

A revolução do olhar dá subsídios para alterarmos nossa visão, alargando horizontes e expectativas, incorporando resiliência e alteridade, compreendendo que diferenças de várias naturezas existem: políticas, econômicas, culturais. Contudo, todas elas devem ser toleradas, pois todos somos diferentes em nossa construção social, ainda que absolutamente idênticos em nossa condição humana. Boaventura de Souza Santos elucida bem a questão: “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos trivializa” (SANTOS; CHAUÍ, 2013, p. 79).

Seguindo este mesmo fio condutor, as guerras, a invasão dos povos, a degradação das pessoas, até por medidas de austeridade fiscal, perdem o sentido, são descabidas, repudiadas por esta grade teórica. Assim, o pensar, refletir, fazer, tendo como referencial o universo antropológico, significa dar relevância à vida em sua abrangência: diferença, tolerância, diversidade, pluralidade, uma vez que um dos seus objetivos é, conforme Linton, “[...] descobrir os limites dentre os quais os homens podem ser condicionados, e quais os padrões de vida social que parecem impor o mínimo de tensão ao indivíduo” (2000, p. 13).

Atualmente, a pesquisa antropológica é vasta, contundente, abrange estudo de minorias, populações ricas e pobres, nas metrópoles e nas aldeias. Pesquisas em bibliotecas e museus. O preconceito e o racismo também são abordados, através de entrevistas com os atores sociais envolvidos, desvelando como estas feridas se fazem ainda hoje presentes em nosso cotidiano.

Neste contexto, o método da observação participante ganha relevo especial nos chamados estudos, pesquisas de campo. Nelas, o pesquisador passa a viver com o grupo a ser estudado, come a mesma comida, canta as mesmas canções nostálgicas, compartilha suas rezas, participa das festas, rituais, ouvindo relatos, histórias de vidas, comungando de seus ideais e sonhos. O investigador sente um verdadeiro “êxtase” diante da cultura do grupo social que passa a ser então conhecido, em seus mais íntimos recônditos. Aquilo que está escondido nas brumas da noite, fica claro, perceptível como os raios do sol (MELLO, 1996).

Os objetivos da Antropologia enquanto campo de estudo e de ciência se conectam com os Direitos Humanos, pois é inviável preservar culturas, povos e civilizações, sem

tratamento digno às pessoas que visitam e residem nestes lugares, como veremos a seguir.

Os Direitos Humanos

Os Direitos Humanos tiveram sua gênese na Revolução Francesa e na Independência Americana, nas quais os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade ganham destaque, em oposição ao poder absoluto dos reis, no qual a centralização das decisões se constituía a tônica da vida social. A partir destas revoluções, o termo Direitos Humanos é firmado, lavrado em uma série significativa de documentos de natureza jurídica, ética e política (COMPARATO, 2019).

Fica claro que a história da efetivação dos Direitos Humanos não constitui uma realidade dada, sedimentada, adstrita aos eventos de sorte ou azar, tampouco se forma ao sabor dos ventos. Fica sujeito, sim, de lentos avanços e drásticos retrocessos, assim como caminha a humanidade, em seu palmilhar histórico repleto de êxitos e fracassos. Destarte, eles não são frutos de uma dádiva do Criador, ou de um sopro mágico e criativo; não emergem como uma bela intuição na consciência humana (HUNT, 2009).

A antítese é que é verdadeira. São o resultado da luta dos povos, no sentido de que a dignidade, o respeito, a possibilidade de uma vida plena seja estendida a todos de forma indistinta, para que possam desenvolver, de forma cabal e livre, suas potencialidades, objetivando atingir o ápice, o apogeu de suas vidas (PIOVESAN, 2014).

Sua singularidade pode ser comprovada de diversos modos: primeiramente, no entendimento de que, nos dias atuais, tem se solidificado a percepção do caráter hegemônico dos Direitos Humanos, como inequívoca expressão da dignidade da pessoa humana, adquirindo fóruns de universalidade (FERNANDEZ-LARGO, 2006). Para alguns autores, se constitui na última utopia do mundo pós-moderno, quando as demais fracassaram (SANTOS, 2019).

A sua ética pressupõe a transformação social, partindo da premissa de que cada ser humano é merecedor – pelo fato de ser humano – de especial cuidado, consideração e respeito, dotado de múltiplas potencialidades, que merecem ser desenvolvidas plenamente, clamando o justo. Numa verdadeira lógica da razoabilidade jurídica (PIOVESAN, 2014; SICHES, 1970).

Contudo, a influência neoliberal existente hoje, que começa na década de setenta com o governo da Dama de Ferro, Margareth Thatcher (1979-1990), com seus remédios amargos, que, contrariando o ditado popular, não curam, trazem isto sim mais dor, levando o doente a óbito. São eles: demissões de trabalhadores, arrocho salarial,

desemprego, privatizações, transferência das funções do estado para o terceiro setor, levando ao esfacelamento da esfera pública. São marcos distintivos da contrarreforma do Estado Brasileiro.

Estas nefastas consequências neoliberais trazem obstáculos para que os Direitos Humanos tenham visibilidade concreta na vida das populações de todas as partes do mundo. A reflexão do sociólogo continua mais atual do que nunca: “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos; é objeto de discurso de direitos humanos” (SANTOS, 2019, p. 42).

A partir destas reflexões, os Direitos Humanos podem ser entendidos, conceituados como: “Conjunto de direitos, positivados ou não, cuja finalidade é assegurar o respeito à dignidade da pessoa humana, por meio da limitação do arbítrio estatal e do estabelecimento da igualdade nos pontos de partida dos indivíduos em um dado momento histórico” (CASADO FILHO, 2012, p. 17).

Seguindo esta lógica, a dignidade da pessoa humana, bem como a busca pela igualdade, são sua utopia a ser alcançada. Também é forçoso reconhecer que, no capitalismo, esta aspiração sempre é cerceada ou limitada, pois não existe igualdade no ponto de partida dos indivíduos. Mesmo assim, eles são um retrato das culturas dos povos, como descreve Flávia Piovesan: “São eles que formam a base ética da vida social, e é pelo grau de sua vigência na consciência coletiva que se pode auferir o caráter de uma civilização (2014, p. 16).

Como podemos perceber, os Direitos Humanos têm sua gênese num verdadeiro campo minado: seu itinerário formativo se dá numa arena de disputas. Uma representação simbólica de que eles representam uma espécie de troféu, raro, valioso para aqueles que querem dele se apropriar. Santos e pecadores se utilizam do seu lugar de fala para invocar sua atuação com intenções absolutamente distintas, como veremos a seguir.

Concepção conservadora dos Direitos Humanos

Esta grade teórica tem eco, ressonância no chamado “direito de invasão” dos povos. Assim foi feito pelos estadunidenses ocupando países árabes, bem como pelo conquistador Napoleão Bonaparte invadindo os povos dominados. Os Direitos Humanos, nesta situação específica, são utilizados como armadilha, como pretexto para justificação do arbítrio e do autoritarismo³.

³ “Provavelmente não haja ditador que não tenha, em algum momento feito uso do que se chama da linguagem dos Direitos Humanos” (RUIZ, 2014, p. 13).

Eles entendem que a sobrevivência da humanidade só é possível negando de forma peremptória, à maioria das pessoas, o acesso à distribuição de bens, serviços e riquezas. Não admitem em sua formulação teórica nenhum tipo de igualdade, sequer jurídica ou formal. A literalidade da lei deve especificar para quais grupos sociais devem ser destinados os direitos, e para quem eles devem ser restritos, de forma clara e precisa. Assim,

Resgata-se a ideia de que direitos devem existir apenas para “pessoas de bem. E exclui-se deste conceito inúmeros contingentes de trabalhadores pobres, desempregados que não produziram por preguiça, não por condições concretas de vida, criminalizados e ou privados de liberdade (RUIZ, 2014, p. 205).

É óbvio que as “pessoas de bem” são os ricos, de cor branca, os grandes proprietários de terras, os defensores do status quo. De outra banda, os pobres são considerados uma classe social perigosa, a ser vigiada, estigmatizada e punida. Bauman descreve como elas são percebidas: o refugio da modernidade, depósito do lixo humano nas lixeiras pós-modernas. As ervas daninhas que devem ser expurgadas do jardim da modernidade (BAUMAN, 2008; 2013).

Infelizmente, esta perspectiva é a hegemônica, vigente no país, com a predominância da mão invisível do mercado dando as cartas, ditando as regras na vida social. Suas consequências são inevitáveis: banalização da vida, devastação das florestas, crise ambiental e energética, proliferação da pobreza, aumento da criminalidade. O estopim do ódio é uma realidade, uma vez que a violência e a criminalidade devem ser combatidas com mais violência ainda: o armamento da população. Transfere-se do estado para os indivíduos a solução de problemas sociais tão relevantes (PORTO, 2010).

Este ponto de vista, levado às últimas consequências, ressalta que a existência social é um luxo, dispensado a poucos. Em contrapartida, aos demais restam as migalhas, a desumanização completa, num verdadeiro circo de horrores. Neste contexto, os nichos segregatórios se fazem presentes, institucionalizando a exclusão social, como mostra o autor:

Antes o que há é um processo de deslocamento em curso através de toda a sociedade, pois a exclusão é um gradiente que se estende diretamente da capacidade de crédito dos prósperos até o grau de periculosidade dos encarcerados. Sua atitude é atuarial, de cálculo e avaliação. [...] A imagem da sociedade não é de um núcleo de dentro com um da periferia, de adventícios,

mas sim uma praia em que as pessoas estão alocadas num gradiente de posições e distribuições no litoral. No alto da praia estão os privilegiados bebericando seus coquetéis num lugar ao sol garantido, enquanto isso, na base, há criaturas presas ao mar, que só podem sair, com grande esforço, e que, mesmo assim não irão sobreviver. A praia tem seus gradientes intestinos, mas isso não exclui a existência de mundo severamente segregados nas suas extremidades, seja dos super-ricos ou da subclasse (YOUNG, 2002, p. 103-104).

A comparação do autor remonta a uma sociedade dividida em classes sociais, onde os sem-direitos não podem acompanhar, estar no mesmo espaço físico e social com aqueles detentores de direitos, expressos de forma clara no ordenamento jurídico, bem como na tradição. Este fracionamento das pessoas na vida social é como uma série que, ao longo de vários episódios em várias temporadas, projeta a perspectiva conservadora dos Direitos Humanos.

Concepção emancipadora dos Direitos Humanos

Esta grade teórica parte do pressuposto de que os Direitos Humanos podem, e devem ter um caráter contra-hegemônico; deste modo, a linguagem, o discurso, bem como a prática emancipatória são cruciais. De outra forma, é necessário romper com a compreensão que divide o mundo numa cartografia de linhas abissais, historicamente construída, muitas vezes sem o devido questionamento. Assim, temos: sociedades metropolitanas e coloniais, civilizadas e bárbaras, como pondera e discute Boaventura Santos (2006).

De outra banda, esta cartografia oficial legitimadora da ordem social vigente, tem produzido, muitas vezes, Direitos Humanos que deram guarida, fundamentaram exclusões sociais de diversas tipologias e naturezas, tais como: neocolonialismo, racismo, xenofobia, cidadãos de diversas nacionalidades que se tornaram vítimas da austeridade fiscal do capital financeiro, assim como o grave problema da crise migratória (SANTOS; CHAUÍ, 2013).

Logo, é preciso romper com esta cultura predatória, sedimentada pelo neoliberalismo, que, por sua política, estende excessivamente o setor privado, uma vez que o mercado – não o estado – é que deve reger a vida social. Logo, a privatização, fragmentação do trabalho, o discurso meritocrático, se repetem todos os dias, de forma exaustiva e cansativa. Suas consequências possuem um grau, um caráter de inevitabilidade: produção da cultura da morte em detrimento da vida. Assistimos ao caos de camarote, como relata o escritor:

O mundo piorou nos últimos vinte anos. Isso significa não só que o socialismo burocrático fracassou, mas também que o capitalismo não teve e não tem resposta para uma humanidade faminta e à beira da barbárie. () uma tragédia verdadeira, resultado de um projeto que precisava de uma crítica humanista radical (GENRO, 1994, p. 133).

Diante deste quadro que se agrava dia a dia, como a ampulheta que vê o tempo se esvaír, a participação dos trabalhadores é fundamental para a reversão deste processo, a partir de políticas públicas, construindo um pensamento pós-abissal (SANTOS; CHAUÍ, 2013). Porém, é necessário vencer a tirania do dinheiro e da informação, vigas mestras de nosso modelo econômico:

O novo dinheiro torna-se onipresente, fundada numa ideologia, esse dinheiro sem medida se torna a medida geral, reforçando a vocação para considerar a acumulação como uma meta em si mesma. Na realidade, o resultado desta busca tanto pode levar à acumulação (para alguns) como aos endividamentos (para a maioria). Nestas condições, forma-se um círculo vicioso dentro do qual o medo e o desamparo se criam mutuamente, e a busca desenfreada do dinheiro tanto é uma causa como uma consequência do desamparo e do medo (SANTOS, 2001, p. 56).

Portanto, é necessária uma reação contundente. Urge a criação de iniciativas, redes, alianças locais e globais, movimentos sociais dos camponeses, trabalhadores sem terra, sem teto, mulheres, negros, sejam rapidamente mobilizados em prol de um mundo mais justo. Assim, os direitos e os deveres serão divididos de forma igualitária entre todos os atores sociais envolvidos no processo. Esta lógica contraria o discurso neoliberal, à semelhança de uma balança oscilante com pesos desiguais: leve para o capital, insuportável para os trabalhadores.

O roteiro desta viagem, com este roteiro delineado, desvela a própria utopia dos Direitos Humanos, numa ótica emancipadora, como mostra Fabio Konder Comparato (2019, p. 55):

Mas ainda é tempo de mudar a rota e navegar rumo à salvação. Na fimbria do horizonte já luzem os primeiros sinais da aurora. É a esperança de uma nova vida que renasce. A chama da liberdade, igualdade e da solidariedade haverá de inflamar a terra inteira.

Neste projeto civilizatório, a participação de todos os atores sociais é de fundamental importância, tensionando o capitalismo, tendo como instrumento as

políticas sociais (PEREIRA, 2011), postulando de forma categórica a tese de que direitos e deveres não fazem distinção entre as pessoas, e primam pela universalidade.

Deste modo, é crucial que essa máxima tenha aplicação imediata na vida social. Outrossim, é mister o entendimento de que o ser humano merece tratamento digno, respeito e consideração a todos os tempos e lugares, independentemente da ideologia dos governos de plantão. Somente assim, a utopia emancipatória dos Direitos Humanos, a gramática da dignidade feita em nome da lei e do direito, deixará de ser um sonho para se tornar realidade (PIOVESAN, 2014).

O desabrochar dos Direitos Humanos, nestes tempos de recrudescimento neoliberal, de retirada de direitos, substituindo-os pela perversa nomenclatura de expectativa de direitos, emerge num período difícil onde a lei de Gerson (levar vantagem em tudo) é a que prepondera. É preciso refletir. Temos que reaprender, refazer costumes: negação de privilégios, maracutaias, jeitinhos, contrariando a ordem autoritária do nosso processo de colonização repleta de assistencialismo, clientelismo, patriarcalismo, expressas de forma clara na consagrada expressão: “você sabe com quem está falando?” (DAMATTA, 2020).

Ora, todas as pessoas são iguais na sua condição de seres humanos; desta forma, as relações sociais devem retratar este dado concreto: devem primar pelo respeito, cordialidade, horizontalidade, afastando o fantasma da discriminação (PIOVESAN, 2014).

Sua doce presença é sentida em forma do sentimento de saudade, quando vivenciamos seu vilipêndio, sua violação. Sempre que os seres humanos estiverem condenados à miséria, opressão, violência, tirania, injustiças de toda ordem, a conclusão é somente uma, precisa, como os ponteiros que marcam as horas, em um relógio suíço: os Direitos Humanos estão sendo violados e solapados, a injustiça e a barbárie estão governando, a iniquidade está mais viva do que nunca, transformando os Direitos Humanos em belos discursos de ocasião, acompanhados de vasta comilança, como muito bem descreve, ironicamente, Albert Camus no final do seu livro *A peste* (2020). Assim, a luta pelos Direitos Humanos nunca termina; existem inúmeros direitos a serem garantidos, conquistados numa modernidade oscilante diante da regulação e da emancipação (SARLET, 2001; SANTOS, 2006).

O etnocentrismo e os medalhões

Obstáculos para a efetivação dos Direitos Humanos, bem como a revolução do olhar, produzido pela Antropologia, são: o etnocentrismo cultural, e a violência. O

etnocentrismo é um fenômeno cultural que possui uma prática, e uma fala repletos de estigmas e preconceitos, presentes em todos os grupamentos humanos. Ele hierarquiza sociedades, sacraliza pessoas bem como instituições, estigmatizando, punindo as pseudoinferiores.

O discurso é como uma música de uma nota só: somos os melhores, os eleitos escolhidos pela divindade, os top de uma cultura (SANTOS, 2006). Sua disseminação, exacerbação, não são o resultado de uma mera vaidade, uma certa forma sombria, das culturas sobreviverem, mas a expressão da superioridade, do racismo, da intolerância. Exemplos não nos faltam: “Os nossos xavantes acreditavam que o seu tribal está situado bem no centro do mundo” (LARAIA, 2009, p. 79). Seguindo seu relato, o referido autor conceitua o assunto em tela: “Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas de padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas coma absurdas, deprimentes e imorais” (LARAIA, p. 74).

Este contexto etnocêntrico serve de verdadeiro pano de fundo, para o surgimento dos chamados “medalhões” (DAMATTA, 2020). São, na verdade, personagens arquetipados, que se sentem, e são colocados, acima das regras sociais, convenções. Assim, levam vergonha, encabulamento aos cidadãos. Eles simbolicamente, e no universo do imaginário social, se encontram numa espécie de trono ao lado de Zeus, no pico do monte Everest, ou quem sabe, numa espécie de seu terreno⁴.

Estão acima das escalas hierárquicas, leis, tratados convenções, normas. Estes institutos são para os outros. Estão presentes em todos os grupos, nos ricos como nos pobres. Vivem em mundos apartados, cercados de sentimentos ambivalentes: ódio (não gostamos disso, do que representam) e, ao mesmo tempo, admiração (gostaríamos de ser assim, afinal podemos gozar de tais regalias). Sua missão é sempre a mesma: desvelar que a distinção para alguns – não a tônica da igualdade para todos – é o que distingue os vencedores das pessoas de fino trato. Afinal, são brilhantes, depositárias de virtudes à mão cheia. O antropólogo assim preleciona:

Medalhões são frequentemente figuras nacionais. Celebidades que somam nas suas pessoas os principais traços de um dado domínio da vida social. Suas figuras, como não poderia deixar de ser, projetam largas sombras e nelas se

⁴ “O imaginário é um acontecimento cultural feito de símbolos, imagens, e afetos que escoia pela subjetividade humana ou que canaliza essa subjetividade para laços sensíveis. O imaginário não é o símbolo da semiótica. Imaginário não é a representação do vivido por meio da linguagem. Há no imaginário uma autonomia irreduzível ao biológico. [...] É o começo meio e fim: o que produz sobra” (SILVA, 2017, p. 44-45).

abrigam muitas outras pessoas. Ser filho do Presidente, do Delegado ou diretor conta como chave ou cartão de visitas (DAMATTA, 2020, p. 54).

O etnocentrismo e os medalhões andam juntos, cumprem a mesma senda, o mesmo destino, como o verso e o reverso de uma moeda, indissociáveis como elos de uma corrente, produzindo estigmas e preconceitos. A comparação com uma fronteira é bem adequada. Fronteira entendida como limite (FAULHABER, 2001) que separa, aparta a chamada raia miúda – membros das classes sociais perigosas – das pessoas ditas de bem, absolutamente puras, limpas, intocadas. Assim, conforme Laraia (2009) e DaMatta (2020) a produção indiscriminada destas produções sociais produzem violência.

A violência

Em nosso cotidiano, a violência é nossa companheira de caminhada, está presente em todos os contextos históricos, manifesta de maneiras diversas, espalhando marcas e cicatrizes profundas, fracionando a vida social. Assim, somos testemunhas de sua presença: nos conflitos entre regiões num mesmo país, na venda de armamentos para a guerra, nas batalhas entre países com fins de dominação política econômica; nos discursos racistas e homofóbicos, na violência contra o meio ambiente, e nos atentados à vida de forma indiscriminada (DEL PRIORE; MULLER, 2017).

Ela também está nos meios de comunicação de massa: televisão, computador, tablet, smartphone, que entram em nossa vida, violam nossa intimidade sem pedir licença alguma. Neste contexto, o princípio constitucional de proteção à privacidade, consagrada pela Constituição Cidadã, de 1988, é um arrazoado, corolário de boas intenções; entretanto, verdadeira letra morta. Isso sem falar no aumento significativo de furtos, homicídios, assaltos que crescem de forma vertiginosa (RAGGIO, 1992). A mídia tem papel fundamental neste processo, uma vez que sua distorção, e a dramatização dos fatos ultima criar o extraordinário num mundo ordinário (SANTOS; BARREIRA, 2016).

Outrossim, a constatação é cristalina: a violência tem um caráter absolutamente democrático, isto é, ela se faz presente em todos os recônditos sociais. Não faz distinção de cor, raça e classe social, atingindo a todos indiscriminadamente. “Assim, desaparecem os lugares dotados de proteção” (SANTOS; BARREIRA, 2016, p. 12).

Contudo, são os mais pobres que sofrem seus efeitos mais perversos, pelas exclusões a eles destinados, a qual todos nós condenamos. Robert Castel (2000, p. 42) sinaliza com esta posição ao dizer que:

Quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais, e representa um verdadeiro status. É uma força de discriminação negativa que obedece às regras restritas da construção.

Com fundamento nestes ideais, Del Priore e Müller levam a refletir. Elas dizem que “[...] a violência nos açoda e silencia” (2017, p. 7). Estes efeitos devastadores causados pela violência vão penetrando na vida social, produzindo a cultura do medo: angústias, inseguranças, instabilidade, rachando, fissurando a vida social. Desvelam de certa maneira a falência dos processos civilizatórios no universo do capitalismo. Essas colorações de tintas, pintadas nos quadros da realidade, são marcos distintivos de um cotidiano despedaçado (BARREIRA, 2008; 2010).

As violências que se manifestam são múltiplas: física, psicológica, simbólica, de gênero, mas seus traços distintivos são sempre os mesmos: ela é difusa, produzindo silenciamento, colocando o outro numa posição de submissão, contrariando os valores da cidadania, bem como das regras do bem viver. A partir disso, ela pode ser conceituada como: “Ato de violentar, determinar dano físico, moral ou psicológico através da força ou coação, exercer tirania, opressão contra a vontade de outro (AMORETTI, 1992, p. 41). Por outro lado, Bauman a descreve, de forma gráfica e singela, como uma espécie de “[...] jogo de cadeiras no qual um segundo de distração pode levar à derrota irrevogável, à exclusão sem apego [...] a ser jogada para fora do veículo por um movimento brusco (BAUMAN, 2008, p. 53).

Aparece nos postulados dos autores, de forma implícita, que a violência ocasiona a recusa da palavra, do diálogo, levando ao emparedamento dos gestos, abstraindo o outro da vida social, como se não existisse, ou simplesmente negando sua existência (TAVARES DOS SANTOS, 2020).

Assim, se torna um obstáculo para a efetivação da vida. A adoção de medidas preventivas por parte do Estado, como ações educativas, projetos sociais, aliados a políticas sociais voltadas para os mais vulneráveis, com a participação de todos: Estado e sociedade civil, são os instrumentos aptos para o enfrentamento desta verdadeira chaga social.

Conclusões

Os Direitos Humanos e a Antropologia comungam de ideais e objetivos, respeitando as especificidades científicas das disciplinas. Seu trajeto formativo é repleto de nobreza, vindo ao encontro dos objetivos mais elevados da alma humana. Assim, temos: preservação das culturas, clamor do justo, saudação da diversidade,

diferença, tolerância. Tais valores são reconhecidos e encontrados na literatura; por exemplo, no romance utópico *Notícias de lugar nenhum: ou uma época de tranquilidade* (MORRIS, 2019).

As pesquisas acadêmicas com foco no cruzamento destes temas aprofundam e densificam o Estado na percepção de perspectivas sem caráter emancipatório, contribuindo para criticidade, autocrítica. Sem dúvida alguma, esta postura produz reflexos para a melhora de vida das pessoas, subsidiando a criação de políticas públicas e sociais por parte do estado.

Seu trabalho é árduo, e ao mesmo tempo profícuo, diante de um mundo pouco sensível às futuras gerações, ao legado que temos que repassar aos nossos descendentes. Temos, então, duas alternativas: preservação da espécie, da vida, da biodiversidade, com alteração de nosso modelo econômico. (As pesquisas oriundas da interface dos temas servem de sustentação teórica para este objetivo). Ou: optar por uma vida sem os padrões mínimos de dignidade para todos.

O etnocentrismo e a violência: são eles desafios imensos a serem superados e enfrentados no contraditório e conturbado mundo em que vivemos, em que a fluidez e o individualismo são a marca esculpida no bronze nos atuais dias (BAUMAN, 2008).

Entretanto, não há lugar para a desesperança, desanimo. Urge o trabalho árduo, comprometido, repleto de um contentamento sereno e repleto de espontaneidade. As palavras de Horácio servem de farol numa noite inebriada: “A vida não deu nada aos mortais, sem grandes fadigas” (RONAI, 1985).

Referências

AMORETTI, R. **Psicanálise e violência**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BARREIRA, C. **Cotidiano despedaçado**: cenas de uma violência difusa. Universidade Federal do Ceará. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

BARREIRA, C. **Violência e conflitos sociais**: trajetórias de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BROWN, D. A. **Enterrem meu coração na curva do rio**. Porto Alegre: LPM, 2021.

CAMUS, A. **A peste**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CASADO FILHO, N. **Direitos humanos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BORGUS, L.; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAMATTA, R. **Você sabe com quem está falando?** Estudos sobre o autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

DEL PRIORE, M.; MÜLLER, A. **História da violência no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2017.

ERIKSEN, T. H.; NIELSEN, F. S.; PEREIRA, L. **História da Antropologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FAULHABER, P. A fronteira na Antropologia Social: as diferentes faces de um problema. **Bib**, São Paulo, n. 51, p. 105–125. 1. sem. 2001.

FERNANDEZ-LARGO, A. O. **Pilares para a fundamentação dos direitos humanos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

GENRO, T. **Utopia possível**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LINTON, R. **O homem**: uma introdução à antropologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MELLO, L. G de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORRIS, W. **Notícias de lugar nenhum**: ou uma época de tranquilidade. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PEREIRA, P. **Política social**: temas e questões: São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PORTO, M. S. G. **Sociologia da violência**. Brasília: Verbena Editora, 2010.

RAGGIO, V. Concepção materialista da história, psicanálise e violência. In: AMORETTI, R. (Org.). **Psicanálise e violência**: metapsicologia, clínica, cultura. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROLIM, M. **A síndrome da rainha vermelha**: policiamento e segurança pública no século XXI. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RÓNAI, P. **Dicionário universal Nova Fronteira de citações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

RUIZ, J. L. de S. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S.; CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, J. V. T.; BARREIRA, C. A construção de um campo intelectual: violência e segurança cidadã na América Latina. In: SANTOS, J. V. T.; BARREIRA, C. **Paradoxos da segurança cidadã**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2016. p. 9-35.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SICHES, L. R. **Tratado de sociologia**. v. 1 e 2. Porto Alegre: Globo, 1970.

SILVA, J. M. da. **Diferença e descobrimento**: o que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

TAVARES-DOS-SANTOS, J. V. **O romance da violência**: sociologia do romance policial. Porto Alegre: Tomo editorial, 2020.

YOUNG, J. **A sociedade excludente**: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente. Rio de Janeiro: REVAN/Instituto Brasileiro de Criminologia, 2002.

Cidadania Global e as epistemologias do Sul

Suiane Costa Alves*

Introdução

Diante do atual cenário global, Boaventura de Sousa Santos convida-nos a refletir sobre o processo hegemônico dos padrões sociais e culturais de dominação que incidiram sobre o Sul global, impactando a educação, o currículo e a forma como o conhecimento tem sido divulgado ao longo dos séculos. Para Santos *et al.* (2016), as Epistemologias do Sul são uma proposta de expansão intelectual e política do Norte global, traduzida na incapacidade de enfrentar os desafios deste século, ampliando as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul global.

O conceito de sul aponta geograficamente para os países dispostos no hemisfério sul. Em contraponto, o conceito de Sul global amplia os horizontes uma vez que transcende os limites geográficos, fazendo referência a todos as regiões em desenvolvimento ou subdesenvolvidas. O próprio conceito de Sul global implica nova estratégia política e epistemológica e, nesse diálogo, Santos *et al.* (2016) discorre sobre a existência de um Sul global que pode ser identificado em todos os países e sociedades ao redor do mundo.

A linha abissal de desumanização observada entre o Norte global e o Sul global, motiva-nos a pensar na internacionalização em uma perspectiva humanista, na promoção de direitos, incidindo na formação dos cidadãos, fazendo da educação pilar central nessa construção. Nesse diálogo, as lutas pela descolonização referem-se à oposição ao regime colonialista a fim de estabelecer a liberdade dos povos (VELOSO; SANTANA, 2021).

Para Dussel (2005), a Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, centro da história, nem mesmo com o Império Romano que incluía a história do continente euro-afro-asiático. Nessa dimensão, a educação e, mais especificamente, o currículo passa a ter papel empoderador do cidadão consciente da sua atuação social.

* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Integrante do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos Internacionais em Educação (CEIE) da Unisinos. Professora de Metodologia do Ensino de Química da UFC/UAB e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC).
E-mail: suianealves@unisinos.br

Conforme Santos *et al.* (2016), a humanidade é essencial à constituição da modernidade e as dimensões da Internacionalização da Educação Superior (IES) e Internacionalização do Currículo (IoC) permeiam essa construção, aproximando nações. Leask (2021) aponta para o fato da concepção da IoC assemelhar-se na América, África do Sul e Ásia, para os caminhos de como se deu o seu desenvolvimento, de que forma tem impactado as universidades e o mercado de trabalho emergente.

Múltiplos são os desafios inerentes a essa construção, a pressão social e a internacionalização, práticas invisibilizadas que se estreitam no fazer pedagógico e que exprimem conceitos, lutas e saberes. Posto isso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a IoC tendo como premissa o cenário do Sul global, dialogando com a experiência de instituições acadêmicas ao redor do mundo fundamentadas na promoção da cidadania global.

Internacionalização do currículo e o Sul Global

A Internacionalização do Currículo (IoC) surge como um processo alinhado à Internacionalização da Educação Superior (IES), encontrando-se em desenvolvimento nos últimos 25 anos (LEASK, 2015). Incorporando as dimensões internacionais e interdisciplinares, estas incidem nos resultados das aprendizagens, metodologias de ensino e avaliação e, nesse contexto, um currículo internacionalizado envolve a incorporação de informações interculturais, incidindo na formação de competências globais.

Historicamente, o processo de colonização deixou profundas marcas na sociedade. Desse modo, a formação do cidadão deve centra-se na interculturalidade, no respeito à diversidade e na descolonização, integrando o currículo formal e informal, motivando a experiência estudantil em programas de estudos individuais e acadêmicos (LEASK, 2021).

Pensar no Sul global em uma perspectiva humanista, referencia-se na promoção dos direitos humanos, incluído o direito a expressar-se culturalmente de acordo com os costumes da pátria-mãe, atuando como alicerce basilar de uma nova educação. Nessa construção, a descolonialidade constitui-se como um processo epistemológico que consiste em expor a lógica da dominação, onde o pensamento descolonial visa propor um ensino pautado no empoderamento do cidadão, oportunizando uma educação fundamentada na flexibilidade, responsabilidade, ética, solidariedade e cooperação (VELOSO; SANTANA, 2021).

A possibilidade do diálogo intercultural e interfilosófico sobre o Sul global permite a emergência de uma ecologia de saberes próprios que questionam a centralidade do pensamento racional eurocêntrico e que habilita a nossa tarefa que é repensar a maneira em que vinculamos as epistemologias e a política para construir uma alternativa real ao Norte global (BINAGHI, 2020).

Com efeito, repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul global, motiva-nos a olhar as experiências exitosas, cujo impacto reverbera na sociedade. Diante do imperativo de expansão da cidadania global e sendo a educação o espaço de construção por meio da elaboração de regimes solidários, proporcionando a gratidão, a igualdade e o respeito à diversidade, fazer uso da mobilidade em casa e transfronteiriça amplia as possibilidades de aprendizagem, possibilitando a formação dos estudantes para atuarem globalmente.

Para Knight (2020), a mobilidade acadêmica internacional diz respeito ao movimento de pessoas, programas, provedores, políticas, conhecimentos, ideias, projetos e serviços que cruzam fronteiras nacionais. Na América, e mais especificamente no Brasil, o Programa Ciências sem Fronteiras, lançado em 2011, financiou entre 2012 e 2016 cerca de 93 mil bolsas de estudo integrais para estudantes brasileiros no exterior (BRASIL, 2016).

Na Europa e África, o European Region Action Scheme for the Mobility of University Students funciona como programa de gestão das universidades que apoia e facilita a mobilidade acadêmica de estudantes e professores universitários através do mundo inteiro (ERASMUS, 2023).

Para Leask (2021), a ênfase nos programas de estudos põe em visibilidade a necessidade de planejamento e organização de oportunidades para todos os estudantes desenvolverem conhecimentos profundos e habilidades completas com enfoque na IoC, baseado em experiências e atividades.

O estudo desenvolvido por Wit *et al.* (2015, apud LEASK, 2021) reconhece as semelhanças e diferenças globais do desenvolvimento da internacionalização, em níveis regionais e nacionais, observando metas e objetivos em comum. Refletir sobre os novos paradigmas da IoC, do ponto de vista conceitual e prático, aponta para a necessidade de que os sistemas devem priorizar as aprendizagens dos estudantes, em uma perspectiva pessoal e profissional, incluindo espaços de interação e debates.

Nesse percurso, pensar no currículo como um sistema aponta para algumas variáveis que constituem pontos fundamentais e que precisam ser observados: (1) Ponto de vista conceitual e prático da IoC; (2) O currículo ter caráter internacional e

intercultural; (3) A descolonização do currículo como estímulo à IoC dos diferentes componentes curriculares; (4) A IoC como protagonista em diversos contextos, incluindo os aspectos interculturais, mobilizando ações na formação de cidadãos globais; (5) Aprendizagem ativa, quer dizer, o estudante passa a se posicionar diante das situações de caráter global; (6) A IoC se caracteriza como um processo contínuo, planejado e intencional de revisão e melhora da qualidade do ensino (LEASK, 2021).

Pensar nos estudantes enquanto cidadãos globais perpassa por todas essas questões. A Conferência Ibero-americana está dirigindo suas estratégias de cooperação e plano operacional, onde a agenda para 2030 tem por objetivo a promoção do desenvolvimento sustentável e inclusivo (UNITED NATIONS, 2018).

Com efeito, pensar em cidadania global significa oportunizar uma educação equitativa de qualidade com respeito à diversidade, promovendo a inclusão, não existindo mais espaço para o pensamento cartesiano, disciplinar e fragmentado, mas multiplica-se a coexistência de espaço para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e interinstitucionais, conferindo ao currículo a dimensão de sistema.

Ogude (2007, apud LEASK, 2021) argumenta que a IoC na África do Sul não somente deveria gerar novos conhecimentos, mas também estar relacionada com a preparação dos egressos para atuar globalmente. A descolonização do currículo é uma parte importante do processo de IoC para a criação de espaços e recursos a fim de discutir, imaginar e conceber visões culturais alternativas de mundo e sistemas de conhecimento. Leask (2015) argumenta que um currículo descolonizado tem condições de examinar as formas dos enfoques dominantes da produção e distribuição do conhecimento.

As lutas pela descolonização referem-se à oposição ao regime colonialista, tendo o objetivo de findar com o regime colonial e estabelecer a liberdade dos povos (ALVES; FREIRES, 2023). Em uma perspectiva curricular, a descolonialidade é um processo epistemológico que expõe a lógica da dominação visando o empoderamento do cidadão a partir de espaços educacionais fundamentado na flexibilidade e na responsabilidade, norteado em princípios éticos e democráticos, motivando a compreensão das relações sociais.

Na Colômbia, o Ministério da Educação Nacional e o Sistema Nacional de Asseguramento da Qualidade concebem o conjunto de organismos, políticas, estratégias e processos cujo objetivo consiste em garantir a IES como requisito de qualidade (DUKOVA *et al.*, 2021). Impulsionado por programas, a formação de estudantes inclui os componentes formativo, pedagógico e interacional.

A interculturalidade consiste no desenvolvimento e no compromisso social a partir de uma incorporação de práticas socioeducativas, no planejamento estratégico, na incorporação de uma capacidade fundamental como é a investigação avaliativa a partir de uma perspectiva comparada (BENEITONE, 2019).

Estudiosos da Universidade de Hong Kong notaram a necessidade de mudança com um desenvolvimento embasado nas competências e no potencial transformador da IoC. Com o apoio do governo de Hong Kong através do Comitê de Subsídios para as Universidades, um assessor profissional governamental ficou encarregado para a busca de financiamento e desenvolvimento da educação superior na região (ZOU, 2021).

Na Universidade de La Trobe, Austrália, todos os estudantes são convidados a pensar no currículo em uma perspectiva internacional cursando módulos obrigatórios que aprofundam os conhecimentos de história, cultura e costumes dos indígenas australianos. Nessa medida, promover a cidadania global perpassa pela interculturalidade e o desenvolvimento da competência intercultural (LEASK, 2015).

A Escola Internacional de Negócios Maastricht tem por missão o desenvolvimento de estratégias e práticas educativas através da introdução de componentes curriculares de negócios interculturais, envolvendo o plano de estudo, aprendizagem intercultural e sustentabilidade, impactando a aprendizagem estudantil diante da necessidade de aprimoramento profissional em uma perspectiva global (GREGERSEN-HERMANS; BOONEN, 2021).

A Universidade de Copenhagen, localizada na Dinamarca, na perspectiva da IoC, apresenta uma alta qualidade nos programas que é assegurada por uma combinação de elementos internos e externos (LAURIDSEN; REHDER, 2021). Em colaboração com o corpo docente e dos departamentos responsáveis pelo regimento universitário, entre outras coisas, está a organização e finalização dos programas, incluindo colaborar e desenvolver a qualidade dos programas de ensino.

A Universidade de Guadalajara, México, a missão articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional no período entre 2014 e 2030 menciona como projeto educativo o desenvolvimento da internacionalização através da promoção de um conjunto de habilidades cognitivas e multiculturais, denominada de competências globais, que habilitam os estudantes a desempenharem em seus contextos laborais, sociais e culturais, a aquisição de valores como pluralidade, respeito e tolerância (UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, 2014 apud DUKOVA *et al.*, 2021).

Diante da semelhança na concepção da IoC América, África do Sul e Ásia, observa-se o seu desenvolvimento crescente em diversos países, impactando o currículo e a

forma como a EIS se configura no cenário internacional. A partir da IoC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura lança luz para o Norte global e o Sul global, permeando um trabalho com importância para o futuro da humanidade através do compartilhamento de experiências e da promoção da Ciência (UNESCO, 2022).

Um país consegue satisfazer as necessidades de sua população quando promove um ensino voltado para a educação científica, com a resolução de problemas concretos que se apresentam na atual sociedade, satisfazendo as necessidades de seus cidadãos (UNESCO, 2022). Com efeito, a Ciência instrumentaliza o cidadão no desenvolvimento de competências globais, incidindo em sua atuação social.

Cidadania global e a educação mundial

De acordo com a Unesco (2022), a formação para a cidadania global inclui funções essenciais da educação relacionadas à formação para o desenvolvimento de competências globais. Com efeito, consiste em uma preocupação com a relevância do conhecimento, habilidades e valores desenvolvidos na participação cidadã, contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global.

O conceito de cidadania parece integrar noções centrais da política, vinculando-se à ideia de direitos individuais e de pertença a uma comunidade. A palavra cidadania surgiu na Grécia Antiga e foi empregada por diferentes sociedades ao longo dos séculos com significados variados (POZIOMYCK; GUILHERME, 2022), tendo sido usada para determinar os direitos relativos a indivíduos de uma determinada localidade.

O emprego da palavra cidadania reverbera em reflexões acerca do pleno exercício dos direitos civis e políticos, tendo sido incorporado ao currículo educacional, atuando como ferramenta de transformação social. Documentos legais que norteiam a educação global trazem a cidadania como um dos pilares da formação educacional, incidindo sobre aspectos como a autonomia intelectual, protagonismo estudantil, produção ético-científica, bem como a preparação para o mundo do trabalho.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos são assegurados os direitos fundamentais do ser humano, como a dignidade e o valor da pessoa humana, na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida (UNITED NATIONS, 1948).

Nessa perspectiva, o conceito de cidadania parece integrar as noções centrais dos direitos individuais e de pertencimento a uma comunidade, onde o processo educativo

integra as funções substantivas em uma dimensão global, intercultural, comparada e interdisciplinar, fomentando o entendimento das problemáticas mundiais.

A questão potencial que mobiliza o referido diálogo é justamente a dimensão, cada vez maior, da globalização e os seus efeitos na educação e, mais especificamente, nas aprendizagens. Currículos que demandam conhecimentos globais para suprirem necessidades do setor primário, secundário e terciário, e que acabam por impactar os centros educacionais.

Em vista disso, pensar na cidadania global para a estruturação da educação contemporânea entre o Norte global e o Sul global, convida-nos a refletir sobre três fatores fundamentais que podem contribuir para esse processo: (1) Qualificação profissional dos educadores; (2) Aprendizagem ao longo da vida; (3) A Ciência como instrumento no desenvolvimento de competências globais.

A educação mundial encontra-se permeada na expansão intelectual e política do Norte global, traduzida em certos momentos históricos nas dificuldades de enfrentar as demandas do século XXI, ampliando as possibilidades de repensar o mundo a partir de saberes e práticas do Sul global.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura evidenciam caminhos para o Norte global e o Sul global através da promoção da Ciência, pois esta instrumentaliza o cidadão exercendo na sociedade contemporânea a função de promover pesquisas e aparato tecnológico que auxiliam no desenvolvimento social, econômico, político e sustentável (UNESCO, 2022).

Cachapuz *et al.* (2005) argumenta que por muito tem as Ciências foram vistas como elitista, descontextualizada, aproblemática e empirista, onde a atividade se reduz a observação, reproduzindo o conhecimento trazido pelos livros didáticos. Trabalhar os pilares da internacionalização na promoção da Ciência colocará o Norte global e o Sul global na compreensão e transformação do conhecimento como bem comum à humanidade.

Oportunizar ao estudante fazer uma leitura de mundo, possibilita a identificação dos desafios emergentes a partir do trabalho colaborativo que conduzirá as nações, impreterivelmente, a união e a promoção das aprendizagens. A Ciência tornou-se um ator importante não se restringindo ao caráter apenas epistemológico, mas também eminentemente ontológico, estreitando a colaboração da educação superior com os setores de imigração, indústria, ciência e tecnologia a fim de construir estratégias integradas para atrair e reter pesquisadores.

Nessa construção, a cidadania global encontra-se encharcada de desafios próprios da sociedade contemporânea que por muitos séculos viveu pautada na fragmentação e separatividade, dentro da lógica do mercado. Repensar o Norte global e o Sul global dentro das premissas de uma educação para todos, tem na Ciência e na IoC pontos de apoio, passando a ter um caráter multifuncional, possibilitam o aprofundamento epistemológico, histórico e experimental, motivando através da pesquisa o contato mais direto com os diversos aspectos das Ciências que devem ocorrer de forma aglutinada à contextualização sociocultural, criando uma interface com as diversas áreas, diminuindo as distâncias de espaço e tempo. No próximo tópico será abordado a Ciência como bem comum.

A ciência como bem comum

A Ciência, enquanto campo do conhecimento, é responsável pela experimentação, elaboração de hipóteses, testagens, deduções e comprovações, vislumbrando o caráter exploratório (TRIVIÑOS, 1987).

Ciências vem do latim *Scientia* que significa conhecimento e, em seu sentido mais complexo, refere-se ao conhecimento sistemático, não apenas com caráter teórico, mas também eminentemente prático. A renovação do Ensino de Ciências tem sido discutida por autores como Antônio Cachapuz, Daniel Gil-Pérez e Amparo Vilches mostrando a importância do letramento científico e o papel das universidades nesse processo (ALVES, 2021).

Com a mobilidade acadêmica, Norte global e Sul global alinham-se em ações e parcerias acadêmicas que têm estreitado as relações entre as nações. Projetos interinstitucionais que surgem da mobilidade em casa e transfronteiriça, apoia-se em uma constante necessidade de expansão do conhecimento que se perfaz na Ciência e como esta reverbera na sociedade.

Com efeito, a cidadania global tornou-se uma necessidade e, diante de tal constatação, preparar os estudantes para viver harmoniosamente e globalmente a partir da ética e respeito à diversidade, faz da Ciência um alicerce que está amparado em políticas públicas e organizações internacionais como a ONU e a UNESCO.

Para Knight (2020), a mobilidade internacional possibilita essa aproximação. Com a criação de universidades internacionais a partir dos modelos tradicionais, satélite e cofundado, observa-se um maior desenvolvimento da internacionalização e das pesquisas interdisciplinares dentro das universidades, impactando nas diversas disciplinas que compõem o currículo acadêmico.

Termos como globalização, regionalização e, atualmente, planetização, buscando elucidar a importância da promoção do currículo fundamentado nas dimensões da cidadania global, transformando e impactando os currículos, promovendo nos estudantes reflexões sobre os desafios emergentes que se apresentam na sociedade contemporânea (KNIGHT, 2020).

Na sequência é possível observar a evolução do processo de internacionalização nos últimos 20 anos (KNIGHT, 2020) (Quadro 1).

Quadro 1 – Evolução do processo de internacionalização

Termo contemporâneo (últimos 10 anos)	Termo contemporâneo (últimos 20 anos)
Termos Genéricos	
1) Mobilidade Internacional de programas e Provedores 2) <i>Soft Power</i> 3) Diplomacia do Conhecimento 4) Internacionalização Inteligente 5) Aprendizado Internacional Colaborativo online	1) Regionalização 2) Planetização 3) Globalização 4) Cidadania global 5) Internacionalização “verde” 6) Rankings globais
Termos Específico	
6) Universidades Internacionais Conjuntas 7) MOOCs [Massive Open Online Courses] 8) Cidades Educacionais 9) Estágios virtuais 10) Polos de Conhecimento 11) Universidades por franquia	7) Polos Educacionais Regionais 8) Competências Internacionais 9) Oficinas de Titulações 10) Fábricas de vistos 11) Titulação Conjunta, Dupla, Combinada 12) <i>Branding</i> e Consolidação de status

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Knight (2020).

Fundamentado em Knight (2020), é possível perceber a evolução do processo de internacionalização nos últimos 20 anos, com a incorporação de termos contemporâneos como IoC, cidadania global, competências globais, parceria entre universidades e *branding*, Internacionalização verde, mobilidade internacional de programas e provedores, entre outros termos, que surgem diante do imperativo de expansão acadêmica.

É imperioso observar que, de forma sutil, o processo de internacionalização encontra-se imbuído em práticas que culminam na expansão da Ciência.

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplina, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Assim, na medida em que ampliamos a análise do campo conceitual de interdisciplinaridade, surge a possibilidade de explicitação de seus espectros epistemológico e praxeológico (FAZENDA, 2013 apud LIMA; ALVES, 2022, p. 58).

Com efeito, a ideia não consiste em dar respostas prontas e acabadas, mas construir juntos os novos caminhos a serem percorridos. Uma nova epistemologia para a Ciência é construída, momento no qual é revisada e surge diante da necessidade do estabelecimento de uma nova consciência não apoiada apenas na objetividade, mas também na subjetividade.

O estudo epistemológico das Ciências, cuja ação incide no campo pedagógico, ocupa espaço cada vez maior nos processos de expansão da IoC, tema-chave dos mais representativos eventos sobre formação de educadores, no qual muitos estudiosos procuraram definir a internacionalização a partir da interpretação relacional com centralidade na compreensão interdisciplinar. Arrimado ao desenvolvimento social, a Ciência preconiza o avanço tecnológico em uma justaposição de ações que reverbera nos diversos setores e proposições ideológicas aos questionamentos de problemas reais.

Movimentando, principalmente, à compreensão das problemáticas da construção científica, o referido fenômeno educativo opera a fusão entre teoria e prática. Desse modo, o estudo epistemológico da Ciência garante ao ser humano equacionar a importância de um determinado conhecimento científico vinculado ao âmbito das ciências sociais e naturais.

A ordenação científica consiste na construção dos saberes disciplinares, onde o conhecimento científico consiste no ato de formar professores, o que deve conduzir à busca pela cientificidade disciplinar (LEASK, 2021). A objeção mais frequente que se coloca no imperativo científico, restringe-se à especificidade do campo de estudo que facilita a fragmentação.

Com a exigência do mundo contemporâneo, a Ciência oportuniza construções e métodos que incidem na tomada de consciência, auxiliando na problematização do processo democrático de ensino. Pensar na sociedade como uma rede de relações que se encontram interligadas, interconectadas, possibilita-nos refletir coletivamente em soluções viáveis para os desafios emergentes, fazendo da Ciência instrumento basilar na promoção da cidadania global.

Considerações finais

Constatamos, através das reflexões propostas, a existência de mecanismos que impulsionam o alinhamento entre o Norte global e o Sul global através de ações e parcerias acadêmicas e governamentais visando estreitar as relações entre as nações. Fazer uso da IoC nesse processo, fortalece a expansão da Ciência, passando a ter um caráter multifuncional, possibilitando o aprofundamento epistemológico, ontológico, histórico e experimental que deve ocorrer de forma aglutinada à contextualização sociocultural, criando uma interface com as diversas áreas do conhecimento.

Os centros acadêmicos são espaços de construção por meio da elaboração de regimes solidários, proporcionando a gratidão, a igualdade e o respeito à diversidade intercultural. É imperioso, no domínio dos sentidos, estar consciente de que, muito mais do que ideias prontas e acabadas, a pesquisa motiva-nos a construir juntos os novos caminhos a serem percorridos na promoção da cidadania global.

Referências

- ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: proposta pedagógica de práticas laboratoriais no componente curricular de química. Recife: Even3 Publicações, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/educacao-ambiental-e-interdisciplinaridade-459425>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ALVES, S. C.; FREIRES, E. V. (DES)Colonialidade na Educação Brasileira: percurso histórico e os novos caminhos na promoção da cidadania global. In: NASCIMENTO, F. A. et al. (Orgs.). **Ciências, Matemática, Linguagens e Novas Tecnologias**. Fortaleza: Gráfica e Editora Imprece, 2023.
- BENEITONE, P. **Internacionalización del currículo**: estudio de casos en universidades argentinas. 2019 Tese (Doctorado em Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- BINAGHI, E. Algunos problemas con la noción de Sur Global. **Das Questões**, Brasília, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/31100>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ciências sem Fronteiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 03 mar. 2023.

- CACHAPUZ, A. *et al.* (Orgs.). **A necessária renovação do ensino das ciências** São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em:
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20DAS%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- DUKOVA, D. H. *et al.* Internacionalización del currículo en Colombia: reflexiones y experiencias académicas. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo**: mejores prácticas y posibilidades prometedoras. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 187-204.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. Disponível em:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.
- ERASMUS. **Programme Guide**. [S. l.]: ERASMUS, 2021. Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- GREGERSSEN-HERMANS, J.; BOONEN, J. Cerrar la brecha entre una estrategia educativa y la práctica educativa internacionalizada: la investigación de la Escuela Internacional de Negocios Maastricht. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo**: mejores prácticas y posibilidades prometedoras. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 273-300.
- KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- LAURIDSEN, K. M.; REHDER, L. Desarrollo de competencias globales: la internacionalización del currículo de la IT University of Copenhagen. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo**: mejores prácticas y posibilidades prometedoras. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 117-140.
- LEASK, B. Reimaginar las mejores prácticas en la internacionalización del currículo. In: LEASK, B. *et al.* (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo**: mejores prácticas y posibilidades prometedoras. 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 21-58.
- LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. United States, British Library, 2015.
- LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, EdUECE, 2022.
- POZIOMYCK, A.; GUILHERME, A. A. Educação para cidadania global: Críticas e Desafios. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 37, n. 118, 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12576>. Acesso em: 11 mar. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur-Sur Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construir a paz na mente dos homens e mulheres.** Brasília: UNESCO-ABIPTI, 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 30 set. 2021.

UNITED NATIONS. **Sustainable development goals.** Tanzania: UNITED NATIONS, 2018. Disponível em: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

UNITED NATIONS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasil: UNITED NATIONS, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 mar. 2023.

VELOSO, K. B. de L.; SANTANA, R. P. da V. F. A descolonialidade e o paradigma da vida concreta na restauração dos direitos na América Latina. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 27, p. 264-288, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/11769>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ZOU, T. X. P. En búsqueda del potencial transformador de la internacionalización del currículo: un estudio de caso en Hong Kong. In: LEASK, B. et al. (Orgs.). **Reimaginar la internacionalización del currículo: mejores prácticas y posibilidades prometedoras.** 1. ed. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2021. p. 205-224.

Política em sala de aula na construção dos direitos humanos: um relato de experiência sobre a conscientização e o combate ao autoritarismo e valorização da democracia na universidade¹

Renata Peixoto de Oliveira*

Introdução

Este texto é mais um relato que escrevo sobre experiências em sala de aula na universidade. Usualmente, os relatos procuraram destacar aspectos pedagógicos, metodologias de ensino e algumas inovações na área. Aqui, estas questões vão transparecer, porém o foco, o grande interesse aqui será outro, o de destacar como conteúdos relacionados ao fortalecimento dos valores e das instituições democráticas podem ser trabalhados em sala de aula de forma a permitir a abordagem teórica e analítica dos temas e da literatura disponibilizada, mas, além disso, fomentar a conscientização cidadã diante da construção de uma cidadania democrática e sua vinculação inequívoca com o arcabouço dos direitos humanos.

Como docente da área da Ciência Política a tratativa de temas políticos é bastante comum, mas o campo de estudo em si, muitas vezes, recorre a pesquisas e debates apenas teóricos ou que se atenham às instituições formais, aspectos legais, seu funcionamento, dinâmicas políticas entre os poderes constituídos, não necessariamente, adentrando a questões que versem sobre a qualidade da democracia, as dimensões da mesma, os desafios, as perspectivas e demandas populares, a participação popular ou o encontro da democracia com os direitos humanos.

A tarefa de educar também se refere à dimensão cidadã, ao fortalecimento de certos valores e princípios e, não apenas, à disseminação de conteúdos. De nada me

¹ Dedicado à todas as pessoas que sofreram com abusos, arbitrariedades, violência e violação de seus Direitos Humanos por parte de governos autoritários.

* Doutora em ciência política pela UFMG e professora da UNILA.

E-mail: renata.oliveira@unila.edu.br

adiantaria ter alunos que leram o clássico “A Poliarquia” se estas pessoas aderirem a projetos autoritários de exercício de poder e menosprezarem os direitos humanos. Por isso, a abordagem sobre temas políticos, em minhas disciplinas, também se volta à necessidade de que os(as) cursistas reflitam, construam um pensamento crítico e possam se debruçar sobre períodos históricos passados ou processos contemporâneos analisando estes acontecimentos e se posicionando perante os mesmos. Obviamente, as escolhas e reflexões finais são de cada um, mas podemos contribuir para o debate e ajudar a promover uma cultura política democrática e emancipadora.

Basicamente, o que será aqui relatado se refere ao contexto de quatro disciplinas, uma na pós-graduação *stricto sensu*, e, três na graduação, sendo uma delas pertencente ao ciclo comum de estudos de toda a universidade, uma obrigatória da área de ciência política e uma última também da mesma área e que trata de questões específicas como os tipos de regimes e formas de governo existentes e que está na grade do curso de Administração Pública e Políticas Públicas.

O primeiro dos conteúdos que ministrei na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a UNILA, foi a disciplina Fundamentos da América Latina (FAL), parte integrante de um ciclo formativo comum geral para todos os cursos dessa que é uma universidade que gira em torno de um projeto regional. Conhecer a região, compreender seus processos básicos, sua política, economia, cultura e sociedade são considerados aspectos básicos formativos. Estes estudos latino-americanos são oferecidos em uma sequência de três disciplinas. Geralmente, a primeira delas apresenta um conteúdo mais político e histórico, enquanto a segunda abordaria temas mais vinculados à cultura e a terceira aspectos mais estruturais, geográficos, sobre desenvolvimento sustentável, entre outros.

A outra disciplina que preciso considerar é a que se insere na área de minha formação, Teoria Política Contemporânea, uma disciplina para apresentar teorias, escolas e conceitos básicos sobre o tema. É um tipo de formação teórica básica para cursos da área de humanidades, em especial, do campo das ciências sociais. Mas, engana-se quem possa imaginar que por si só essa disciplina promova a adesão a visões progressistas e emancipadoras, a Ciência Política pode ser bastante conservadora.

A disciplina Regimes e Formas de Governo visa apresentar os tipos existentes e as experiências, ao longo da história. Considero inegável a necessidade de tratar dos regimes autoritários, das experiências totalitárias e dos regimes ditatoriais que marcaram o século XX. Além de explicar a diferença entre parlamentarismo e

presidencialismo, ou República e Monarquia, é mandatório esmiuçar debates sobre regimes autoritários e sobre a democracia.

Por fim, menciono a disciplina que entrou como uma optativa na condição de tópicos avançados no curso de mestrado do programa em políticas públicas e desenvolvimento (PPGPPD) que versava sobre a crise das democracias liberais. Seria o conteúdo ainda mais específico e mais avançado sobre o tema.

O objetivo deste texto é poder relatar as experiências nestas disciplinas diferentes e como, em cada uma delas, foi possível trabalhar de forma imbricada os temas democracia, autoritarismo e direitos humanos.

Pensar a política, a democracia e os direitos humanos na América Latina

Muitas foram as oportunidades de trabalhar com esta disciplina básica, Fundamentos de América Latina 1, e ofertá-la para diferentes cursos da instituição como geografia, licenciatura em história, serviço social, medicina, engenharia de materiais, administração pública e políticas públicas, licenciatura em matemática e licenciatura em geografia.

Basicamente, sigo como referência os acordos iniciais e lista de temas abordados desde a criação destes conteúdos curriculares há mais de dez anos. Contudo, trabalho com esmero um tema que considero vital, as ditaduras militares na América Latina onde pude trabalhar conteúdos relacionados à ditadura em outros países da região, em particular dos países do Cone Sul. É preciso revisitar o passado e construir uma memória sobre o período que marcou a onipresença de regimes militares ditatoriais no continente como forma de assegurar a valorização da democracia e apreço aos seus fundamentos, garantias e princípios.

Quanto às referências bibliográficas básicas, tivemos textos históricos, políticos e até jornalísticos² sobre as experiências ditatoriais em países como Argentina, Brasil e Chile. Também são evocados para tratar daquele período histórico a literatura considerada como “transitologia” que trata das transições da ditadura à democracia, ou seja, da redemocratização, na região³. Para além dos textos, trabalhar outros conteúdos como filmes, documentários, música, literatura e teatro permitem adentrar em certos

² A série de livros do jornalista Elio Gaspari sobre a ditadura brasileira foi adotada e explorada em uma das edições desta matéria.

³ Aqui estão estudos clássicos de especialistas no tema desde Samuel Huntington e sua análise sobre a Terceira Onda Democrática, passando por Juan Linz, Gabriel Vitullo, Antonio Garretón, Marcelo Cavarozzi, entre outros.

detalhes como a violação de direitos humanos, a censura, a tortura, a perseguição à opositores e dissidentes, a resistência, o ativismo e a luta contra esses regimes opressores. A arte e a cultura pró-democracia e crítica da ditadura também é valorizada.

A ideia de se fazer uma feira de cultura a cada final de semestre, algo recorrente em algumas disciplinas que ministro, surgiu justamente deste componente curricular. Os temas são divididos e a turma é incentivada a montar estandes para trabalhar o seu tópico. Todos os tópicos versando sobre a realidade latino-americana e assumindo um compromisso com a arte, a cultura e a história dessa região. A primeira experiência foi muito positiva porque sempre abrimos a atividade para toda a comunidade acadêmica e naquela vez tivemos visitantes de outros cursos que foram conferir a exposição. Já tivemos exposições de fotografias, oficina de pintura inspirada em grandes artistas, exibição de documentários produzidos pelos alunos(as), performances de Frida Kahlo, tudo indo compondo o ambiente. Não se trata de uma exposição estática, mas uma experiência que conta com a apresentação, explicações, atendimento e performance da turma durante sua realização.

Teorizar e analisar os regimes políticos a partir de uma perspectiva democrática e comprometida com os direitos humanos

Tratar de política em uma disciplina sobre política não parece ter novidade alguma ou qualquer diferencial em relação a outras experiências que qualquer profissional da área possa ter. Contudo, em Teoria Política Contemporânea, tenho dado especial atenção a uma abordagem que explore o tema dos regimes autoritários, em especial os totalitários consolidados durante a Segunda Guerra Mundial, explorando mais a dimensão dos direitos humanos. Com o tempo, passei a compartilhar conteúdos entre esta matéria é uma disciplina de outro curso, Regimes e Formas de Governo, principalmente, no que diz respeito às dinâmicas que uso como forma de metodologia ativa nos cursos. Como são disciplinas de uma mesma área do conhecimento, algumas questões e temas são naturalmente compartilhados.

Este debate teve início com a abordagem da obra da filósofa Hannah Arendt⁴ desde suas elucubrações teóricas sobre a ação e o que configura a ação humana em particular até seus escritos sobre a banalidade do mal e o que caracterizou a experiência de regimes totalitários e suas especificidades se comparadas a outras experiências

⁴ É autora do clássico *As Origens do Totalitarismo*.

autocráticas. Com Arendt, entendemos que só podemos ser humanos se agirmos, e, para isso, precisamos ser livres.

Recordo-me que em uma aula bastante emblemática, recorri à exposição, trabalhos com os conceitos, mas, também à literatura. Foi no fatídico ano eleitoral de 2018, em um contexto que não era nada fácil falar de política, mesmo que fosse em uma disciplina de política, já com ementa aprovada há anos, que precisei cumprir o que estava previsto para a matéria, abordando diferentes formas de regimes políticos, incluindo as experiências totalitárias que marcaram os anos 1930 e 1940, com especial olhar para o nazismo alemão.

Naquela aula, pretendia trabalhar de forma mais humanizada o conteúdo, trazendo os horrores da guerra, com a leitura de uma obra de uma consagrada escritora, vencedora de um prêmio Nobel de literatura, Svetlana Alesksiévitch, chamada “As últimas testemunhas”. A autora, que também é jornalista, coletou relatos de pessoas que passaram sua infância em meio aos horrores da Segunda Grande Guerra. A aula foi uma homenagem às pessoas que testemunharam e foram vítimas das violações de direitos humanos, da debacle civilizatória que aqueles anos representaram. A escritora decidiu romancear os relatos, os depoimentos que recebeu e criou contos profundamente tocantes. Decidi fazer a leitura completa de um deles, daquele que mais havia me tocado dentre os que li, em homenagem às vítimas da guerra, como forma de gerarmos empatia. Fiz a leitura completa, me contendo, a sala silenciosamente atenta do conto baseado no depoimento de Zina Kossiak que tinha oito anos na época:

A guerra acabou... Esperei um dia, dois, ninguém veio me procurar. Minha mãe veio me buscar, e papai estava no Exército, eu sabia. Esperei assim por duas semanas, já não tinha mais forças para esperar. Me enfiei em algum trem, debaixo de um banco e fui... Para onde? Não sabia. Eu achava (ainda era uma consciência de criança) que todos os trens iam para Minsk. E que em Minsk a mamãe me esperava! Depois viria papai... Um herói! Com condecorações, com medalhas.

Eles tinham sumido num bombardeio. Depois os vizinhos me contaram que eles tinham saído juntos para me procurar. Correram para a estação de trem.

Eu já tenho 51 anos, tenho meus filhos. Mesmo assim, eu quero a mamãe... (ALEKSIEVITCH, 2018, p. 28).

Quando terminei a leitura, custei a me conter e vi minha turma com os olhos marejados d'água e minha estagiária docente aos prantos. Eu mesma nunca consegui terminar esse livro porque não tive forças para ler aquelas histórias de horror, mas precisava compartilhar aquilo, para dizer, de certa forma, que coisas como aquelas

jamais deveriam se repetir. Soube depois, por meio de uma aluna da turma, que alguns garotos que sentavam mais ao fundo se incomodaram com a leitura, achando-a desnecessária e provocadora porque poderia ser uma crítica ao candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro. Bem, a aula era sobre Arendt, Hitler na Alemanha, totalitarismos e Segunda Guerra Mundial. Saber disso me indignou e entristeceu, até me amedrontou um pouco, mas, seguramente, não me fez parar, me deu fôlego e me mostrou a necessidade de promover, em sala de aula, debates favoráveis aos mais altos valores humanos, em defesa da democracia sempre. Foi possível perceber como o extremismo havia tomado conta da sociedade brasileira, ainda mais em uma cidade historicamente conservadora como Foz do Iguaçu e que nem mesmo o ambiente universitário estava blindado do reacionarismo. Isso foi uma motivação a seguir e não foi fácil, ainda mais quando debates em torno da ideia de uma “escola sem partido”, do “Novo Ensino Médio” estavam em alta naquela época.

A partir de então, seja nessa disciplina quanto na outra sobre teoria política, procurei dar um espaço importante não apenas para o entendimento da experiência nazista a partir da Alemanha, como também para outros regimes totalitários como o de Mao Tsé Tung na China e de Joseph Stalin na URSS, para melhor representar a experiência totalitária independentemente do posicionamento político e ideológico, assim como de Benito Mussolini na Itália e até do colonialismo militar perpetrado pelo império do Japão, também parte do Eixo.

As turmas passam a ser incentivadas nessas aulas, após as discussões mais teóricas a conhecerem, explorarem e pesquisarem sobre esses regimes, suas ações, práticas, ideologia e projetos de poder. A maioria se surpreende com os detalhes que encontram e são estimulados a produzirem algo para compartilharem com os demais colegas de acordo com as informações obtidas. Esse trabalho pode se dar na forma de uma construção coletiva de uma enciclopédia dos regimes totalitários, ou de um podcast ou de uma encenação teatral ou simulação de um simpósio ou de uma entrevista com especialista em um programa de variedade.

Na sequência, tratamos de governos ditatoriais, sejam de caráter mais civil ou cívico-militares em diferentes partes do globo. Em Regimes e Formas de Governo, a proposta é que estudantes possam considerar alguns regimes ditatoriais que marcaram o século XX, e, divididos(as) em grupos a trabalharem uma espécie de museu da memória e dos direitos humanos. Os regimes foram divididos por regiões, África, Oriente Médio e Europa. Os regimes africanos seriam o de Mubutu Sese Seko no Zaire, o de José Eduardo dos Santos em Angola e o longo regime de Apartheid na África do Sul. Quanto ao Oriente Médio temos o regime Iraquiano de Sadam Hussein, o do Aiatolá

Khomeini no Irã e o de Muammar Kadafi na Líbia. Por fim, temos os regimes europeus com a experiência do leste europeu e o regime de Nicolae Ceausescu na Romênia e as experiências ibéricas de Portugal e Espanha, com Antonio de Oliveira Salazar e Francisco Franco, respectivamente.

Os grupos precisam montar uma exposição trazendo elementos políticos, econômicos e históricos que representaram aquele período nos países analisados, mas explorando aspectos do regime autoritário, como as perseguições, a censura, a tortura dentre outros aspectos que revele a violação dos direitos humanos por aquele regime autoritário, podendo se valer de recursos artísticos e criativos para a apresentação. A pesquisa deve ser feita de forma livre e a turma teve disponível o dicionário de política do cientista político e jurista Norberto Bobbio para consulta, além do filme *O grande Ditador* de Charles Chaplin como inspiração e convite à reflexão. Além de explorar o tema do autoritarismo trata-se de uma forma de conhecer melhor fatos ocorridos em diferentes países, o que, geralmente, não é feito no ensino pregresso e nem mesmo em muitos cursos universitários que focam na realidade brasileira.

Outro aspecto interessante, que também trabalha e tangencia o debate sobre a valorização da democracia, é o fato de que temos dentre os tópicos estudados o processo de redemocratização na América Latina. Nesta feita, a mesma turma deverá preparar um sarau democrático, se concentrando em apresentar através da arte, da expressão artística de cada país, a luta contra a ditadura e o processo de transição. O sonho democrático, a luta, a cultura pró-democrática também precisa ser reverenciada e valorizada para criar raízes. Para tal tarefa, poderão recorrer ao teatro, ao cinema, à literatura, à poesia, à música, às artes plásticas ou demais manifestações artísticas populares que caracterizem os movimentos pró-democracia em cada país. No caso, como a turma é pequena, priorizamos as ditaduras no Cone Sul, especialmente, os casos do Chile, Argentina e Paraguai. Excluindo o Brasil de forma propositada para poder dar vazão a mais trabalhos e reflexões sobre outros países da região, tendo-se em vista que temos mais brasileiros(as) em sala do que outras nacionalidades. A ideia é prever um tempo para montagem e preparação, um período de descanso com um café colaborativo no qual se estimula trazerem algo que represente a cultura e culinária de um dos três países para, em seguida, realizarmos a tarefa.

Na sequência, uma atividade inédita com a participação de um especialista convidado especialmente a ser entrevistado para relatar as questões que envolveram a chamada Primavera Árabe em 2011. A turma precisará estudar previamente e preparar as perguntas. A entrevista aconteceu em um formato inspirado pelo programa *Roda Viva* da TV Cultura. Este movimento é essencial para entendermos a realidade daquela

região, os regimes políticos em questão, as forças democráticas que se uniram naquele momento e os impactos daquele episódio.

Finalizando os debates em torno da democracia, uma aula de encerramento, contendo uma exposição dialogada da docente sobre a crise recente da democracia liberal e versando sobre bibliografia recente e atualizada sobre o tema. O intuito é trazer um debate mais contemporâneo e que além de ajudar a identificar as razões da atual crise política no cenário global, levante o debate em torno da crise dos valores democráticos e dos Direitos Humanos em meio aos desafios do presente momento.

Retomando o debate feito em Teoria Política Contemporânea, temos um foco não tão detido nos regimes em si, mas na questão teórica a partir do século XX. Dessa forma, compartilhamos alguns conteúdos em comum como o debate em torno do totalitarismo e sobre a crise recente da democracia liberal. Mas, focamos em uma literatura especializada em Teoria Democrática através de diferentes vertentes, desde os elitistas, os pluralistas, os deliberacionistas e os radicais, por exemplo. Incluídos no debate temos escolas que permitem trabalhar a questão do colonialismo como Frantz Fanon, ou os estudos subalternos como Gayatri Spivak, o cosmopolitismo e a questão migrante com Seyla Benhabib, as questões raciais e a necropolítica, a partir de Achille Mbembe e, mesmo representantes do feminismo negro como Lélia Gonzalez, Angela Davis e bell hooks. Até mesmo a filósofa Judith Butler⁵ e suas contribuições para pensar a comunidade LGBTQIA + foram incluídas. Mesmo não sendo temas tradicionais e comumente tratados em teoria política, julga-se a pertinência de se pensar a cidadania e a democracia na interface do debate em torno dos direitos humanos de diferentes grupos e segmentos sociais, como os grupos minorizados. Em todas as aulas, as metodologias ativas são adotadas de forma a assegurar o maior protagonismo discente e um aprendizado significativo. É importante que a turma se envolva, estude antes da aula, debata os temas, produza algo, sintetize, crie a partir do que está estudando. Só assim, podemos internalizar os debates e trocar. De igual maneira, as atividades avaliativas exploram a interface com as artes e a cultura para a tratativa destes temas políticos. Nesta disciplina, em especial, já existe um tradicional clube do livro em que, paralelamente, a leitura técnica é direcionada alguma obra literária que dialogue com as problemáticas e as teorias trabalhadas de forma também a incentivar a leitura e reflexões possíveis sobre os problemas políticos e sociais apresentados. Vários livros são indicados, mas cada pessoa precisa realizar a leitura de uma dessas obras. Ao final

⁵ Quando Butler visitou o Brasil em anos recentes foi hostilizada por grupos extremistas no aeroporto com as alegações sem sentido de ser a proponente de “ideologias de gênero”.

do semestre, realizamos alguma atividade diferente para marcar bem essa ocasião. Isso me desafia a cada semestre, a considerar as obras literárias a serem indicadas.

Refletindo sobre a crise da democracia liberal e as ameaças aos direitos humanos

O último conteúdo curricular a ser explorado neste relato versa sobre uma disciplina do mestrado, uma optativa, criada por mim, justamente para poder trabalhar esta questão mais contemporânea que envolve o crescimento do extremismo, do radicalismo e ascensão política da extrema direita em diferentes países e o que isso vem representando, ao longo da última década, para a democracia liberal e sua configurada crise. Esta disciplina já teve umas três edições bastante exitosas pela considerável adesão e interesse. Fiz um investimento considerável sempre atualizado em novos livros, obras recentes e referenciais para o debate. A cada edição a literatura é atualizada, mantendo-se algumas obras consideradas centrais. A última atualização que visa, não apenas uma futura edição da matéria, mas a criação de uma nova que verse apenas sobre o caso brasileiro, incluiu vasta e recente literatura sobre a crise da democracia brasileira desde as Jornadas de Junho de 2013, passando pelo Golpe de 2016, a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 e todo o seu governo.

Mesmo em se tratando de uma disciplina de mestrado é possível abordar os temas e trabalhar os textos utilizando-se de metodologias ativas. Felizmente, conseguimos fazer isso de forma mais ampliada, em uma primeira edição da matéria ainda antes da pandemia. Tivemos como resultado a publicação de um dossiê, organizamos um café de encerramento com a exposição dos textos impressos em um varal e contamos com a presença de convidados que realizaram exposições sobre o tema e sua relação com os Direitos Humanos. Em sala, era frequente o recurso a jogos e dinâmicas. Talvez o mais emblemático tenha sido o jogo criado a partir do quadro existente na obra “Como as democracias morrem”, um *best seller* sobre o tema. Nele, os autores listam características de regimes e de líderes autocratas. A turma pode escolher um líder, a livre escolha e pedimos que cada qual se posiciona geograficamente de acordo com uma resposta afirmativa, negativa ou algo como nulo, não se aplica ou não saberia dizer (é preciso se posicionar à direita da sala, à esquerda ou no centro considerando-se linhas imaginárias). A cada item do quadro, os posicionamentos aconteciam e era muito divertido e dinâmico, pois, seguramente, o quadro e sua finalidade pôde ser melhor compreendida. Ao final, cada pessoa avaliava o seu político escolhido, se o mesmo caracteriza um líder democrático ou autocrático. Trabalhar, debater, realizar dinâmicas

e leituras sobre a crise da democracia nos levou a reflexões que valorizavam a cultura democrática e de embasamento nos Direitos Humanos.

Conclusões

Este texto considerou a importância de se abordar temas políticos com turmas do ensino superior e como isso pode ajudar a promover a construção de uma cultura política democrática e voltada para a valorização dos Direitos Humanos.

Os temas estudados, as abordagens e debates suscitados promovem o combate ao autoritarismo por um pensamento crítico estimulado ao se depararem com a realidade e a história vivida por sociedades marcadas pelo autoritarismo. Dessa forma, conscientes destes aspectos, acadêmicos(as) seguem atentos(as) às ameaças ao ambiente democrático e mais aptos para a construção de instituições, valores que promovam a paz, a justiça social, a liberdade e a igualdade. O ambiente universitário se torna propício para a formação de lideranças comunitárias e de uma cidadania pró-democrática.

Referências

ALEKSIÉVITCH, S. **As Últimas Testemunhas** - Crianças na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Companhia Das Letras, 2018.

OLIVEIRA, R. P. de. **Fundamentos da América Latina**. Apostila de curso. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2020

OLIVEIRA, R. P. de. **Teoria Política Contemporânea**. Plano de Ensino. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2022

OLIVEIRA, R. P. de. **Regimes e Formas de Governo**. Plano de Ensino. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2023

OLIVEIRA, R. P. de. Dossiê: Estado, Políticas Públicas e Desenvolvimento nos Debates sobre os Desafios Democráticos na Contemporaneidade. **Revista Orbis Latina**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, 2020.

Excertos sobre Educação em Direitos Humanos no discurso de pensadores e pensadoras da educação: primeiros diálogos

Diogo Cavazotti Aires^{*}

Lourival José Martins Filho^{**}

Introdução

A atual investigação parte do histórico da EDH em documentos oficiais de Direitos Humanos de organismos internacionais do setor, presentes de maneira direta e indireta desde 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passando por convenções, pactos e tratados no decorrer dos anos e décadas. Com esta presença, cada vez mais frequente em documentos recentes, passou-se a sugerir que cada país tivesse seu próprio plano de EDH, uma vez que os objetivos do tema em questão só poderiam ser atingidos se cada região contemplasse, também, assuntos relacionados à própria realidade e necessidades locais.

Estudos relacionados à necessidade e urgência da EDH no mundo, sobretudo na América Latina, foram contemplados em artigos, livros e demais investigações por diversos e diversas pesquisadoras. A hodierna investigação busca centrar-se nos documentos anteriormente mencionados e, principalmente, no Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, para traçar um paralelo com o que foi possível identificar nos textos de teóricos e teóricas da Educação de outras épocas, muitos deles e delas antes mesmo da terminologia Direitos Humanos ser amplamente divulgada e entendida como é hoje. Trata-se da análise de textos trabalhados na disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo, realizada no segundo semestre de 2022 no PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina, com a professora Dra. Roselaine Ripa.

^{*} Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (bolsista Capes), mestre em Direitos Humanos e Direito Internacional Humanitário pela Universidad Católica da Colômbia, pós-graduado em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC, Jornalista.
E-mail: dcavazotti@gmail.com

^{**} Professor titular de Alfabetização e Didática da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPq - 2. Estágio pós doutoral em Educação e Humanidades.
E-mail: lourivalfaed@gmail.com

As questões que nortearam esses primeiros diálogos foi se havia relatos de na teoria de pensadores e pensadoras da Educação. Havia relação com o que diziam tais teóricos e teóricas com a EDH que se pensa hoje? Havia uma preocupação acerca de tais direitos, mesmo que sem idealizá-los como EDH propriamente dita? Há excertos no discurso destes e destas pensadoras que se possa relacionar nos pensamentos atuais de EDH? Evidentemente que para fazer esta análise pondera-se, em parte, o contexto pelos quais estes e estas pensadoras estão inseridas, uma vez que outros tempos geram outras reações, atitudes e comportamentos, alguns deles inaceitáveis para a atualidade.

Neste texto vamos abordar a existência deste discurso em obras específicas de Jan Amos Comenius (1592-1670), Jean Jacque Rousseau (1712-1778), Johann Friedrich Herbat (1776-1841), Mary Wollstonecraft (1759-1797), Anísio Teixeira (1900-1971), Edgar Morín (1921), Paulo Freire (1921-1997), Dermeval Saviani (1943) e bell hooks (1952-2021). Antes disso, é apresentado um pouco sobre o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos para contextualizar a pesquisa e os excertos que aparecerão pela investigação.

Metodologia

O presente trabalho tem objeto de estudo definido delimitação objetiva daquilo que se pretende estudar. A análise qualitativa é realizada por meio da objetivação do estudo, ou seja, da realidade tal qual é apresentada (PRODANOV; FREITAS, 2013), por meio de artigos e livros de teóricos e teóricas da Educação.

Outro termo que aparece na metodologia deste trabalho é o da sistematicidade, “[...] parceira da coerência, significa o esforço de dar conta do tema [...], sem exigir que se esgote, porque nenhum tema é, propriamente, esgotável [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 18).

Mas, talvez, o foco principal deste trabalho seja a relevância social, com real pertinência na temática da EDH, ou seja, busca aumentar a propriedade emancipatória (DEMO, 2000 apud PRODANOV; FREITAS, 2013) da população. O intuito é ampliar um assunto que vem sendo abordado e analisar como esta abordagem é feita.

A atual apreciação do tema se faz pelo método indutivo, como forma de “[...] procedimento indispensável para atingir o conhecimento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 29), principalmente se falamos das investigações que envolvem as ciências sociais.

Plano de Ação de Educação em Direitos Humanos

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação aparece quase que em todos os convênios, pactos e convenções de Direitos Humanos internacionais desde 1948: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1976), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), a Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a Convenção sobre Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e suas Famílias (1990), a Carta da Organização dos Estados Americanos (1967), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1978), o Protocolo de San Salvador (1988), a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata (2001), entre outros. Mas uma, em especial, foi criada especificamente para o fim educacional.

O Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, o qual esta investigação está baseada, foi criado em 2005 para desenvolver planos nacionais sustentáveis neste setor, com o objetivo de que os métodos de ensino desempenhassem importante função na promoção do respeito, da igualdade e da não discriminação. Ao contrário da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004), que tinha prazo de 10 anos, o citado programa é contínuo, sem limite de tempo, com o intuito de que este projeto de Educação não acabe e se torne constante no sistema de ensino.

O 1º plano de ação¹ sugere que o sistema de ensino tenha um enfoque global, proporcionando a EDH e abordando o tema não só em políticas e processos educativos, mas também no ambiente em que essa Educação está inserida. Este primeiro plano foi aprovado por todos os Estados-Membros da ONU (UNESCO, 2005).

O citado plano fomenta estratégias e orientações para proporcionar a EDH em de educação básica, as quais deveriam ser adotadas por ministérios de Educação e demais agentes escolares, aproveitando as bases sugeridas e aconselhadas na Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos. De acordo com o documento:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas

¹ Ao todo são três, cada um para um público específico.

para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (UNESCO, 2005, p. 01).

De forma concreta, o Programa Mundial objetiva a promoção do entendimento comum da metodologia da EDH, proporcionando assim um marco para adotar medidas que a reforcem, tanto internacionalmente quanto no âmbito das pequenas comunidades. O material foi elaborado por profissionais da Educação e dos Direitos Humanos provenientes dos cinco continentes.

O documento centra-se em 5 eixos:

1. Políticas Educativas: leis, políticas públicas, planos de ação, capacitações, declarações de compromisso e outros elementos que promovam uma educação baseada nos direitos do cidadão e da cidadã. Estes materiais devem ser elaborados de forma participativa, com a cooperação das partes interessadas, e devem levar em consideração a Convenção sobre os Direitos da Criança;
2. Aplicação de Políticas Públicas: existência de recursos necessários para a execução das políticas educativas, levando em consideração os diferentes níveis em que elas serão aplicadas, como ministério, institutos, órgãos de pesquisa, ONGs, secretarias de Educação regionais e municipais, escolas e todo o grupo de profissionais e pessoas que ela abriga e envolve;
3. Ambiente de aprendizagem: local de abordagem onde os Direitos Humanos possam ser exercidos diariamente em toda a escola, desenvolvendo assim o lado social e emocional de alunos e alunas, além dos agentes do sistema escolar. Este ambiente deve estar baseado na promoção de direitos com base nos Direitos Humanos, como respeito, compreensão e responsabilidade, com liberdade de expressão;
4. Ensino e aprendizagem: o conceito de EDH precisa ser integrado em todos os aspectos educacionais, de maneira urgente. Isso quer dizer que conteúdos, planos de estudo e materiais didáticos devem estar de acordo com os valores dos Direitos Humanos;
5. Formação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente: para que o ambiente escolar propicie os ensinamentos embasados nos Direitos Humanos,

professores, professoras e demais docentes precisam de formação e aperfeiçoamento profissional na área (UNESCO, 2005).

Estes eixos foram criados sob uma visão multiplicadora da aprendizagem por um viés da EDH, da participação social, do fomento de ambientes inclusivos, da contribuição para a coesão social e prevenção de conflitos, além do desenvolvimento social e emocional de alunos e alunas, por meio da promoção de valores democráticos.

Diálogos a partir dos excertos: aproximações com a EDH

Entretanto, antes mesmo da Declaração Universal dos Direitos Humanos encontram-se excertos sobre EDH no discurso de teóricos e teóricas da educação. Iniciamos os estudos com o pai da Pedagogia Moderna (para o período de 1453/1789), aquele que Piaget deu muito valor nos próprios estudos e que encarava a Educação como universal. Falamos de Comenius, que defendia que o conhecimento vinha da prática. No livro mais famoso dele, *Didática Magna*, e em obras subsequentes, apresenta métodos de ensino para toda a vida. Ele vai viver sob as questões postas pela transformação do século 16. Evidentemente ele está conectado com seu tempo, com *insights* sobre desenvolvimento infantil, aprofundadas posteriormente por Rousseau. Comenius, assim como outros e outras teóricas, nos ajuda a pensar nosso tempo. É a favor da escola pública, para meninos e meninas e já questionava os castigos físicos (COMENIUS, 2015). Assim como Herbart, que dizia que “o meio educativo mais eficaz não é o recurso à punição ou a humilhação, por exemplo; uma educação coroada de êxito seria, com certeza, que se assentasse numa instrução adequada” (HILGENHEGER, 2010, p. 14). Temas abordados nos documentos contemporâneos de EDH.

Comenius era um questionador do método escolástico, por não provocar o aluno e promover a passividade na escola e para a vida. No item 15 do livro *Didática Magna*, Comenius coloca a Educação como opção para combater a corrupção humana. Além do mais, defende a inclusão de pessoas com deficiência na Educação regular e o respeito a outras formas de religiosidade (COMENIUS, 2015), temas amplamente comentados em documentos de Direitos Humanos recentes.

Um pouco mais adiante surge Rousseau, considerado pai da Pedagogia Contemporânea, com ideias novas sobre Educação, teorização do processo educativo e também nova concepção de educação infantil. Procura, por meio da publicação de *Emílio*, propor como o processo infantil deve ser em cada fase, rompendo com o pensamento da época. Sobre Direitos Humanos, explicitamente diz que desigualdade não é um processo natural, mas sim produzida pelos homens (ROUSSEAU, 1979).

Segundo Rousseau (1979), é necessário seduzir e encantar a criança com o conhecimento por meio de processos motivacionais. Isso é feito, inclusive, por meio do respeito ao ritmo de cada criança, conhecendo as potencialidades individuais, pela aproximação com o aluno/a, valorizando cada ser. De acordo com o autor, a criança é pura e não deve ser influenciada pelo adulto, pois este já foi viciado pela sociedade, com ganâncias, intolerâncias e incoerências. Desta forma, dá-se o direito de expressar-se e valorizar a natureza do sujeito. A criança participa da organização das atividades e explora o que quiser (ROUSSEAU, 1979).

Para Rousseau, o pedagogo não deve acelerar o desenvolvimento. A criança não deve aprender conteúdos científicos, pois não está preparada para entender conhecimentos complexos. Está mais interessada em entender o redor dela. Isso é muito atual, pois na pré-escola o objetivo não é um treino para ela entrar no ensino fundamental, mas sim de ser um conteúdo rico de experiências significativas para o desenvolvimento integral (ROUSSEAU, 1979). É possível fazer uma analogia ao que diz o Programa Mundial de EDH, no qual é explicitado que cada país e região deve contemplar as próprias raízes e culturas locais no processo educativo (UNESCO, 2005).

Muitos são os documentos internacionais recentes de Direitos Humanos que abordam o direito das mulheres, havendo uma convenção específica sobre este assunto e fruto de debates em países onde os direitos femininos são cerceados (UNFPA, 2008). Mas já em 1792 o assunto era debatido, além de cobrado:

A educação das mulheres, ultimamente, tem sido objeto de mais atenção do que no passado; contudo, elas ainda são consideradas um sexo frívolo, ridicularizadas ou vistas como dignas de pena pelos escritores que se esforçam, por meio da sátira ou da instrução, para melhorá-las. Reconhece-se que elas passam grande parte dos primeiros anos de vida adquirindo habilidades superficiais; enquanto isso, a força do corpo e da mente é sacrificada em nome de noções libertinas de beleza e do desejo de se estabelecer mediante o matrimônio – o único modo de as mulheres ascenderem no mundo. Como esse desejo faz delas meros animais, quando se casam comportam-se do mesmo modo que se espera das crianças – vestem-se, pintam-se e são apelidadas criaturas de Deus. Certamente, esses seres frágeis servem apenas para um harém! Como se pode esperar que governem uma família com juízo ou cuidem das pobres crianças que trazem ao mundo? (WOLLSTONECRAFT, 2016, p. 28).

Agora vindo para o Brasil, na continuidade de busca de excertos sobre EDH na teoria educacional, no Brasil o debate crítico acerca da Educação continuou, de modo mais recente, mas embasado. Atuante em boa parte do século 20, Anísio Teixeira foi um importante personagem para a Educação brasileira ao reformar sistemas educacionais

e criar a Escola Parque, ícone nacional em modelo educacional. Entretanto, como teórico, não poupou críticas quanto ao modelo seguido nacionalmente. “Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade hodierna” (TEIXEIRA, apud NUNES, 2010, p, 68), exatamente o que o Programa Mundial de EDH busca mudar (UNESCO, 2005). Segundo Teixeira, seria “imenso” o desafio do professor secundarista e deveria ser igualmente grande o preparo, para conduzir o (a) jovem nessa incursão de proporcionar à cultura básica a solidez, a segurança e a probabilidade de uma visão globalizada do esforço do cidadão (ã) (NUNES, 2010). Ele foi um dos que participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do Manifesto dos Educadores (1959) que pediam que a educação tivesse a mesma importância que outras ciências, além de gratuita e laica (MANIFESTO, 2010), assuntos inerentes à EDH.

Também é interesse trazer para esta discussão o francês Edgar Morín e o brasileiro Paulo Freire. O primeiro, vivo, continua atuante em debates sobre a própria teoria da complexidade. O segundo, morto em 1997, permanece atual não só na Pedagogia, mas também em estudos sociais e comportamentais de segmentos diversos.

Algumas das raízes epistemológicas dos pensamentos de ambos convergem para críticas à forma do educar e suas ideias permitem uma relação a respeito de uma nova realidade social por meio de mudanças no ensino (FREIRE, 2013; MORÍN, 2000). Mudanças, estas, que visam uma revolução nos currículos escolares e, conseqüentemente, nas políticas de educação, com vias de um melhor aproveitamento de conteúdo, de modo que o processo seja realizado de maneira transdisciplinar e horizontal. Ambos objetivam a transformação social e a consolidação de uma concepção de educação moldada em parâmetros bastante diferentes dos aplicados na atualidade.

Freire (2013) explicita em suas obras e pensamentos que é preciso e importante levar em conta a realidade de cada região, em um microuniverso, quando falamos em um processo efetivo de educar. Morín (2000) compartilha da ideia de que, uma vez que o mundo ocidental está repleto de pensamentos que interferem ou tentam interferir na realidade, como doutrinas diversas, é necessário fazer uma autocrítica da própria verdade, incluindo aí o processo educacional. Afinal, a racionalidade corre risco se não for pensada, analisada, reconhecida dentro de um contexto e de realidades específicas. Ambos discursos de acordo com os planos e programa de EDH existentes, principalmente se analisarmos que estes documentos pregam e defendem uma

“nacionalização” dos documentos de EDH, ou seja, que os problemas locais sejam incluídos na resolução de conflitos dentro de uma EDH eficaz.

Saviani, outro pensador brasileiro ainda bastante atuante, em *Escola e Democracia* se acerca da EDH em diversos momentos e um artigo inteiro não daria conta de apresentar os detalhes sobre esta temática. Ele coloca a relação entre sociedade e educação dando autonomia à Educação, cabendo-lhe um “[...] papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua degradação, e mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1999, p. 16). Em determinado momento, o autor e teórico apresenta um dado constantemente presente nos documentos de Direitos Humanos: “[...] os homens (e mulheres) são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 1999, p. 20) e, portanto, cada Educação, também, precisa ser.

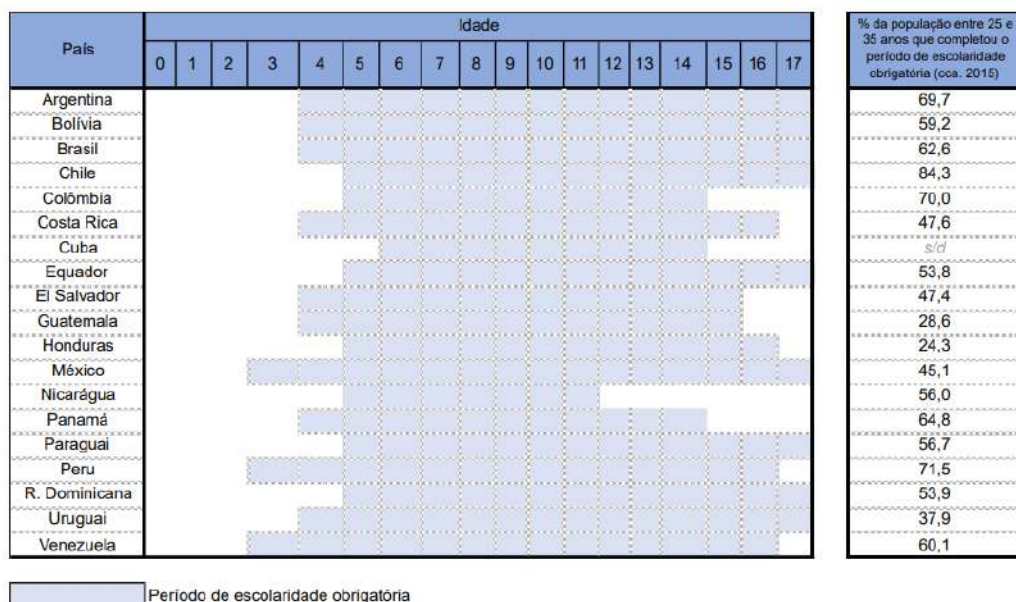
Nas primeiras páginas de *Ensinando a Transgredir*, bell hooks nos fala do impacto e das diferenças de estudar com professores e professoras negras e brancas. Na obra, ela aborda, também, que na graduação aprendeu o tipo de professora que não queria ser. hooks, contemporânea, passou por muitos dos problemas pelos quais os e as teóricas de Educação já mencionavam, estudavam e abordavam há séculos, porém continuam sendo urgentes e necessários.

Para reagir a essa tensão e ao tédio e apatia onipresentes que tomavam conta das aulas, eu imaginava modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado poderiam ser diferentes. Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (HOOKS, 2013, p. 15).

Mudanças são possíveis. Senão, depois de todo o passado transcrito no citado livro, hooks seria incapaz de escrevê-lo e tornar seu nome um legado. Entretanto, é importante salientar que nem todos e todas têm o destino de hooks. Muitos e muitas são perdidos e perdidas pelo caminho educacional e, para ficar mais compreensível, podemos fazer um recorte apenas na América Latina.

Tabela 1 – Inclusão e equidade educacional

INCLUSÃO E EQUIDADE EDUCACIONAL | DOCUMENTO DO EIXO TEMÁTICO



Nota: as informações da Argentina correspondem apenas às áreas urbanas.

Fonte: SITEAL, com base nas Leis de Educação e nas Pesquisas Domiciliares de cada país.

Fonte Siteal (2019).

Os dados de 2019 mostram que 62,6% da população de 25 a 35 anos completou o período de escola obrigatória no Brasil, que é até 17 anos. E em nossos vizinhos da Nicarágua, a educação obrigatória é até apenas 11 anos de idade! O caminho da EDH é longo, mas necessário. Pois, segundo a própria hooks, “[...] a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (2013, p. 25).

Conclusão

Fica claro que estudar a Educação em Direitos Humanos hoje é voltar ao passado em declarações pontuais de grandes pensadores e pensadoras de olho, novamente, na realidade histórica de cada um ou uma. Uma análise aprofundada na obra de cada autor e autora na busca por mais conteúdo sobre EDH pode contribuir com as discussões e debates que existem hoje acerca do tema, seja em artigos, seminários, encontros ou livros.

É possível perceber que o “nascimento” da EDH tal como é exercida ou pensada hoje já vem sendo trabalhada há séculos por estudiosos da Pedagogia e da Psicologia,

sem que eles e elas ao menos soubessem que no futuro a EDH seria discutida com tratados e como foco importante no processo educacional de um indivíduo ou indivíduo.

Referências

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Praga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HILGENHEGER, N. **Johann Herbart**. Recife: Massangana, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

MANIFESTO. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

MORÍN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Distrito Federal: UNESCO, 2000.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREIRAS, E, C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SITEAL. **Inclusão e Equidade Educacional**. Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2019. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_inclusion_y_equidad_-_pt.pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

UNESCO. **Plano de ação** – Programa mundial para educação em direitos humanos. Primeira etapa. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Nova York, Genebra: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_spa>. Acesso em: 24 de novembro de 2022.

UNFPA. **Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Fundo de População das Nações Unidas. Brasília: UNFPA Brasil, 2008. Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/conven%C3%A7%C3%A3o-sobre-elimina%C3%A7%C3%A3o-de-todas-formas-de-discrimina%C3%A7%C3%A3o-contra-mulher?page=4>>. Acesso em 24 de novembro de 2022.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos Direitos da Mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Colonização e descolonização: quais dimensões possíveis?

Clarice Borba dos Santos*
Maria Lúcia Giozza Hernandes**

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir as questões relacionadas ao domínio do colonialismo europeu sobre a sociedade ocidental, mais precisamente no que se refere a desculturação¹ de homens e mulheres, africanos, indígenas, pobres, etc.

Para obterem êxito no processo de domínio, os homens com privilégios epistêmico, usaram de diversos mecanismos de controle sobre os demais. O primeiro argumento que utilizaram foi a questão da religiosidade, através desta, dominaram, abusaram e mataram em nome de Deus. No continente Americano, esse domínio começou a acontecer no século XV. Grosfoguel (2013, p. 35) relata em seu artigo que quando Colombo pisou em terras firmes, ao ver o povo primitivo, fez o seguinte relato,

[...] a mim me parece que [eles] são um povo pobre de tudo. Todos andam nus como suas mães os puseram no mundo. Devem ser servos bons e desenvoltos, pois observei que assimilam rapidamente aquilo que lhes é dito. E acredito que podem ser facilmente convertidos em cristãos, me parece que não formam uma seita.

Analisando os registros de Colombo percebe-se claramente o interesse em dominar e escravizar os primitivos que aqui estavam, ressaltando que ainda se utilizou das possibilidades de controle através dos “Dogmas da fé”, observou que os primitivos pareciam não pertencer a uma seita, como se quem pertence a alguma seita ou grupo de exercitar a espiritualidade ou a fé tenha uma marca de identificação. Na verdade, a

* Mestra em educação (UNIPAMPA), acadêmica da academia de Letras e Artes de Arroio Grande, professora da educação básica do município de Arroio Grande.

E-mail: claricebss@gmail.com

** Mestra em educação (UNIPAMPA), acadêmica da academia de Letras e Artes de Arroio Grande (cadeira 22), professora da educação básica do município de Arroio Grande.

E-mail: giozza2019@gmail.com

¹ Desculturação: perda ou degradação da identidade cultural de um indivíduo ou de um grupo étnico.

questão religiosa sempre foi uma metodologia utilizada ao longo da história como recurso para discriminação, domínio e extermínio de muitas etnias.

Ao comparar os primitivos a “animais”, ou seja, “seres sem alma”, porque não identificou que pertencessem a nenhuma seita, portanto não eram seres humanos, sendo esta a característica necessária para que os colonizasse, encontro subsídio em Maldonado (2008, p. 217) que diz, que a religiosidade era universal entre os povos. Esse discurso de que para ser humano, tinha que ter uma religião, ou seja, ser cristão, foi o argumento utilizado para pôr em prática o projeto de dominação e colonização.

Outros seres humanos, em outros continentes ou espaços territoriais, também foram vítimas desse projeto genocida e de domínio, que usavam as questões religiosas, adotando a de interesse deles, o cristianismo, como a verdadeira que conduzia a Deus, inclusive, seu poder de persuasão era tão perverso que introduziam nos programas de ensino das Universidades Ocidentalizadas para pôr em prática essas atrocidades, Grosfoguel (2013) registra o uso da estrutura epistemologia,

[...] o racismo/sexismo epistêmico da estrutura das universidades ocidentalizadas e do mundo moderno ao genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria (GROSFOGUEL; 2013, p. 25).

Utilizavam a estrutura do conhecimento cartesiano como aparelho ideológico para produção da ciência e do conhecimento com o objetivo de “doutrinar”, “catequizarem”, e “restringir” a quem eles julgassem que seriam mais fáceis de serem manipulados.

Ballestrin (2013) reforça esse debate ao afirmar que:

[...] a razão iluminista e seus princípios na política através da Revolução Francesa – perpetua-se na América Latina pelo colonialismo do saber, do ser e do poder; poder este que se entende não só no domínio político e econômico, mas também o domínio – através da supressão, escravização e dizimação de culturas e indivíduos não pertencentes ao branco europeu. Surge, o conceito de domínio racial, a radicalização das esferas de poder e culturais. Esse colonialismo também passa pelo campo do saber, ao negarem o conhecimento dos indígenas e dos africanos (BALLESTRIN; 2013, p. 89-117).

A ciência evolui através das pesquisas, inúmeros avanços tecnológicos, mas os seres humanos continuam a ser tratados como seres “sem alma”, ou seja, aqueles que não são humanos, assim, nem todos conseguem acesso ao conhecimento epistemológico mesmo estando previsto na Constituição Federal de 1988, no art. 205, que prevê que a educação é um direito de todos.

Boaventura Souza Santos (2010) faz uma análise sobre o pensamento abissal, organizado por linhas radicais que dividem a realidade social, ou seja, dependendo de qual lado da linha se está, para ter poder de ser, ou ter. Os ocidentais, segundo os europeus, continuam a fazer parte da linha dos incapazes, são os índios, os negros, os refugiados, as mulheres, etc.

Essa discussão referente a linha abissal do pensamento moderno provoca, diversas inquietações e indagações sobre esse anti-humano colonialismo (GROSFOGUEL, 2016, p. 2-3):

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? Como eles conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento do mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? Quando se ingressa em qualquer departamento de ciências sociais ou humanidades, o cânone do pensamento a ser ensinado é fundamentalmente encontrado numa teoria produzida por homens dos cinco países da Europa ocidental citados anteriormente (SANTOS, 2010).

Um sistema capitalista eurocêntrico, a serviço do mercado, onde explora a força braçal do trabalhador dos negros e índios, desqualifica o trabalho das mulheres, para assim desvalorizar, discrimina grupos LGBTs, oprime pobres, etc. Cesaire (1978), descreve:

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, intimidação, a pressão, a polícia, imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o

desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas (CESAIRE, 1978, p. 04).

Esse projeto capitalista serve para explorar o nosso ser e o nosso saber, a fim de ampliar, ou fortalecer o capital, trata-se de um sistema que coisifica as pessoas, desconsiderando sua história, sua cultura, seus valores, credos, etc.

Essa constatação é bem definida por Quijano (2009) que argumenta da seguinte maneira:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Ao fazer uma análise para os dias atuais, percebe-se que é o mesmo sistema eurocêntrico colonizador imposto. Apesar dos avanços tecnológicos, da era da informática, de estudantes nativos digitais, ainda percebe-se Instituições de Ensino Ocidentalizadas com o mesmo programa de ensino de séculos passados.

Somente foi possível conquistas com relação a Políticas Públicas de acesso a Universidade, exemplo cotas raciais, assentados da Reforma Agrária, indígenas, pessoas especiais, etc, porque houve iniciativa por parte de educadores que uniram força com suas comunidades e lutaram em prol.

Quijano (2009, p. 113) defende com o engajamento na luta contra esse sistema:

Hoje, a luta contra a exploração/ dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e inter-subjectivas.

Reforçando as palavras do autor acima, uso Fanon (1968), que apresenta argumentos semelhantes:

[...] não é suficiente, portanto, mergulhar no passado do povo para encontrar aí elementos de coesão em face dos empreendimentos falsificadores e negativos do colonialismo. É necessário trabalhar, lutar no mesmo ritmo do povo a fim de determinar o futuro, preparar o terreno onde já se manifestam impulsos vigorosos (FANON, 1968, p. 194).

As Universidades são alvo de disputa, elas também podem ser o local da criação de estratégias, táticas e resistência contra a esse Sistema colonizador que foi implantado no Brasil com a chegada dos europeus, sistema colonizador que impera até os dias atuais.

Entretanto, a educação, no papel das instituições escolares, surgiu para atender o mercado do trabalho, aprimorando a mão de obra com um ensino tecnicista, não levando em consideração os interesses subjetivos dos sujeitos.

Apesar das universidades serem resistência contra esse sistema e lutarem pelos direitos humanos de cada indivíduo, ocorre uma ineficiência na promoção das políticas públicas por parte do Estado a fim de reduzir as vulnerabilidades sociais, onde não cria condições para o capital amenizar as desigualdades socioeconômicas.

Assim, torna-se fortalecido o sistema de exploração do trabalho, crescendo o lucro de quem produz por meio da contratação de um trabalho temporário. Desta forma, o desemprego acaba gerando um subemprego e aumentando as vulnerabilidades sociais, onde muitas vezes, por questões de sobrevivência, os sujeitos se submetem a contratações precárias de trabalho.

Cabe, pontuar aqui o recente e triste episódio ocorrido no Rio Grande do Sul, onde foram resgatados trabalhadores nas vinícolas gaúchas em situação de trabalho análogo a escravidão. Estas pessoas vieram da Bahia, contratadas por uma empresa terceirizada e, chegando aqui sofreram um desrespeito com seus direitos, sendo obrigados a permanecerem em condições subumanas, sofrendo ofensas aos bens jurídicos garantidos aos trabalhadores, como indica o Ministério do Trabalho e Emprego:

[...] exploração ilícita e precária do trabalho, ora chamado de trabalho forçado, trabalho escravo, exploração do trabalho, semiescravidão, trabalho degradante, entre outros, que são utilizados indistintamente para tratar da mesma realidade jurídica. Malgrado as diversas denominações, qualquer trabalho que não reúna as mínimas condições necessárias para garantir os direitos do trabalhador, ou seja, cerceie sua liberdade, avilte a sua dignidade, sujeite-o a condições degradantes, inclusive em relação ao meio ambiente do trabalho, há que ser considerado trabalho em condição análoga à de escravo (BRASIL, 2011, p. 12).

Deste modo, o Ministério do Trabalho e Emprego tem uma legislação que assegura os direitos dos trabalhadores, em contraponto, há uma ausência da fiscalização dessas leis, o que possibilita contratações temporárias terceirizadas de pessoas por estarem em vulnerabilidade socioeconômica.

Neste contexto, tornam-se fundamentais que as políticas públicas educacionais sejam capazes de assegurar os direitos humanos de cada sujeito, ou melhor, a educação em seu ambiente escolar propicie oportunidades, onde seus sujeitos produzam conhecimentos que transformem a sua realidade, criando consciência de classe e lutem por seus direitos, sendo resistência a um sistema colonial de sociedade.

Considerações finais

Como as Instituições de Ensino podem contribuir para a construção de um novo mundo, um mundo mais humano, mais ético, que vença o preconceito, a violência, os genocídios, feminicídios, o racismo, a exploração sexual, a opressão social, econômica, política e epistemológica.

Enquanto educadoras, acreditamos que para que possamos contribuir nesse processo, temos que adotar como mecanismo de ação diária a seguinte prece, que diz “Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questione!” (FANON, 2008, p. 191).

Acreditamos que essa prece se cumprirá na nossa subjetividade como antídoto, e assim, também nas pessoas que tem consciência que precisamos resistir.

As Universidades, através de seus educadores politizados realizam excelentes trabalhos de democratização, mas também, podem e devem criar espaços, grupos de estudos, rodas de conversas, grupos de teatro, grupos de dança, etc., na perspectiva libertária.

A Educação que liberta é aquela que problematiza, provoca, questiona, distribui funções, aproveita as habilidades de cada estudante que esteja engajado, convida-o para compartilhar conhecimento com os demais colegas.

Segundo Freire (2006):

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na procura de algo. Instala-se, então, uma relação de empatia entre ambos. Só ali há comunicação. “O diálogo é, portanto, o caminho

indispensável”, diz Jaspers, “não somente nas questões vidas para nossa ordem política, mas em todos os sentidos de nossa existência (FREIRE, 2006, p. 115).

Acredita-se na importância do diálogo a fim de promover a reflexão, a formação de opinião, a compreensão e assim, oportunize aos oprimidos criar, descobrir, inventar formas de sobrevivências, de libertação, de autonomia e de consciência de classe.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de combate ao trabalho em condições análogas às de escravo**. Brasília: MTE, 2011.

CESAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. Descolonialidade e perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

Relações existentes sobre o trabalho, a educação e os direitos humanos

Bruno Padula Medeiros^{*}

Suellen Ribeiro Medeiros^{**}

Silvana Maria Gritti^{***}

Introdução

Pensar sobre a relação entre o homem e a sociedade ou sobre os indivíduos entre si é fundamental para dialogarmos sobre os direitos humanos. Desse modo, quando refletirmos sobre nosso passado histórico lembramos que a trajetória de nosso povo foi marcada por escravidão, colonialismo e regimes que recusavam qualquer direito. Sendo assim, embora estejamos sobre égide do regime democrático, talvez, se faça necessário problematizarmos que democracia é essa que estamos vivendo, já que constantemente temos nossos direitos violados? Poderíamos falar que nossos dias são compostos por “episódios democráticos”, ou seja, esse movimento de conquista aos nossos direitos ainda nos é bastante caro e de frequente luta contra movimentos e práticas opressoras.

Dito isso, cabe ressaltar que a declaração dos direitos humanos se firmou pós Segunda Guerra Mundial. Naquele momento foram proclamadas a garantia a liberdade, a propriedade, a segurança, a educação, a saúde entre outros direitos bem como, a resistência à opressão. Por esse ângulo, a educação em direitos humanos deve possibilitar o acesso cultural aos sujeitos em sua plenitude. Nessa perspectiva, no âmbito escolar se faz necessário o envolvimento da comunidade nas práticas

^{*} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciado em Pedagogia e Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. É professor da rede pública municipal de Jaguarão atuando na condição de vice-diretor.

E-mail: brunopadmedeiros@gmail.com

^{**} Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Licenciada em História pela Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. Especialista em EJA na Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Professora da rede municipal de Jaguarão.

E-mail: sukinha_ribeiro@hotmail.com

^{***} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. Professora associada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa Campus Jaguarão. Atualmente diretora do Campus da Unipampa/Jaguarão

E-mail: silvanagritti@unipampa.edu.br

educativas, por isso, a escola precisa ser um local de acolhimento, de pertencimento e, sem dúvida de historização para que as pessoas possam se apropriar dos debates que degradam a condição humana e, conseqüentemente, o processo educativo.

Nesse sentido, quando temos ciência que o conhecimento é um direito de todos estamos constatando um fato, porém sua complexidade vai além, uma vez que é necessário que se instrumentalize os sujeitos para que esse direito se efetive, com o intuito de diminuir, quiçá, cessar tamanha disparidades culturais, econômicas e sociais entre os indivíduos. Além disso, precisamos debater outras questões como sugere Schilling (2008), ou seja, não basta só garantir o acesso à educação é imprescindível aprender a trabalhar e conviver com as diferenças se almejamos que os indivíduos permaneçam nas escolas. Caso contrário, a falta de significação pode ocasionar a evasão escolar. Logo, para além de garantir o acesso à educação há de se pensar em estratégias que assegurem a permanência dos sujeitos nesses espaços.

Dessa maneira, o acesso e a permanência no sistema educativo são discussões que permeiam os direitos humanos. Para além disso, existem debates que se concentram no âmbito moral e ético afirmando que estes valores seriam inerentes ao processo educativo. Quer dizer, a questão não seria do como ou do que ensinar, mas sim de quais princípios a educação estaria baseada.

Sendo assim, ainda que os discursos sejam centrados em pautas sobre a igualdade de oportunidades, de erradicação da pobreza, educação e saúde para todos, na prática, a realidade vivida pela maioria da população escancara este abismo que foi se tornando mais latente, por meio da composição e no modo de produção capitalista refletindo nas mais diversas searas, em que os agentes públicos tendem a se eximir de suas obrigações.

Dessa forma para Azevedo (2003), o descaso governamental nas políticas públicas se dá pelo fato do fazer ou deixar de fazer. Isto é, o fazer em sua plenitude deve integrar os sujeitos, seu entorno, a sociedade civil e o Estado assegurando os direitos e, igualmente, a qualidade de vida para os sujeitos. Nesse contexto, cabe frisar que tanto a educação quanto o trabalho estiveram historicamente a mercê dos interesses capitalistas (MARX, 1986).

Por esse viés, segundo Comparato (2004), a sociedade brasileira tem desde seus primórdios a marca da desigualdade. Para o autor, tanto os nossos costumes quanto nossa ordem social reforçam as diferenças, logo, o regime de organização patrimonialista que vivemos não propõe a igualdade, mas a indiferença em todas as suas formas.

Direitos humanos e a educação

Historicamente, em todo o mundo, lutas foram e seguem sendo travadas assumindo um discurso não hegemônicos em direitos humanos. Fato esse que possibilita que diálogos interculturais se façam presentes, em prol das classes oprimidas como uma resposta ao sistema capitalista, assim como suas diversas formas de dominação.

Neste cenário a educação em Direitos Humanos se apresenta como um instrumento que possa contribuir para construção de um diálogo entre as culturas baseado na solidariedade e no respeito. Um diálogo que assuma que as identidades se (re)constroem na própria tensão dinâmica do encontro, que pode ser conflituoso mas que sempre resulta crescimento para todos (ALMEIDA; REIS, 2018, p. 49).

Desta maneira, a educação em Direitos Humanos preconiza uma pedagogia transformadora e emancipatória para sociedade, com o intuito de promover conquistas, proteger direitos e fornecer subsídios para nos posicionarmos frente as injustiças e desigualdades em prol da valorização plena da vida. Nessa perspectiva, uma educação em direitos humanos não basta ser apenas uma discussão teórica. É preciso que se efetive tal debates, por meio de práticas cotidianas que valorizem a realidade política, econômica, cultural e social dos sujeitos. Dito isto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos concebe a Educação em Direitos Humanos como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos articulando as dimensões : a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todo os espaços da sociedade; c) for mação de uma consciência cidadã capas de se fazer presente nos níveis cognitivos social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos de construção coletiva , utilizando linguagem e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como das reparações das violações (BRASIL, 2006, p. 17).

Nessa lógica, falando em Educação em Direitos Humanos compreendemos a educação não apenas como uma forma de todos terem o acesso garantido, mas também que esse seja igual a todos, portanto, para que a educação tenha um caráter de

continuidade é preciso mudar a forma de pensar questões pré-estabelecidas que estão impregnadas na sociedade, como: machismo, racismos, homofobia, xenofobia etc. Posto isso, cabe frisar que a educação não pode ser vista, como uma via única de transmissão de conhecimento e, sim como uma troca de valores, que se preocupem com o bem estar e respeito ao outro visando garantir qualidade de vida a todos.

Desse modo, o caminho deve ser o da construção, com o intuito de produzir um processo educativo democrático e participativo aberto ao diálogo contribuindo para autonomia das singularidades e dos grupos sociais, por isso, é importante que se tenha uma educação em direitos humanos questionadora e dotada de racionalidade técnica, de práticas científicas que possam ser (re)pensadas por modelos mais crítico-reflexivos que permitam que a sociedade experimente a sensibilidade e a flexibilidade as diferença do e com o outro.

Direitos humanos e o trabalho

Ao falarmos sobre trabalho é inevitável não pensar no seu surgimento e o quanto este refletia na incessante busca pela sobrevivência ao longo dos anos, passando pela criação e aprimoramento de ferramentas rudimentares até a dominação do fogo. Todo esse processo de dominação e expansão territorial desde sempre foi violento, pois a própria caça era muito mais que uma fonte alimentar envolvia poder, defesa e conquista de uns sobre os outros.

Desse modo, ainda que tenhamos evoluído em relação aos tempos de barbárie com diversas conquistas, leis e direitos que asseguram o trabalhador, ainda assim temos uma longa caminhada, pois a força de trabalho ainda é vista como um instrumento de exploração para com o trabalhador, ou seja, não são raros os casos em que a carga horária e as disparidades salariais entre os gêneros não são respeitadas. Da mesma forma, muitos empregadores burlam o sistema para tirar vantagens de seus funcionários, inclusive, adotando condições de trabalho análogas à escravidão demonstrando a falta de empatia, sensibilidade, desrespeito e amor ao próximo.

Dessa maneira, corroboramos com o entendimento de Saviani, isto é, “conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem” (SAVIANI, 2003, p. 133). Isso quer dizer que o trabalho é inerente à condição humana, sendo, o trabalho um elemento essencial na produção da existência humana. Assim sendo, podemos dizer que o trabalho pode ser abordado de diversas maneiras e enfoques, portanto, ele pode ser compreendido como uma espécie de “[...] levedura [...] a objetividade de que se compõe o capital deve ser elaborada, consumida pelo trabalho [...] a mera subjetividade

do trabalho enquanto forma pura deve ser eliminada e superada [...]” (MARX, 1986, p. 238).

Nessa perspectiva, podemos conceituar a palavra trabalho conforme Marx (1983) como uma atividade no qual o ser humano produz sua própria existência, entretanto, não quer dizer que o ser humano exista para o trabalho, todavia, por meio dele que produzimos meios para nos mantermos vivos.

Trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 153).

Desse modo, compreendemos o trabalho como um conjunto de atividades realizadas por meio do esforço feito por um ou mais sujeitos que visam atingir uma meta, porém, somado a isso se sobressai a ganância entre os pares. Nessa perspectiva, o que realmente importa no mundo capitalista é o lucro e não a dignidade humana, portanto, diante dessa constatação torna-se cada vez mais latente que vivemos numa sociedade que exclui, muito mais do que inclui os sujeitos.

Cabe ressaltar que essas situações degradantes acontecem há tempos e, igualmente a tempos ocasionam traumas na saúde física e mental dos trabalhadores. Sendo assim buscamos justamente o inverso, ou seja, uma sociedade que preconize

[...] o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos (MOURA, 2008, p. 26).

Desse modo, ainda que saibamos das incongruências não só na composição e no modo de produção capitalista, nunca foi tão necessário discutir os Direitos Humanos e sua essencialidade nos debates contrários a alienação e a as formas opressoras que ainda tangem o universo trabalhista. Isso quer dizer que, embora não tenhamos poder para destruímos a lógica capitalista precisamos resistir com as “armas” que nos são ofertadas. Entre elas, a ferramenta do conhecimento, que por muitos é vista enquanto uma “espécie” de ameaça, mas, na verdade na mais é que um mecanismo que nos instrumentaliza para caminharmos em prol do coletivo, nos amparando cientificamente

para resistirmos sobre tudo aquilo que não é negociável, ou seja, nossos direitos em toda a sua plenitude.

Considerações finais

Diante do exposto podemos notar a importância dos Direitos Humanos na luta contra todas as violações dos direitos. Nesse sentido, ainda que saibamos da expansão mundial dos Direitos Humanos se faz necessário aperfeiçoarmos práticas que possibilitem uma cultura em Direitos Humanos, incentivando a sensibilização, a promoção do diálogo a compreensão e o respeito com o outro.

Em se tratando de formação em Direitos humanos cabe frisar a importância do Plano Nacional de Educação, todavia, diante do cenário de retrocessos que vivemos, inevitavelmente, devemos continuar debatendo estratégias que se afastem de toda a forma de opressão e, conseqüentemente, promova a autonomia, a igualdade, e rechace as injustiças, em prol da efetivação de processos emancipatórios em Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, acreditamos que os direitos Humanos são um instrumento de transformação social que permitem corrigir as injustiças, porém, a problematização do mesmo é urgente, uma vez que o sistema capitalista atende o interesse de uma minoria privilegiada que adota o lucro e a exploração econômica nas relações de trabalho.

Por esse ângulo, os Direitos Humanos enquanto perspectiva social do trabalho passam por um processo de constante elaboração, visto que, o criar ou recriar passa por variáveis que envolvem uma conjuntura histórica, logo, a sua concepção sofreu e deverá sofrer alterações ao longo dos anos.

Sendo assim, através dos Direitos Humanos reafirmamos a própria existência humana lutando pela democracia, igualdade, justiça social, bem como, pela liberdade a todas as formas de opressão que nos assolam cotidianamente em suas inúmeras formas, na intenção de consolidar o nosso papel de cidadão crítico-reflexivo frente aos direitos sociais.

Referências

ALMEIDA, C. N. D.; REIS, H. E. dos. A educação em direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2018.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. **Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos**. Plano nacional em Educação Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especiais dos Direitos Humanos, 2006.

COMPARATO, F. K. O princípio da igualdade e da escola. In: CARVALHO, J. S. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-84.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Elementos Fundamentales para la crítica de la Economía Política**. (Grundrisse). Trad. Pedro Scaron. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986.

MOURA, D.; LIMA FILHO, D.; SILVA, R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

SCHILLING, F. O direito à educação: um novo caminho. In: BITTAR, E. C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

A importância da formação continuada no trabalho docente

Emerson Silveira Teixeira*

Lúcio Jorge Hammes**

Introdução

Este estudo busca discutir a importância da formação continuada como forma de complementar, atualizar e até mesmo refletir a formação inicial nas questões que se acercam atualmente das atividades docentes podendo considerá-la tão importante quanto a formação inicial.

Entre inúmeras questões que permeiam o trabalho docente podemos destacar três motivos principais que requerem a necessidade de uma formação continuada devido a realidade do atual sistema de ensino: a era tecnológica com a utilização de variados instrumentos e ferramentas nos meios de comunicação cada vez mais rápidos, assim como o acesso a informações dos mais variados temas, a busca de alternativas de trabalho, como metodologias, recursos e avaliação para a sala de aula ser de fato um local de aprendizagem, e o entendimento das relações que devem ser desenvolvidas dentro do ambiente escolar com ênfase no bem-estar coletivo, saúde mental e educação para a paz.

A prática de formações continuadas tem como fatores positivos o desenvolvimento de temas frequentes e pertinentes ao espaço escolar, que de outra forma não seriam colocados em pauta, tais como dúvidas, questionamentos, angústias, propostas, situações decorrentes do dia-a-dia, sendo realizadas no próprio espaço de trabalho dos docentes como forma de complementar e atualizar as questões relativas as atividades docentes.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão/RS – Brasil.

E-mail: emerson.silt@gmail.com

** Doutor em Educação e Professor Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão/RS – Brasil.

E-mail: luciojh@gmail.com

A formação inicial

A formação inicial tem um papel importante para o futuro desempenho dos docentes no início e decorrer de sua vida profissional.

Esta formação é destacada por Esteve (1994) como fase de grande importância no sentido de buscar uma maior adequação dos professores frente às novas exigências educacionais. Neste período de formação inicial a relevância estaria na adequação dos conteúdos de formação e a realidade da prática de ensino.

Para Esteve (1994) ainda prevalece o ideal que pressupõe a eficácia do ensino como resultante de certos traços de personalidade, comportamentos específicos do professor ou de certos métodos pedagógicos-didáticos por este utilizados. Este modelo normativo considera que a formação deve incidir no treino de comportamentos e competências características do “bom professor” ou do “professor eficaz”, pretendendo-se que todos os professores possuam no máximo essas características (JESUS, 2002; ESTEVE, 1994).

Além disso, Esteve (1994) verifica que a formação segundo modelos normativos leva o professor a iniciar a sua prática profissional em função do estereótipo do “professor ideal”, passando da idealização inicial à decepção.

Conforme Jesus (2002) estes modelos colocam em cada professor a responsabilidade pela sua eficácia profissional, ao estabelecerem uma relação direta entre o comportamento ou a personalidade do professor e o seu êxito na docência. Desse modo, se o professor não obtém êxito é porque não tem jeito, não serve ou não é bom professor.

Jesus (2002) faz referência a esse período inicial como fundamental para o desenvolvimento de competências teóricas e práticas para o bem-estar docente, pois coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode-lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação.

Nessa perspectiva, Flores (2010) refere-se à formação dos docentes, como dependente de determinado contexto, das competências que se reconhecem e se exigem ao professor, e da mesma forma, das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior.

Os debates atuais sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação que privilegia em primeiro plano um modelo sólido de formação teórica e de disciplinas pedagógicas de formação. Para a

autora, existe a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

A ideia do profissional reflexivo, já tem levado muitos cursos de formação de professores a refletirem e estruturarem seus currículos, oportunizando a refletir sobre o contexto real de sua futura atuação profissional. O raciocínio que Jesus (2002) destaca, configura a fase de formação inicial durante o estágio acadêmico, caracterizando-a como um período fundamental na carreira de qualquer professor, pois: é a fase inicial de prática profissional, sendo esta etapa as experiências mais “marcantes”; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem estando mais susceptível às sugestões e é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Bases norteadoras nesta fase podem influenciar positivamente na formação docente e contribuir para uma perspectiva de maior confiança, dedicação e motivação relativamente ao resto da carreira.

Para acompanhar as mudanças que ocorrem no cotidiano escolar a formação continuada serve como amparo a formação inicial, pois esta não foi programada para as possíveis diversidades e rupturas presentes que acompanham o trabalho em sala de aula após certos períodos de tempo, a formação continuada assume nestes casos tanta importância quanto a formação inicial.

Formação continuada

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 introduziu e colocou em evidência no Brasil a ideia de formação continuada baseada principalmente como orientação de uma política para o magistério, na busca de valorização do profissional da educação escolar.

A formação continuada é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com estes estabelecimento e seus projetos (MENEZES, 2001).

A formação continuada trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento, atualização e auxílio aos professores de forma que eles ampliem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, ajudando os alunos em seu desenvolvimento.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 37).

A formação continuada pode representar uma possibilidade de enfrentamento ao adoecimento docente, podendo contribuir para estar melhor preparado para enfrentar os desafios diversos que são exigidos constantemente.

A formação de professores não ocupa papel central nas reformas educacionais, assim não se tem uma política global que contemple uma formação inicial, continuada, valorização profissional e condições de trabalho adequadas. Devem ser estabelecidas ações conjuntas entre instituições formadoras e escolas na implementação de programas e formação de professores (GISI; VAZ; VALTER, 2012, p. 2)

A formação continuada é a proposta possível dentro do grupo escolar, já que os sistemas educacionais vigentes no país não se preocupam com saúde do professor. Esta proposta pode ser idealizada e colocada em prática a partir da necessidade e vontade do próprio grupo, pois os mais afetados e maiores interessados são os docentes.

Para motivar a formação continuada, é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica. Se os professores estão desmotivados, é preciso encontrar mecanismos para a motivação extrínseca, como, por exemplo, permitir que trabalhem com mais qualidade, que se aprofundem na matéria, encontrem-se consigo mesmos para melhorar a autoestima, realizem-se profissionalmente, etc. Também se observa a ausência de uma motivação relacionada com a autoestima. A motivação é muito baixa às vezes, pois os professores valorizam pouco o seu lugar de trabalho e têm poucas expectativas de bem realizá-lo (IMBERNÓN, 2010, p. 107).

Segundo Imbernón (2011), a formação permanente destaca cinco grandes linhas:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc. práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) a inovação institucional.

A formação deverá ter como proposta a reflexão dos participantes sobre as suas práticas docentes permitindo uma investigação mais minuciosa de suas teorias implícitas, metodologias, atitudes e esquemas de funcionamento que permita a prática uma autoavaliação constante.

Sobre a formação do educador, o que acho interessante observar é que sempre há uma insatisfação. Até que ponto essa insatisfação não é própria da atividade educativa? Uma insatisfação de não atingir plenamente a totalidade do seu papel. Se nós nos perguntamos sempre, será que não é uma pergunta que sempre deve continuar? Qual é o papel do educador? Eis uma pergunta que não tem resposta definitiva (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES; GADOTTI, 1995).

Considerações finais

Podemos concluir que a formação continuada assume uma importância no desempenho dos docentes, mas a forma como muitas vezes é executada pelos mantenedores públicos não tem a recepção e a reação desejada com pouca efetividade no cotidiano escolar, sobretudo porque muitas vezes o assunto tratado tantas e tantas vezes, a teoria não tem relação com a prática, e mesmo sendo tão batida e debatida isto não será automaticamente refletida na prática, porque para ser efetivo tem que sair da reflexão do que ocorre na prática, para obter melhores resultados de forma a ser mais efetivo é necessário que a formação continuada tenha como partida a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores no seu ambiente de trabalho.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.

FLORES, M. A. Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33. n. 3. p. 182-188, 2010.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GISI, M. L.; VAZ, F. A. B.; VALTER, C. C. N. Bullying: um desafio para a formação de professores. In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2268/478>. Acesso em: 11 out. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, S. N. de. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 48, p. 25-43, out. 2002.

JESUS, S. N. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 43. p. 123-132, 2001.

MENEZES, E. T. de. Verbete formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em:

<https://www.educabrasil.com.br/formacao-continuada/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. Perspectivas para o bem-estar docente: uma formação com alunos do pibid/educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 27-37, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://erevista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/14352/11012>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ZACHARIAS, J. et al. Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/8674/6642>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Desafios do ensino da língua espanhola com uso das tecnologias digitais na escola do campo

Vanusa Botelho Martins*

Silvana Maria Gritti**

Introdução

Um dos problemas do campo em nosso país é a falta de políticas públicas que garantam o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali habitam, trabalham e estudam. Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação e que com isso se possa fortalecer a identidade cultural dos sujeitos enraizado no campo, que os alunos da escola do campo se reconheçam como pertencentes do campo.

A escola do campo deve trabalhar os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de estudantes do campo, nas suas diversas formas de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social destes estudantes do campo.

Propor hoje, em uma escola do campo um ensino pronto e fechado sem o uso das tecnologias é excluir e negar um direito ao acesso de todos e todas à educação. Pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2002).

De acordo com o artigo de Schilling (2012) em sua tese intitulada: Direitos, violência, justiça: Reflexões, no capítulo 1- A Educação como um direito humano: =apresenta reflexões sobre a educação como um direito humano, pois não se trata

* Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) E-mail: dhionydhiuly@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora associada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa Campus Jaguarão. Atualmente, é diretora do Campus da Unipampa /Jaguarão. E-mail: silvanagritti@gmail.com

apenas e tão somente de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação.

Percebemos que a educação é um direito. As lutas pela educação pública, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade assinala a necessidade de compreensão como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, uma dimensão maior quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos sujeitos socialmente excluídos. Essa concepção de educação, também busca efetivar o acesso a todos os estudantes às tecnologias digitais, pois é um direito social, logo um direito humano, uma vez que o uso das tecnologias digitais na escola, pode ser um importante aliado rumo a uma educação mais inclusiva e que respeite o multiculturalismo.

Nesse sentido:

A primeira constatação a ser feita é a de que a educação é um direito humano. É um direito humano em si e, como tal, fundamental para a realização de outra série de direitos. Assim, não cabe falar de “educação para os direitos humanos” (grifos da autora) e sim de “educação em direitos humanos” (grifos da autora). Não se trata apenas e tão somente de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação (SCHILLING, 2012, p. 47).

Desse modo o ensino da Língua Espanhola é desafiador e um direito de todos os cidadãos, pois ensinar uma língua estrangeira apenas de forma escrita é um impeditivo que contraria as diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar). Nesse sentido, outras formas de ensinar são importantes para fortalecer a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação, especialmente alunos de uma escola do campo.

Arroyo (2011, p. 82) afirma que:

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo sujeitos desses direitos.

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais (CALDART, 2011), sendo assim, devemos primar pela qualidade da educação do campo e ofertar um ensino dinâmico e que contemple a todas e todos, evitando a exclusão escolar.

O uso das tecnologias digitais se fez necessário na atualidade. Para Fett e Nébias, (2005, p. 113), a tecnologia é um fenômeno que vem causando impacto na vida do ser humano, transformando cada vez mais sua forma de trabalhar, de relacionar-se, de pensar, de divertir-se e, até mesmo, de ensinar e aprender.

O ensino da Língua Espanhola na escola de Santa Isabel

O estudo de uma língua estrangeira é importante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e também abarca uma bagagem cultural, cada vez mais relevante em um mundo globalizado. Ao estudar uma língua estrangeira, entramos em contato com um sistema linguístico diferente, que está associado a normas culturais e uma visão de mundo diferente da nossa, com isso se ressignifica a percepção de mundo. A aprendizagem de um idioma não se dá de uma forma engessada, é necessário combinar variadas estratégias para ampliar o conhecimento dos alunos, metodologias muito estreitas e sempre das mesmas maneiras tendem a produzir resultados limitados e desmotivadores. As pessoas motivadas se empenharão mais no processo de aprendizagem de línguas do que aquelas que só estudam línguas por obrigação ou por uma exigência curricular (FIGUEIREDO, 2019).

Figueiredo (2019, p. 61) revela:

A interação em sala de aula de L2/LE proporciona aos alunos oportunidades tanto de recepção de *input* quanto de produção de *output* (Grifos do autor). Ao produzirem, eles podem testar hipóteses, refletir sobre a língua, perceber o que já sabem e o que ainda têm de aprender.

Em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira será citado a teoria sociocultural vygotskiana à luz de Figueiredo para compreender como se pode aprender uma segunda língua. É utilizado o termo ‘teoria sociocultural’ devido ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos (FIGUEIREDO, 2019). Portanto, a interação, o diálogo e a troca de mensagens entre os indivíduos é a chave para o desenvolvimento cognitivo. Nessa percepção o autor:

A teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de L2/LE, tanto no que se refere a contextos presenciais quanto virtuais, por enfatizar a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019, p. 63).

Não há como ensinar nem aprender uma segunda língua se não houver a interação entre os sujeitos integrados em uma situação real de linguagem, por meio de interações em que os aprendizes se engajam, estimula-se o processo de internalização dos aspectos linguísticos da língua-alvo, bem como se aprimoram as relações interpessoais (FIGUEIREDO, 2019).

Estamos vivendo em um tempo de inovações tecnológicas que exige que os nossos alunos estejam sempre acompanhando as transformações sociais e comportamentais decorrentes na atualidade, conhecer outros idiomas e outras culturas possibilita o entendimento, o diálogo e a comunicação, inclusive reconhecer e ressignificar a própria cultura gaúcha que se assemelha a dos países vizinhos e que falam espanhol.

De acordo com o professor Leffa (2016), em seu livro *Língua estrangeira - Ensino e aprendizagem*, em sua percepção a riqueza de um país não está só no solo ou subsolo, nos recursos hídricos ou na sua biodiversidade, mas principalmente no conhecimento e no domínio da tecnologia para saber utilizar esses recursos. É notório que no momento em que se valoriza o conhecimento, cria-se um contexto favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, veículo importante para a divulgação desse conhecimento.

Outro fato importante que Leffa (2016) nos fala em relação ao ensino e aprendizagem é quanto ao papel do professor nesse contexto de ensinar, onde considera três atributos fundamentais de nossa profissão: criatividade, intuição e paixão. Em termos de criatividade, seu argumento principal é de que as coisas não vêm prontas para as nossas circunstâncias; temos que criar as condições para que a aprendizagem ocorra, usando os recursos que temos num determinado momento numa determinada aula. Em termos de intuição, enfatiza a ideia de que devemos tentar prever o futuro imediato. Devemos preparar os nossos alunos para o mundo em que eles vão viver amanhã, não para o mundo em que nós vivemos hoje. E finalmente devemos usar a paixão para envolver nossos alunos. O domínio afetivo é muito importante e será atendido na medida em que trabalharmos com paixão.

Ensinar uma língua estrangeira é necessário que se entenda que importância ela tem para quem está aprendendo e que auxilia no desenvolvimento cultural do aluno.

O processo ensino-aprendizagem demanda por parte do docente, algumas habilidades e um olhar sobre o idioma que irá ministrar, nesse sentido:

O ensino de uma língua estrangeira exige do professor determinadas qualidades, umas mais óbvias do que outras. A mais óbvia de todas é que o professor deve conhecer o conteúdo daquilo que ensina; deve também possuir uma metodologia adequada para transpor esse conteúdo para o aluno e, finalmente, deve ter determinados traços de personalidade para facilitar todo esse processo de aprendizagem (LEFFA, 2016, p. 72).

De acordo com Baralo (1999), muitas metodologias foram utilizadas quando se queria aprender uma língua não nativa, se passava por muitas horas em laboratórios de língua escutando e repetindo estruturas novas da língua objeto, com o passar do tempo outros estudos foram surgindo em torno de como se aprende uma língua estrangeira, então surge a análises de erros que consiste em ser uma técnica para identificar, classificar e interpretar sistematicamente as formas produzidas por alguém que aprende uma língua estrangeira, usando os princípios e procedimentos dados pelos linguistas.

Sobre a análises de erros Baralo (1999), fala sobre os resultados frutíferos em uma investigação da aquisição de espanhol/LE que:

Los dos trabajos más profundos y detallados han surgido en el ámbito de la enseñanza del español a adultos, en contextos institucionales, aunque un estudio se ha realizado en un medio de habla nativa (Madrid) y otro en una comunidad de habla extranjera (en Alemania). El Análisis de Errores ha aportado una descripción científica y exhaustiva de los procesos que subyacen a la construcción de la interlengua española, cuyo conocimiento puede ser de gran valor para los profesionales de la enseñanza del español a no nativos (BARALO, 1999, p. 39).

Então para ensinar uma língua estrangeira não se faz necessário a repetição automática de um vocabulário até a exaustão, é preciso que o aluno escute o idioma e vá treinando a audição, ou seja, ouvindo o professor falar ou com a audição de vídeos e depois repetindo o vocabulário que se está aprendendo, é como se fosse o nosso idioma materno, de tanto se escutar que vamos reproduzindo e assim aprendendo o idioma espanhol.

Com o intuito de melhorar a prática pedagógica para não apenas transferir conhecimentos e alimentar uma educação bancária, algumas ideias de um fazer

pedagógico que incite a libertação do educando é necessário, para que ele se transforme em um investigador, criativo e feliz na escola. Nesse sentido, para, Freire (1987, p. 78),

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação.

O Rio Grande do Sul tem proximidade com países que têm como língua oficial, o espanhol, por isso a importância da aproximação linguística dos alunos com o idioma. Sendo fundamental que todos tenham oportunidade de aprender a língua espanhola, de uma forma reflexiva, ou seja, trazendo à tona as mazelas contemporâneas como: violência, discriminação de raça e gênero, classe social, direitos humanos dentre outros, e também a questão da importância do idioma espanhol em nosso currículo escolar. Desta forma, através do ensino da língua espanhola, o aluno pode expandir as possibilidades de entrada em um universo cultural diferente, bem como compreender sua própria cultura e a cultura estrangeira.

Na escola de Santa Isabel – Arroio Grande- começou a ser ofertada a Língua Espanhola, nos anos de 2018 e 2019 e somente o ensino de Língua Espanhola, onde havia dois períodos por semana em cada turma, das séries finais do fundamental II.

No ano de 2020 e atualmente a escola oferta o ensino de inglês e o ensino de espanhol no fundamental II, sendo uma aula por semana de cada componente curricular (Espanhol e Inglês).

A escola em questão está localizada, no campo, na Vila de Santa Isabel a cinquenta e nove (59) quilômetros da sede (Arroio Grande/ RS) (Google Maps).

A escola está localizada na rua Duque de Caxias nº29, em Arroio Grande/RS. Essa escola busca uma proposta educacional voltada para a ética, justiça, dignidade, respeito, responsabilidade, amizade, honestidade, solidariedade, autoconfiança, autonomia, empatia, amor e harmonia (PPP, 2022 da escola).

As tecnologias digitais no ensino da Língua Espanhola

As tecnologias digitais (TD) têm contribuído significativamente na vida cotidiana das pessoas, pois ela facilitou o convívio com outras pessoas mesmo que à distância, assegurou o acesso a fontes de informações dentre outras possibilidades em nosso dia a dia, em especial aos nossos jovens estudantes que já nasceram nessa era tecnológica, onde para eles usar tablets, smartphome e outros equipamentos tecnológicos são triviais e normais, porém vale destacar que apenas a inclusão de TD em escolas e a disponibilização de conteúdos na rede não garantem mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem. O momento e a forma como os professores adotam tecnologias são aspectos que influenciam, diretamente, na ocorrência, ou não, de melhorias nesse processo (BATISTA; BARCELOS, 2015).

Com o surgimento das novas tecnologias novas formas de aprender e novas competências são necessárias para a realização do trabalho pedagógico, principalmente na atualidade que a tecnologia serve como uma mediadora do processo ensino e aprendizagem. A interação entre professores e alunos pode ser feita através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), de e-mails, redes sociais (WhatsApp, Messenger, Facebook, Instagram) de vídeo ou áudio conferência. Todos os meios de comunicação e de interação entre os professores e os alunos são entendidos no contexto deste trabalho como ambientes EaD (AMORIM *et al.*, 2015). Nesses ambientes, a comunicação muitas vezes ocorre de maneira assíncrona, quando os integrantes (professores/alunos) não estão conectados ao mesmo tempo, fato que dificulta a percepção das dificuldades e o interesse do aluno por parte do professor (AMORIM, 2012, apud PEIXOTO *et al.*, 2015).

Em uma aula presencial, o professor tem um maior domínio da situação e tem condições de perceber o interesse do aluno, sendo assim é capaz de modificar a estratégia pedagógica para aumentar ou manter o nível de interesse nos conteúdos ou assuntos trabalhados. Sobre isso, Gatti (2003, apud PEIXOTO, 2015, p. 88) nos diz que:

O professor tem a tarefa de acompanhar o desenvolvimento do aluno. Ele deve acompanhar o processo de desenvolvimento das atividades escolares, compreender como estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino e para o planejamento das atividades escolares. Todo esse processo passa pelo viés afetivo em que acompanhar a motivação e o interesse do aluno é de suma importância.

As mudanças que as tecnologias favorecem para o aluno é um elo entre os conhecimentos acadêmicos com os adquiridos e vivenciados, ocorrendo troca de ideias e experiências. Nas aulas, o professor pode promover a pesquisa em busca de dados novos para posteriores reflexões e debates em sala de aula. As maneiras de ler e escrever hoje são acompanhadas de novas formas de ver e entender o mundo, de novas práticas de letramento exercidas no ciberespaço e por ele possibilitadas (KNOBEL; LANKSHEAR, 2002, apud ROJO, 2013).

A internet é uma fonte de pesquisa onde circulam discursos de diferentes perspectivas, já que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e colaboração. Ela abre possibilidades de escrita muito diversas, a partir da garantia do espaço para a escrita e de uma audiência real e imediata (ROJO, 2013).

Com o uso da internet muitos saberes são compartilhados de forma instantânea, muitos recursos poderão facilitar as tarefas dos alunos e professores, porém alguns cuidados deve-se ter ao uso da mesma, pois a quantidade e a variedade de discursos que circulam nas novas tecnologias possibilitam tanto a reprodução de vozes hegemônicas¹ como também fazem circular outros discursos, contra-hegemônicos², geralmente silenciados, numa abertura à diversidade cultural e identitária (LIMA; DE GRANDE, apud ROJO, 2013).

As tecnologias digitais têm contribuído de forma significativa na educação com várias inovações no ambiente escolar que auxiliam a prática pedagógica, seja dentro ou fora da sala de aula, através de livros digitais, animações, jogos e videoaulas, que podem auxiliar de maneira mais criativa na apresentação de conteúdos. Para Silva (2013):

No contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente (SILVA, 2013, p. 93).

Azzari e Lopes (2013) a introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais em sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto

¹ Voz hegemônica é um conceito que indica uma preponderância de uma cultura em relação a outras. Não significa que essa cultura é superior a todas as outras, mas que é seguida pela maioria e tem um impacto sobre outras culturas, causando muitas vezes modificações nelas.

² Contra-hegemônicos significa se colocar contra a ordem existente e estabelecida que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade.

tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de textos e designs multimodais.

Ainda de acordo com os autores acima citados:

Diante das crescentes mudanças na sociedade atual (sejam as que ocorrem na esfera do trabalho, das relações interpessoais ou das novas possibilidades de participação e exercício da cidadania), motivadas pela maneira como a informação passou a circular através das novas tecnologias, fica clara e iminente a necessidade de mudar a maneira de aprender e de ensinar em esfera escolar. [...] já há uma preocupação por parte do poder público em incluir as escolas no circuito das tecnologias digitais. Entretanto, para que isso ocorra de maneira produtiva e eficiente, de modo a representar mais do que apenas uma transição de livros impressos para livros digitais em formato PDF, é preciso fornecer às escolas, aos alunos e aos professores, mais do que somente um dispositivo como o tablet. É preciso capacitar ambos, estudantes, mestres, para que possam usufruir ao máximo as possibilidades de aprendizagem colaborativa e interativa proporcionada por esses dispositivos digitais, assim como elaborar materiais compatíveis com suas propiciações ou possibilidades (AZZARI; LOPES, apud ROJO, 2013, p. 193).

Dessa forma o Estado deve investir na formação continuada dos seus profissionais, proporcionar aos alunos mais acesso às tecnologias digitais dentro do espaço escolar, como forma de incluir mais esses sujeitos ao conhecimento. E quanto aos professores não basta apenas a capacitação para o manuseio das novas tecnologias, mas também capacitá-los para tornarem as suas práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos alunos, deixando as aulas mais dinâmicas e agradáveis.

Rojo (2013) *et al.* nos revela que no contexto escolar o uso do computador tem sentido se em vez de reproduzir práticas do letramento tradicional, as potencialidades da máquina forem aproveitadas visando verdadeiramente, uma apropriação tecnológica, ou seja, transformar uma tecnologia (digital) em algo significativo para si e para as suas necessidades. Nesse viés do uso das tecnologias, os alunos terão possibilidades de transformar, inovar e refletir sobre o que se aprende numa perspectiva crítica e não conformista que respeite e possibilite os direitos de cada cidadão na sociedade onde está inserido.

De acordo com Costa *et al.* (2020), o uso dos aparelhos tecnológicos pode servir às práticas-éticas de democratização da educação, compartilhamento de saberes, vivências e recursos didáticos variados, desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) e usos de abordagens pedagógicas críticas. Freire sintetizou de forma exemplar essa perspectiva em *A Educação na Cidade* (1995): indagado sobre o uso dos

computadores no processo educacional, ele apontou que estes, em lugar de reduzir, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos (as) estudantes. “Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê” (FREIRE, 1995, p. 98). Ainda os autores citados acima defendem esse uso, não só dos computadores, mas de todas as tecnologias, para uma educação crítica e libertadora.

Considerações finais

Com esse trabalho percebemos que o ensino da Língua Espanhola em uma escola do campo com a utilização das tecnologias digitais é um caminho intrincado, pois a Internet disponível neste educandário não é de boa qualidade, onde impossibilita o uso no cotidiano escolar de computadores ou afins para as atividades acadêmicas.

As escolas e os alunos que vivem no campo têm disponível a internet rural, por ser menos potente inviabiliza a utilização de muitos links de atividades, vídeos ou produção dos mesmos. Porém quando há a possibilidade do uso das tecnologias digitais, as aulas de Espanhol tornam-se mais dinâmicas e proporciona momentos significativos de aprendizagem, pois os alunos ficam entusiasmados com o que irão aprender e pesquisar, desenvolvendo as habilidades necessárias para a aprendizagem, que são ler, ouvir, falar e escrever a língua estrangeira.

A escola de Santa Isabel, que é do campo, traz sujeitos com toda uma bagagem cultural mediada pelos seus saberes. Sujeitos que lutam por ter um lugar menos excludente somado a isso, pensamos que, temos que nos educar no coletivo, onde há troca de saberes, que não existe só o saber institucionalizado, mas também aquele o aluno trouxe de casa. A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, vivência cotidiana (ARROYO, 2011, p. 77).

O povo do campo deverá continuar na luta por uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais (CALDART, 2011), sendo assim, devemos primar pela qualidade da educação no campo e ofertar um ensino dinâmico que contemple a todos e todas.

Esperamos que as ponderações expostas neste artigo contribuam para discussões sobre o ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no contexto da escola do campo.

Juntamente com essa contribuição, está também a aspiração de refletir sobre práticas pedagógicas, de questionar as diversas abordagens aos conteúdos e de pensar em estratégias viáveis ao ensino de qualidade com o uso das tecnologias digitais, abrindo novos horizontes para o debate de questões relacionadas aos direitos humanos e à cidadania, como a inclusão social e o respeito a todos os sujeitos, em especial aos do campo.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BATISTA, S. C. F.; BARCELOS, G. T. Análise do uso do celular no contexto educacional. **Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, p. 1-10, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41696/26448>>. Acesso em: mar. 2023.

COSTA, A. R. *et al.* **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora Circula, 2020.

FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. As modificações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira - Ensino e Aprendizagem**. Pelotas: Educat - Editora da UCPEL, 2016.

PEIXOTO, G. T. B. *et al.* **Tecnologias Digitais na Educação: pesquisas e práticas pedagógicas**. Campos dos Goytacazes: Editora Essentia, 2015.

ROJO, R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Editora CLAE

2023

GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO



Organizadores

Gustavo de Oliveira Duarte

Gabriella Eldereti Machado

Ivanio Folmer

ARCO
EDITORES ● ● ●



GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Gustavo de Oliveira Duarte

Gabriella Eldereti Machado

Ivanio Folmer

[Organizadores]

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gênero e diversidade na educação [livro
eletrônico] / Gustavo de Oliveira Duarte,
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer,
(organizadores). -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2021.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-994306-3-3

1. Educação 2. Educação - Diversidade
3. Diversidade sexual 4. Identidade de gênero
5. Inclusão escolar I. Duarte, Gustavo de Oliveira.
II. Machado, Gabriella Eldereti. III. Folmer, Ivanio.

21-62288

CDD-371.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Gênero e diversidade : Educação 371.1

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

10.48209/978-65-994306-3-3

1ª Edição - Copyright© 2021 do/as autores/as.

CAPA

Henrique Walter Ribeiro

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Arco Editores.

REVISÃO

Dos/as Autores/as.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva
– UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
-UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito -
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani -
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins -
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa -
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witsch - UFES
- Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin -
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS -
Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
-UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado -
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch –
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Apresentação

A partir de um trabalho colaborativo e da “vida real” nasceu este e-book. É impressionante como a tecnologia e a virtualidade constituem-se uma potência criativa de movimento e de encontro de afetos e de aprendizagens, sobretudo quando abordamos uma temática tão complexa, desafiadora, política e tão necessária na atualidade, especialmente no Brasil. Corpos, prazeres, sexualidades, identidades, diferenças, proibições, resistências e empoderamentos. Visibilidade e revoluções dentro e fora das escolas, das universidades, dos hospitais, das fronteiras entre os âmbitos público e privado, das masculinidades e das feminilidades, das políticas identitárias e seus complexos atravessamentos.

Compreendemos toda a importância e as imensas fragilidades que a área da Educação enfrentou historicamente no Brasil. Formação inicial e continuada de educadorxs, cursos técnicos, educação básica, educação para a saúde, educação na, da e para a cultura, currículos, arte, ciência e religião estão impregnadas de diferentes Pedagogias do Corpo, de Pedagogias de Gênero, Pedagogias da Sexualidade. Só não vê quem não quer. Será? Basta ver ou olhar? E fazer o quê? É disso que tratamos neste ebook. Contamos com a participação de educadores e profissionais das mais diferentes áreas que se preocupam e buscam atuar significativamente nas interfaces de gênero e diversidade em seus cotidianos, em seus trabalhos, em suas famílias, em suas vidas. Entre brechas e fissuras. Entre normas. Em espaços outros, (im)possíveis.

Aprendemos com Guacira Louro que marcas do corpo são marcas de poder e que onde a rede de poderes produz, circula, como destacou Michel Foucault, há resistência. Este ebook é, de certa forma, nossa resistência. Nossa utopia, nossa heterotopia. Aprendemos que há sujeitxs que transitam e que fogem da norma e da “normalidade”, que vivem na e entre as fronteiras. Incômodos, desassossegos. Esquisitos, diferentes, marginais, abjetos, LGBTQI+, heteronormatividade, feminismos. As dores e as delícias de inúmeras subjetividades transitam na qualidade dos textos do RS e do Brasil as quais, no meio do caos, denunciamos nesta coletânea que tive o enorme prazer em organizar.

Que este ebook seja um alento, um sopro de novidade ou aprofundamento das temáticas abordadas e que nos impulse a estabelecer parcerias potentes na luta e no enfrentamento dos inúmeros desafios e preconceitos que enfrentamos nos contextos que atuamos. Que sejamos multiplicadorxs de discursos da diferença e da equidade de gênero, há muitas formas de “levantar bandeiras”.

Seguimos no desafio de continuar defendendo uma de educação pública, gratuita, de qualidade, laica, plural e inclusiva em todo o continente brasileiro. Que nossos discursos sejam cada vez mais afetivos e coerentes com nossa prática social. Na “dor e na delícia de ser o que se é...” finalizo com duas inspirações que têm me auxiliado e sobreviver e a transitar-dançar-ressignificar pela vida, me reinventando.

“A fragilidade do vidro nasce da força e do ímpeto do fogo” (Carpinejar).

“Sou como haste fina, qualquer brisa verga, nenhuma espada corta” (Maria Bethânia).

Boa leitura a todxs!

Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Duarte

Santa Maria/RS, abril de 2021.

SUMÁRIO

A PANDEMIA DO COVID-19 E O FEMINICÍDIO NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....12

Aline Partala Breda

Ana Paula Pires

Camila Paola Andrzejewski

Micheli Wojciechowski

“GRUPO DE VIVÊNCIAS LGBTQIA+”: O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO.....25

Cláudia Samuel Kessler

Fernanda de Oliveira Alves

DESIGUALDADE DE GÊNERO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....37

Eliz Cristine Maurer Caus

Aline Stoeberl

Ana Laura Ribeiro Piske

Andressa Camille Chaves

Larissa de Melo Vaneski

Laura Caroline Lippert

Thainá Maria Krajewski

O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO DE BAILARINAS CLÁSSICAS GAÚCHAS.....51

Daniela Grieco Nascimento e Silva

Gustavo de Oliveira Duarte

ANÁLISE DISCURSIVA DA TEMÁTICA LGBT+ NO PROTOCOLO DE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS.....66

Daniel Carvalho Nunes da Silva

Conrado Neves Sathler

ABORDAGEM DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE SAÚDE PARA MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....80

Camila Regina de Paula e Silva Antocheski
Caroline Martins de Moraes
Daniele França
Fernanda Vandresen
Letícia Marinheski Girardi
Rafael Ellwanger

ENTRE ARTIVISMOS, TRANSGRESSÕES E HETEROTOPIAS: O PROCESSO CRIATIVO DE PLUTÔNICO.....92

Gustavo de Oliveira Duarte
Valdemir de Oliveira

O EROTISMO NA EDUCAÇÃO: ENGAJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DE CORPOS, FEMINISMOS E AFETOS.....106

Érica Schlude Wels

MIL CORTES: ESTUDANTES NEGRAS E AS MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR.....122

Priscila Farias

PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE: NEGOCIAÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA NO CONTEXTO GAÚCHO...134

Carla Simone Palmeira Marques
Daniela Grieco Nascimento e Silva
Simone Medianeira Chaves Alves
Tuany Chiappa de Lacerda
Gustavo de Oliveira Duarte

GÊNERO E RELAÇÕES DE TRABALHO: UM GESTO DE ANÁLISE SOBRE A LEI ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA DE 1946 E SOBRE AS MULHERES NO CONTEXTO RURAL.....152

Daiana Marques Sobrosa

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM EDUCAÇÃO SEXUAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....165

Leandro Antunes

CAMINHO DE SAVÓS: PERCEPÇÕES E PERCURSOS DE UMA ESTUDANTE DE ARTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA: INTERCULTURALIDADE E INSURGÊNCIA EM PROCESSOS ARTÍSTICOS CONTRA O RACISMO INSTITUCIONALIZADO.....175

Uillian Trindade Oliveira

Sebastiana Caldeira

Marcelo da Silva Souza

Levi Rodrigues

ESTILOS DE VIDA E PERCURSOS DE ENVELHECIMENTO DE PROFESSORAS SEM FILHOS/AS.....189

Vanessa Juliane da Silva Roth

Angelita Alice Jaeger

CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM TEMPOS DE IDEOLOGIA DE GÊNERO.....206

Guilherme Rafael Portela

Rita de Cássia da Silva Oliveira

SEXUALIDADE DA MULHER IDOSA NA SÉRIE GRACE E FRANKIE: RESISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES.....218

Laura Appel Bevilaqua

Gustavo de Oliveira Duarte

REVISÃO DE LITERATURA DE ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO DE FALA, PERCEPÇÃO ACÚSTICA E ORIENTAÇÃO SEXUAL.....228

Eduardo Barbuio

Júlia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré

Suzana Ferreira Paulino

EDUCAÇÃO SEXUAL E DIREITOS HUMANOS: LEIS NA BOLÍVIA, NICARÁGUA, PANAMÁ, PERU E VENEZUELA.....244

Diogo Cavazotti Aires

BEM GAÚCHA: REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO NA 13ª REGIÃO TRADICIONALISTA.....261

Bruna de Bragas Freitas

Carlise Porto Schneider Rudnicki

FORMAÇÃO DE BAILARINAS NA MATURIDADE: EXPERIÊNCIAS COM AS MULHERES DO GRUPO BAILA CASSINO.....277

Daniela Llopart Castro

Rebeca San Martins

IGUALDADE DE GÊNERO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE.....296

Fernanda Vandresen

Gustavo Tasca Schützler

Helen Jéssica Silva

Juliana Gomes Margraf

UM OLHAR CURRICULAR EM DANÇA: UMA FORMAÇÃO QUEER?..308

Leonardo dos Santos Silva

TRANSEXUALIDADE E SAÚDE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA.....317

Liziane Dias de Souza

**MULHERES ATLETAS DE MIXED MARTIAL ARTS E O
EMPODERAMENTO NO ESPORTE.....334**

Grasiela Oliveira Santana da Silva

Angelita Alice Jaeger

Paula Silva

**LÍNGUA MINORITÁRIA: EMBATES DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA EM ESCOLAS DO CAMPO DE COMUNIDADES
UCRANIANAS.....347**

Patrícia Grocoski Schwab

Cibele Krause Lemke

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gustavo de Oliveira Duarte.....358

Gabriella Eldereti Machado.....359

Ivanio Folmer.....360

A PANDEMIA DO COVID-19 E O FEMINICÍDIO NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Aline Partala Breda¹

Ana Paula Pires²

Camila Paola Andrzejewski³

Micheli Wojciechowski⁴

1 Graduada no curso de Psicologia pela Universidade do Contestado - UnC. E-mail: alibreda2016@gmail.com

2 Acadêmica da nona fase do curso de Graduação em Bacharel em Enfermagem pela Universidade do Contestado - UnC. E-mail: anapp56@hotmail.com.

3 Acadêmica do curso de Ensino Superior em Bacharel em Enfermagem pela Universidade do Contestado - UnC. E-mail: camila-paola2015@outlook.com

4 Acadêmica da nona fase do curso de Graduação em Bacharel em Enfermagem pela Universidade do Contestado - UnC. E-mail: micheliwojciechowski1512@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O final do ano de 2019 foi marcado pelo surgimento de uma nova doença, considerada posteriormente como uma pandemia, devido a rápida proliferação por diversos países do mundo, provocada por um vírus denominado de Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV 2), doença de carga viral que afeta principalmente o sistema respiratório, tendo seus sintomas e gravidade manifestados de formas variadas em cada pessoa. Para conter a rápida disseminação do vírus foram indicadas algumas medidas, dentre elas o isolamento social, decretado pelo poder público em meados de março de 2020, que fez com que toda a população do mundo ficasse em casa de forma integral, sendo permitida a saída de casa apenas para serviços essenciais como farmácias para compra de remédios e supermercados para demais suprimentos (PESSOA; NASCIMENTO, 2020b; OKABAYASHI *et al.*, 2020).

O isolamento ajuda na contenção da disseminação do vírus, entretanto, com o maior tempo de convívio da mulher com o possível agressor, nota-se o aumento de violência doméstica e a diminuição das denúncias, pela dificuldade em sair de casa para fazê-la, ou pelo medo de realizar já que o parceiro está por perto (DUTRA; DIAS, 2020; FERREIRA, 2020).

Segundo os autores Guern, Wojcichoski e Salvagni (2020) reportam que a Organização Mundial da Saúde - OMS traz alguns fatores que podem aumentar os níveis de violência, são eles: pobreza, gênero, isolamento social, uso de drogas, acesso a armas e ausência de políticas públicas integradoras, com isso, observa-se à partir das situações de isolamento advindas do COVID-19, que os mesmos fizeram com que as famílias passassem a conviver mais tempo, aumentando consequentemente os riscos de ocorrência de violência doméstica e intrafamiliar. Elucidando que essa violência acontece em grande parte dentro de suas próprias casas, trazendo à tona as circunstâncias nas quais as mulheres são violentadas física e psicologicamente, muitas vezes até a morte.

À estruturação social dos papéis de gênero - características impostas socialmente altamente estereotipadas que delimitam o que cada um deve fazer de acordo com seu sexo - coloca às mulheres em uma situação crítica, desenvolvedoras de uma

postura submissa em relação ao homem (SILVA, 2020). A violência de gênero é advinda dessa sociedade patriarcal, onde, o homem é colocado como o centro da sociedade e a mulher deveria obedecer e servir. Maranhão (2020), destaca que a violência sofrida pelas mulheres é diferente da violência interpessoal em geral, os homens também podem vir a sofrer violência de gênero, sendo essa comumente praticada por estranhos, já as mulheres tendem a ser vítimas dentro do próprio âmbito familiar. Hoje em dia, a violência contra as mulheres, abrange diversos tipos de crimes, como violência domésticas, feminicídio e violência sexual (BEZERRA *et al.*, 2020). O patriarcado tem origem histórica e colabora para a naturalização da violência, pois a sociedade não enxerga muitas vezes a violência contra a mulher como um problema real (CURIONE, 2020).

Autores como Menegon e Silva (2020) relatam que o feminicídio é a face mais cruel da violência cometida por questões de gênero.

O feminicídio é o homicídio praticado contra a mulher pelo simples fato dela ser mulher. Algumas motivações para esse crime seriam: o ódio, o desprezo, o sentimento de perda de controle e da propriedade sobre as mulheres, o menosprezo pela condição feminina ou discriminação de gênero, e fatores que envolvem violência sexual. Com isso, foi criada a lei 13.104/15, mais conhecida como Lei do Feminicídio, com pena prevista de 12 a 30 anos de reclusão. O patriarcalismo e a misoginia são outros fatores por trás dos altos índices de violência contra a mulher. (MEDEIROS; FERRETE, 2020, p. 14)

Apesar da elaboração da Lei do Feminicídio, ainda existem situações envolvendo os julgamentos de casos onde fica visível a falta de cuidado com o crime, onde muitas vezes se inverte o papel do criminoso e da vítima, ou a moralidade da vítima é questionada perante os motivos que levariam ao feminicídio (CURIONE, 2020; MORAES; CARVALHO; CUNHA, 2021).

Com isso, o presente estudo objetiva através de uma revisão da literatura explorar se houve aumento de casos de feminicídio durante a pandemia do COVID-19 no tempo de isolamento social e contextualizar as causas e possíveis consequências desta realidade, a partir do questionamento: quais as causas e consequências da ocorrência do feminicídio, principalmente durante a Pandemia da Covid-19 e quais os dados em relação aos casos ocorridos, presentes nos estudos encontrados?

Diante da perspectiva proposta, o estudo possui metodologia baseada numa revisão integrativa da literatura com abordagem qualiquantitativa, que possui um di-

ferencial por apresentar duas metodologias que se complementam, e que trazem uma maior compreensão dos dados coletados (POLIT; BECK, 2019).

À busca dos artigos contemplou artigos originais e completos publicados nas bases de dados PubMed, SciELO, LILACS e Google Acadêmico. Foi utilizado o operador booleano “AND”. A busca ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2021, utilizando a equação de busca: *Feminicídio AND Pandemia AND Covid-19*. Como critérios de inclusão foram selecionados artigos em Língua Portuguesa, produzidos no Brasil nos anos de 2020 e 2021 e que retratam como temática principal o Feminicídio e a Pandemia do Novo Coronavírus.

Foram encontrados 485 artigos publicados na íntegra conforme a tabela 1. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 50 artigos que abordavam o tema proposto. Após leitura aprofundada destes, 21 artigos não foram incluídos por não apresentarem informações relevantes. Na seleção final, 29 artigos foram incluídos no estudo conforme a tabela 2. As informações dos artigos foram apresentadas de forma descritiva.

Os estudos foram agrupados em três tópicos: o impacto do isolamento social sobre as mulheres, os dados do feminicídio no Brasil em período da Pandemia da Covid-19 e medidas de combate ao feminicídio.

Tabela 1. Quantidade de artigos encontrados nas bases de dados

Descritores	PubMed	SciELO	LILACS	Google Acadêmico
<i>Feminicídio AND Pandemia AND Covid-19</i>	0	0	0	485
Total	0	0	0	485

Fonte: Autores

O IMPACTOS DO ISOLAMENTO SOCIAL SOBRE AS MULHERES

A drástica mudança na rotina decorrente do isolamento social traz diversas consequências psicológicas, pois além do medo e da insegurança gerados pelo novo Coronavírus, questões como desemprego e dificuldade de contato com pessoas conhecidas podem trazer a sensação de solidão (BRAGA; OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

Muitas mulheres já viviam em situações de violência, com a chegada da Pandemia do Novo Coronavírus sua realidade se agrava, pois o aumento em convivência com seus agressores passa a ser em tempo integral (PESSOA; NASCIMENTO, 2020a e OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2020). É preciso compreender que o isolamento social em função da pandemia do Covid-19 não trouxe algo novo, apenas acentuou aquilo já vinha ocorrendo, trazendo novas demandas de enfrentamento e compreensão da dimensão da violência em nossa sociedade atualmente (SANTOS; CRUZ, 2020).

De acordo com dados divulgados pela Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo Federal; em consonância com outras tantas reportagens divulgadas pela mídia, as denúncias de violência doméstica dispararam durante a pandemia do novo coronavírus. Entre os meses de janeiro e abril, foi evidenciada uma alta na ordem de 14,1%, se comparadas ao mesmo período do ano anterior (2019). (FIGUEIRÊDO, 2020, p. 3)

Com o isolamento social também existe a dificuldade da mulher entrar em contato com vizinhos, amigos e familiares, o que desestrutura sua rede de apoio. O acolhimento e atendimento à mulher em situação de violência também fica prejudicado, pois às intervenções policiais diminuem e os serviços de saúde e acolhimento apresentam menos acesso, além do medo da mulher em sair de casa e consequentemente se contaminar pelo Covid-19 (SANTOS; CRUZ, 2020).

Outro agravante durante a pandemia do Covid-19 foi o alto consumo de álcool e outras drogas, fator que está associado ao maior número de violência contra a mulher (MAGALHÃES, 2020 e CÔRTEZ, 2020). A sobrecarga de atividades domésticas, o cuidado dobrado com os filhos devido a mais uma atribuição: o suporte ao modelo de educação remota e o aumento das tensões dentro da dinâmica familiar também podem ser considerados fatores de risco para a violência (BRAGA; OLIVEIRA; SANTOS, 2020).

OS DADOS DO FEMINICÍDIO NO BRASIL EM PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

Apesar de no mês de abril de 2020 o Ligue 180 receber 9.842 ligações, apresentando um aumento de 35,9% em comparação com o mesmo período de 2019, houve uma queda no número de boletins de ocorrência realizados durante a Pandemia, o que pode evidenciar o quanto as mulheres se encontram em situação de vulnerabilidade, visto que existe à dificuldade em realizar à denúncia de maneira formal (CORTES *et al*, 2020).

Em relação aos números de feminicídio no Brasil, nos meses de março e abril de 2020, registrou-se um aumento de 22% dos casos, ocorrendo alta na incidência em 12 estados. Os estados que apresentaram maiores incidências de Feminicídio neste período foram o Acre, Maranhão e Mato Grosso, com aumento de, respectivamente, 300%, 166,74% e 150% (CORTES *et al*, 2020; D'ANGELO; LANDO, 2020). São Paulo também foi uma das federações com número mais alarmante de feminicídios no período de março e abril de 2020, apresentando 29 feminicídios em 2019 e 41 em 2020 (BONOW; SANTOS; PINHEIRO, 2020). No estado de Minas Gerais, houve redução no número de denúncias, de 48.956 entre março a junho de 2019 à 44.413 no mesmo período em 2020 (MORAES; CARVALHO; CUNHA, 2020).

Na análise dos dados de feminicídio no estado de São Paulo no período de março a abril de 2020, 66% dos casos ocorreram na residência da vítima, sendo o horário de maior incidência no período da noite em 59% dos casos. Do total de crimes, os consumados, ou seja, aqueles que resultaram na morte da vítima, aconteceram em 34% dos casos, enquanto 66% dos casos foram de crimes tentados, onde não houve desfecho fatal apesar da tentativa. Os instrumentos mais utilizados foram facas, foices e canivetes, presentes em 58% dos casos (BEZERRA, 2020).

Levando-se em consideração as dificuldades trazidas pela Pandemia do Covid-19, acredita-se que exista uma subnotificação, não apenas em relação à violência doméstica, mas também em relação ao número registrado de feminicídios (SILVA, 2020). As brigas de casal pela rede social *twitter* tiveram aumento de 431% durante a pandemia (MAGALHÃES, 2020).

A pandemia do COVID-19 trouxe à tona principalmente, a importância do investimento governamental, juntamente das políticas sociais e de igualdade de gênero (MIRANDA; PREUSS, 2020).

MEDIDAS DE COMBATE AO FEMINICÍDIO

Com a finalidade de estabelecer regulamentos para então combater a violência contra a mulher, a Corte Interamericana dos Direitos Humanos determinou recomendações que o Brasil deveria cumprir, à partir disso, o Brasil passou a se preocupar com Leis que teriam a finalidade de combater e criminalizar os atos praticados contra a mulher (BEZERRA, 2020), sendo assim:

A Lei Maria da Penha é a efetivação do compromisso assumido entre o Brasil e convenção interamericana dos Direitos Humanos, no qual se comprometeram a criar leis que garantem às mulheres residentes sendo estrangeira ou naturalizada no Brasil, a proteção e garantia de seus direitos, principalmente o Direito à vida, elencado como o mais importante da condição humana. (BEZERRA, 2020, p. 09)

A Lei Maria da Penha trouxe diversos benefícios para o combate a violência contra a mulher no Brasil, principalmente a violência doméstica que não possuía visibilidade dentro dos aspectos penais, além de também trazer as concepções de violência psicológica, moral e financeira, que muitas vezes não eram consideradas como violência em si (OLIVEIRA; TONCHE; POSSAS, 2020).

Para efeito de diminuição da impunidade perante o crime das mortes de mulheres no Brasil,

Em 9 de março de 2015, entrou em vigor a Lei do Feminicídio, que alterou o Código Penal em seu artigo 121 prevendo o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio qualificado, alterando ainda o artigo 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, incluindo o feminicídio no rol dos crimes hediondos. (ANJOS; DIAS, 2020, p. 305)

A denúncia e o acolhimento são pontos chaves para a resolutividade dos casos de violência e proteção da mulher, porém para que isso aconteça, às redes de apoio e todo o serviço de saúde que presta acolhimento à essas vítimas precisa se reestruturar e aumentar sua disponibilidade (SANTOS; CRUZ, 2020), um programa de treinamento para policiais em relação ao acolhimento de mulheres em situação de violência, principalmente em locais onde não existem às Delegacias Especializadas

no Atendimento à mulher, seria uma medida interessante, pois diminui a sensação de falta de acolhimento ou discriminação que faz com que às mulheres possuam mais receio em denunciar (MAGALHÃES, 2020).

Outro método de combate à violência, a Educação, é um importante instrumento, trazendo conceitos de respeito às questões de gênero, raça e etnia, buscando à prevenção e difusão de valores (OLIVEIRA; MACHADO; LIMA, 2020). O poder público também deve incentivar campanhas de conscientização sobre os impactos da violência contra a mulher e como denunciar (MAGALHÃES, 2020).

Para evitar o agravamento dos casos de violência contra a mulher e feminicídio durante a pandemia é necessário que Políticas Públicas sejam criadas para garantir o cumprimento da Lei. Além dessas medidas, criar mecanismos que possibilitem a coleta dos dados referentes aos impactos do isolamento causado nestas mulheres, para que assim se conheça mais profundamente sua realidade e como agir perante as situações (D'ANGELO; LANDO, 2020).

Um mecanismo que foi adotado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e amplamente divulgado, nomeado como sinal vermelho, consiste na vítima de violência apresentar ao profissional de uma farmácia um X desenhado em sua mão, através desse sinal, os profissionais tomam as medidas cabíveis e prestam acolhimento à vítima (SANTOS; CRUZ, 2020).

Outras medidas estão relacionadas ao uso das tecnologias como forma de denúncia e informação, uma dessas medidas adotadas pelo Governo Federal, em conjunto com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, é a oferta de um aplicativo gratuito: Direitos Humanos BR, no qual as vítimas podem interagir por vídeo chamada, com atendentes devidamente capacitados, ou enviar mensagens expondo as circunstâncias em que se deparam (LOBOS, 2020).

A ampliação de espaços como hotéis e pousadas para mulheres vítimas de violência, são essenciais para que estas disponham de locais onde possam ficar em segurança (SANTOS; CRUZ, 2020). Ainda, é imprescindível que medidas como denuncia online continuem em pleno funcionamento durante a pandemia, para que assim, haja a possibilidade de se fazer a denúncia sem sair de casa (BROGGIO, 2020).

CONCLUSÃO

A presente revisão trouxe aspectos de extrema importância para a realidade vivenciada por mulheres no Brasil, enfatizando que a violência por elas sofrida, bem como, o feminicídio sempre estiveram presentes. O aumento do número de violência, assim como de homicídio deve-se ao fato da paralisação de diversos serviços caracterizados como rede de apoio, e também, ao fato de permanecerem em constante contato com o agressor, dificultando a possibilidade de as vítimas realizarem a denúncia.

Os dados mostram que apesar da diminuição das denúncias, em muitos estados brasileiros o feminicídio apresentou aumento de casos. Essa subnotificação acentuada durante o isolamento social pela Pandemia de Covid-19 evidencia a situação de vulnerabilidade vivenciada por estas mulheres.

À violência contra as mulheres não será finalizada quando o isolamento social ser suspenso, pois as vítimas têm em seu próprio ambiente de refúgio seu parceiro/agressor. Percebe-se então, a necessidade de que as medidas de enfrentamento contra a violência continuem, e estejam mais fortes do que antes, para que se possam evitar novos casos de violência, que consequentemente podem resultar em feminicídio.

Ressalta-se que o estudo pode apresentar vieses por ser uma temática nova e por este motivo apresentar poucos resultados nas bases de dados, sugerindo ainda que novas pesquisas relacionadas sejam desenvolvidas para um maior aprofundamento desta temática relevante.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Livia Sousa dos; DIAS, Dayane da Silva. Considerações Legislativas sobre a Lei do Feminicídio. **Revista de Ciências Sociais Aplicada**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 305-307, jul. 2020. Semestral. Disponível em: <<http://revista.faciplac.edu.br/index.php/RECISO/article/view/727/289>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BEZERRA, Catarina Fernandes Macêdo *et al.* Violência contra as mulheres na pandemia do COVID-19. **Revista Multiprofissional e de Psicologia**: Um estudo sobre casos durante o período de quarentena no Brasil, [s. l], v. 14, n. 51, p. 474-485, jun. 2020. DOI: 10.14295/online.v14i51.2613. Disponível em: <<https://online.emnuvens.com.br/id/article/view/2613>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BEZERRA, Maria Larissa Xavier. A Luta das mulheres contra a violência durante a pandemia do Corona Vírus. **Revolução na Ciência**, [s. l], v. 16, n. 16, p. 1-20, set. 2020. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/8732/67650151>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BONOW, Nathália; SANTOS, Andressa Amaral dos; PINHEIRO, Robinson Santos. O Estado-Nação Brasil e os índices de violência contra a mulher em tempos de Covid-19. **XVI SEUR**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 1-8, jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/seur/article/view/20096/0>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRAGA, Iara Falleiros; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SANTOS, Manoel Antônio dos. “História do presente” de mulheres durante a pandemia da Covid-19: feminização do cuidado e vulnerabilidade. **Revista Feminismos**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 190-198, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42459>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BROGGIO, Camila Sândalo. O Femicídio pós Lei Maria da Penha: uma visão sobre a eficácia social da norma e alinhamento com os Direitos Humanos. **Revista Internacional da Academia Paulista de Direito**, Porto Alegre, v. 1, n. 5, p. 176-198, maio 2020. Disponível em: <<https://apd.org.br/o-femicidio-pos-lei-maria-da-penha-uma-visao-sobre-a-eficacia-social-da-norma-e-alinhamento-com-os-direitos-humanos/>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CORTES, Laura Ferreira *et al.* Desafios na proteção às mulheres em situação de violência no contexto de pandemia da covid-19. **Ciência, Cuidado e Saúde**, [s. l], v. 19, n. 1, p. 1-7, set. 2020. DOI 10.4025/cienccuidsaude.v19i0.54847. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/54847/751375150747>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CÔRTEES, Marília Cunha. **Violência doméstica durante a pandemia do novo corona vírus**: revisão integrativa. 2020. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Enfermagem, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30231/4/Viol%c3%aanciaDom%c3%a9sticaDurante.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CURIONE, Bianca. **FEMINICÍDIO**: em uma visão histórica e sua tipificação no ordenamento jurídico brasileiro. 2020. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Unicesumar, Maringá, 2020. Disponível em: <<http://rdu.unicesumar.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/7218/CURIONE%2c%20BIANCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

D'ANGELO, Isabele Moraes; LANDO, Giorge André. As mulheres e a Covid-19: muito além da terceira jornada. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. /], v. 20, n. 224, p. 108-118, out. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54647/751375150780>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DIAS, Dayane da Silva; DUTRA, Leoncio Regal. A importância da Tecnologia como instrumento no combate à violência doméstica na pandemia do Covid-19. **Revista de Ciências Humanas e Sociais Aplicada – Rcsa**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 294-296, dez. 2020. Disponível em: <<http://revista.faciplac.edu.br/index.php/RECISO/article/view/722/285>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERREIRA, Ângela Paula Nunes. O ambiente doméstico como lugar do crime de feminicídio: diálogos entre os dados do período da pandemia Covid-19 e o conto “Porém Igualmente”, de Marina Colasanti. **Revista Espaço Acadêmico**, [s./], v. 20, n. 224, p. 16-25, out.2020. Bimestral. Disponível em:<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54995/751375150773>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FIGUEIRÊDO, Deane Soares. LEI MARIA DA PENHA: por uma melhor prestação jurisdicional às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar na comarca do Recife/TJPE. **XIII Encontro Estadual de História: Histórias e Mídias: Narrativas em disputa**, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-12, set. 2020. Disponível em: <https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1602118992_ARQUIVO_f717e9db4ea860f6fbc9f165302e775b.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

GUERIN, Marina; WOJCICHOSKI, Nicole de Souza; SALVAGNI, Julice. A violência de gênero no contexto das vulnerabilidades sociais na Pandemia de Covid-19. **Saúde, Psicologia e Direitos Humanos**, Gioânia, v. 1, n. 1, p. 207-219, out. 2020. A Covid-19 em Múltiplas Perspectivas Volume III. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215469/001119851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LOBO, Janaina Campos. Uma outra pandemia no Brasil: as vítimas da violência doméstica no isolamento social e a “incomunicabilidade da dor”. **Revista de Antropologia e Arqueologia - Tessituras**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 20-26, jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/article/view/18901>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MAGALHÃES, Edilcinha. Feminicídio e suas interfaces com o patriarcado em tempos de Covid-19. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. /], v. 20, n. 224, p. 81-91, out. 2020. Bimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54784/751375150778>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MARANHÃO, Romero de Albuquerque. A violência doméstica durante a quarentena da COVID-19: entre romances, feminicídios e prevenção. **Brazilian Journal Of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 3197-3211, abr. 2020. DOI:10.34119/bjhr-v3n2-161. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/8879/7601>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MEDEIROS, Alexia Thifanny Santos; FERRETE, Bruna Fernandes. A violência doméstica e seus impactos na Sociedade Contemporânea. **Revolução na Ciência**, [s. l], v. 16, n. 16, p. 1-20, set. 2020. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/8669/67650027>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MENEGON, Valdenia Guimarães e Silva; SILVA, Thiago Henrique de Jesus. Feminicídio no Maranhão e Covid-19: o que diz a imprensa. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l], v. 1, n. 224, p. 153-163, out. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/55021/751375150784>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MIRANDA, Bruna Woinorvski de; PREUSS, Lislei Teresinha. As silhuetas da violência contra mulher em tempos de pandemia. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 26, n. 3, p. 74-89, 19 out. 2020. DOI: <<http://dx.doi.org/10.47208/sd.v26i3.275>>. Disponível em: <<https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/2751/1724>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MORAES, Ana Beatriz Guedes; CARVALHO, Ana Carolina Silveira; CUNHA, Carolina da Silva. As faces da violência contra a mulher a quarentena junto ao agressor. **Jornal Eletrônico Faculdades Integradas Vianna Júnior**, [s. l], v. 13, n. 1, p. 49-76, jan. 2021. Semestral. Disponível em: <<https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/786/753>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OKABAYASHI, Nathalia Yuri Tanaka *et al.* Violência contra a mulher e feminicídio no Brasil - impacto do isolamento social pela COVID-19. **Brazilian Journal Of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 4511-4531, jun. 2020. DOI:<10.34119/bjhr-v3n3-049>. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/9998/8381>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

OLIVEIRA, Anderson Eduardo Carvalho de; TONCHE, Juliana; POSSAS, Mariana Thorstensen. Vitimização de mulheres e Covid-19: entre permanências e agravamentos. **O Público e O Privado**, [s. l], v. 18, n. 37, p. 95-120, set. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/3934/3686>>. Acesso em: 11 fev. 2021

OLIVEIRA, Beatriz dos Santos; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Pandemia da Covid-19 e a Violência Doméstica no Brasil e em Roraima. **Boletim de Conjuntura**, Boa

Vista, v. 4, n. 10, p. 123-135, maio 2020. Disponível em: <<https://revista.ufrb.br/boca/article/view/OliveiraNascimento/3142>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

OLIVEIRA, Márcio de; MACHADO, Fernanda; LIMA, Merianne da Silva. Violência contra a mulher em tempos de pandemia: ações educativas de combate e prevenção e suas fragilidades em Manaus/AM. **VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, v. 1, n. 1, p. 1-13, out. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA7_ID7718_01102020114305.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PESSOA, Brenna Galtierrez Fortes; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Apresentação do dossiê “Feminicídio em tempos de Covid-19”. **Revista Espaço Acadêmico**, Piauí, v. 1, n. 224, p. 1-3, out. 2020a. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/55577/751375150791>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

PESSOA, Brenna Galtierrez Fortes; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Feminicídio e Covid-19: duas expressões da questão social. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l], v. 1, n. 224, p. 37-46, out. 2020b. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/55867/751375150812>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem**: avaliação de evidências para a prática de enfermagem. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019. 412 p. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582714904/cfi/6/8!/4/2/34/2/2@0:0>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTOS, Carmem Letícia dos; CRUZ, Francislane Viana da. Os mecanismos de denúncia e acolhimento nos casos de violência contra a mulher: uma perspectiva de prevenção ao feminicídio durante o isolamento social. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l], v. 20, n. 224, p. 58-69, out. 2020. Bimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54987/751375150776>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, Ana Vitória de Sousa. Riscos e vulnerabilidades: para além das infecções por covid-19. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l], v. 20, n. 224, p. 4-15, out. 2020. Bimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54790/751375150772>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GRUPO DE VIVÊNCIAS LGBTQIA+ : O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Cláudia Samuel Kessler⁵
Fernanda de Oliveira Alves⁶

⁵ Doutora em Antropologia Social (UFRGS). Mestra em Ciências Sociais (UFSM). Bacharela em Comunicação Social (hab. Jornalismo) e Ciências Sociais (UFSM). Email: jornalista24h@hotmail.com

⁶ Mestra em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Estudos de Gênero. Bacharela em Ciências Sociais e Psicologia. Email: falves.psi@gmail.com

O Grupo de Apoio e Debate de Questões LGBTQIA+, conhecido publicamente como Grupo de Vivências LGBT⁷ é um projeto de extensão desenvolvido, desde 2016, na Universidade Federal de Santa Maria. Ele se direciona ao acolhimento da expressão da subjetividade de pessoas LGBT+⁸ no âmbito universitário. Dentre alguns dos diferenciais do Grupo de Vivências está a abertura a um viés interseccional, reunindo pessoas com as mais diferentes gerações, raças/etnias, sexualidades, religiosidades e identidades de gênero. Essas pessoas se reúnem e compartilham relatos de vida não apenas com seus “iguais”, mas com pessoas que possuem outras histórias de vida, que vivenciam as experiências pessoais a partir da influência de outros marcadores sociais.

Antes de apresentarmos as atividades do Grupo de Vivências, pretendemos trazer um breve panorama, com algumas das importantes questões a serem observadas sobre percepções relacionadas a aspectos sócio-históricos que influenciam tanto em relação a gênero e sexualidade, quanto em relação à abordagem dessas temáticas em ambientes educacionais.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Na obra “História e crítica de um preconceito” é possível verificar a análise realizada por Borrillo (2010) sobre como o heterossexismo é estruturado nas sociedades ocidentais. Ao longo da história, pessoas que realizavam determinadas práticas sexuais dissidentes passaram a ser punidas, tais como aquelas classificadas como sodomitas e que foram condenadas à fogueira (a partir de uma lógica judaico-cristã

7 O grupo possui uma página na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/vivenciasLGBT>

8 Quando utilizamos a expressão LGBTQIA+ estamos nos referindo a lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans, queer, intersexo, assexuais e apoiadores(as). Entendemos que essa sigla pode ser apresentada de diversas formas, visibilizando ou ocultando diferentes grupos. Os grupos que compõem a sigla LGBT+ (e outras possíveis variações desta sigla) historicamente sofreram processos de segregação em sociedades ocidentais. Quando não foram invisibilizados, foram diagnosticados a partir de terminologias patológicas. Até 1973, a homossexualidade era tratada pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM, em inglês) como “transtorno antissocial da personalidade” e até 2018 a transexualidade era entendida como “transtorno de identidade de gênero”. Evitando a frequente armadilha da universalização das categorias, entendemos que o acrônimo LGBT também não consegue abranger a diversidade de expressões de identidades sexuais e de gênero existentes em nossa sociedade, as quais são atualizadas constantemente. Se considerarmos uma análise interseccional, os sujeitos integrantes da sigla LGBT (“lésbicas”, “gays”, “bissexuais” e “transgênero”) são diferentes entre si em diversos aspectos, tais como: renda, religião, etnia, idade, eficiência, etc.

que serviu como fonte da homofobia).

A partir do século XIX, há o surgimento da terminologia “homossexual”, que por meio do discurso biomédico, propagou uma ideia de patologia, autorizando que pessoas que estabeleciam relações erótico-afetivas não normativas passassem a ser objeto de desprezo e vistas como anormais (NARDI, 2017). Muitas delas, por visibilizarem desconformidade com as normas sociais, passaram por tratamentos médicos e/ou foram encarceradas em instituições psiquiátricas com o objetivo de serem “curadas”⁹. Para não sofrer punições, muitos(as) optaram por se expressar apenas em guetos e/ou na clandestinidade.

Segundo Nardi (2017), até os idos da década de 1970 a homossexualidade foi considerada em grande parte do Ocidente como crime, pecado ou doença. Nesta década teve-se avanços, como, por exemplo, a retirada da homossexualidade da lista de doenças psiquiátricas, nos Estados Unidos. Foi um período de surgimento de novos movimentos sociais (tais como movimento negro, o LGBT e a segunda onda feminista) e de questionamento de valores morais mais rígidos.

Nos anos 1980, a população LGBTI+ sofreu com adversidades, sendo a comunidade gay a mais afetada por sua estigmatização e desprezo social (MISKOLCI, 2016). O pânico moral provocado pela epidemia de HIV/AIDS levou os homossexuais a sofrerem com a evitação, pois, à época havia receio de infecção atrelada a essas pessoas, o que levou à denominação da epidemia como “câncer gay”. Esse período perpetuou um sentimento de medo e afastamento, por se entender que os homossexuais eram os únicos responsáveis pela transmissão da doença. Atualmente sabe-se que esse “ostracismo social” teve origem na falta de informações sobre as formas de transmissão do vírus.

Durante a década de 1980 surgiram ainda estudos e teorias que tensionavam a (hetero)norma. De acordo com Colling (2016), em 1988 surgiu o movimento intersexo, mas nesse período as mulheres masculinizadas, as travestis, as transexuais e as mais pobres e negras não tinham espaço na militância feminista (que se tornava um movimento social mais forte e articulado). A construção da articulação entre grupos começou a acontecer após a abertura de diálogos, principalmente a partir da rede-

9 Homossexuais inclusive foram levados(as) para campos de extermínio por serem considerados como um grupo social indesejável, tal como na Alemanha nazista e, recentemente, conforme relatos de ativistas, na Chechênia (BONET, 2017).

mocratização no país.

Na década de 1980 começaram também a ser melhor elaboradas as ferramentas conceituais que dariam suporte a reflexões importantes, tais como o conceito de “heterossexualidade compulsória”, desenvolvido pela pensadora feminista Adrienne Rich (2010), que trata da imposição de uma única forma de relacionamento sexual e amoroso considerada “saudável” ou “correta”. Pensar sobre a produção da heterossexualidade auxilia a entender como se dá a construção da diferença, da Outridade, de grupos sociais excluídos e marginalizados.

Os mecanismos de controle que produzem a exclusão social e que determinam instituições para aprisionar o *anômalo* e conter a energia da vida, visam restringir os modos de existência, que, por consequência, determina os gestos, as práticas e as técnicas corporais de uma época (MARQUES, 2019, p. 40, grifos do autor).

De forma a positivar expressões que antes eram empregadas com o intuito de ferir a comunidade LGBTI+, chamando-os de “estranhos” ou “anormais”, algumas pessoas passaram a se autoidentificar com termos que eram utilizados de forma pejorativa, tais como sapatão, veado ou *queer* (que em inglês se refere ao “estranho”, “anormal”). Conforme Alós (2020), o *queer* foi inicialmente empregado como xingamento, primeiramente aos gays, e depois, num sentido mais amplo, para quaisquer sexualidades dissidentes.

Atualmente, o *queer* é entendido não apenas como uma identidade, mas também como uma teoria acadêmica dissidente. Em 1990, a feminista italiana Teresa de Lauretis cunhou e deu vida à expressão “teoria queer”. Este termo, quando descolonizado, pode ser traduzido para “estudos transviados” (BENTO, 2014), “teoria cu” (PELÚCIO, 2014) ou “teoria cuir” (SAN MARTIN, 2011)¹⁰.

Conforme Bueno e Ribeiro (2018), na década de 1990 a sexualidade foi incluída em currículos de escolas municipais de diversos estados brasileiros, havendo também a importante atuação de ONGs. Naquela década, percebeu-se uma maior abertura à diversidade e um aumento na produção e circulação de produtos culturais que permitiram algumas mudanças de pensamento, tais como filmes, vídeos, novelas, etc. A visibilidade de minorias sexuais e outras identidades de gênero teve

¹⁰ Não é objetivo deste texto tensionar o debate terminológico acerca desta teoria, mas optamos por deixar claro que não existe um consenso em relação ao sentido e uso desta expressão de origem anglófona.

um papel fundamental para a mudança no imaginário sobre pessoas que não se enquadravam na heteronormatividade.

No Brasil, embora haja diversos avanços em relação aos direitos da população LGBTI+ (como o casamento de pessoas do mesmo sexo desde 2013 e, recentemente, em 2018 a mudança de sexo e nome no registro civil, sem a necessidade de redesignação sexual e processo judicial), percebem-se ainda muitas tensões e embates ideológicos sobre o quanto a diversidade sexual pode adentrar em diversas esferas, tais como a educação. Ensinar sobre aquilo que se denomina como “diversidade” é visto por alguns setores sociais mais conservadores como a reprodução de “imoralidades” que deveriam ser relegadas ao esquecimento ou lugares de devassidão (e não ambientes entendidos como familiares ou “sérios”). A exemplo disso, pode-se citar a polêmica existente em relação ao projeto Brasil Sem Homofobia, o qual incluía três vídeos que debatiam sexualidade no ambiente escolar. Lançado em 2011 pelo governo da presidenta Dilma Rousseff, o projeto sofreu fortes críticas pela bancada evangélica do Senado e, após ser taxado pejorativamente de “kit gay”, o governo retrocedeu e suspendeu o uso em escolas.

Judith Butler, filósofa e teórica *queer* estadunidense é um expoente nos estudos de gênero na atualidade. Entretanto, no Brasil, é atribuída equivocadamente à sua imagem a alcunha de “mãe da ideologia de gênero”. Em novembro de 2017, Butler participou de uma conferência no Sesc Pompéia (São Paulo) e palestrou sobre os desafios da democracia contemporânea (IHU, 2017). A presença de Butler no Brasil dividiu os manifestantes que estavam em frente ao prédio, entre apoiadores e detratores. A filósofa estadunidense foi alvo de manifestações sociais contrárias e foi agredida verbalmente por ultraconservadores, que queimaram um boneco com uma foto sua aos gritos de “Queimem a bruxa”. Os manifestantes associavam a pesquisadora à zoofilia, pedofilia e “ideologia de gênero” (IHU, 2017)¹¹.

11 Grupos conservadores da sociedade reagiram também à realização da exposição “Queer-museu – cartografias da diferença na arte da brasileira”, a qual reuniu, em Porto Alegre, obras de 85 artistas, incluindo os mundialmente conhecidos Alfredo Volpi e Cândido Portinari, em setembro de 2017. Após quase um mês no Santander Cultural, a exposição foi cancelada. O motivo do cancelamento foi uma enxurrada de críticas de movimentos religiosos e reações políticas do Movimento Brasil Livre (MBL).

A contribuição de Butler (2013) aos estudos de gênero se refere a uma ordem compulsória entre sexo-gênero-desejo-prática sexual, que estrutura a sociedade de forma binária e heterocentrada, supostamente conferindo-lhe coerência e estabilidade. Essa ordem estabelecida nos leva a acreditar, seja por interesses econômicos, políticos ou morais, que os sujeitos possuem uma concordância entre o sexo biológico, a identidade de gênero que manifestam e o desejo sexual que exprimem. Essa lógica passa a regular a vida em todos os aspectos.

Em anos mais recentes, percebe-se o afloramento de um panorama mais hostil ao debate de questões relacionadas a gênero e sexualidade na sociedade brasileira. Em parte, essa divergência acontece porque as pessoas têm se mostrado contrárias a um debate lúcido, distante das polarizações políticas. O diálogo poderia ser uma ferramenta para a minimização de posturas agressivas e discriminatórias, tanto em relação a situações que envolvam agressões físicas como em termos de uma violência discursiva e simbólica, que mantém hierarquias.

A posição do sujeito, embora socialmente construída, é também influenciada por particularidades biográficas. A subjetividade envolve interpretação singular, entretanto, nunca alheia às questões sociais que definem a ideia de (hetero/cis) “normalidade” na sociedade em que o sujeito está inserido. Algumas das questões vivenciadas por pessoas LGBTI+ são transfobia, lesbofobia, bifobia (entre outras “fobias”), cissexismo e apagamento de diferentes vivências.

É preciso atenção para desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais etc – invariavelmente baseados em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes, naturalizadoras das diferenças, e desigualdades sociais produzidas (RIBEIRO, 2012, p. 10).

Devemos lembrar que, a heterossexualidade não se restringe apenas a ser uma forma de expressar a sexualidade. Conforme uma visão foucaultiana, ela é um regime de poder. Para Bento (2006), a heterossexualidade é uma construção/imposição social e, diferente do que o senso comum afirma, não é nem natural nem a-histórica. Ela se constrói por meio da repetição de códigos que socialmente são considerados naturais.

O corpo e a ideia de complementaridade entre homens e mulheres, só recebe

um significado quando inscrito em normas heterossexuais (BENTO, 2006). Deste modo, a heterossexualidade - como construção social - precisa ser desnaturalizada. O ambiente acadêmico pode, portanto, ser não apenas um espaço de produção do conhecimento, mas um repensar da invisibilização de sujeitos e das hierarquias de poder existentes.

O GRUPO DE VIVÊNCIAS LGBTQIA+

A ideia de disponibilizar um espaço de diálogo em que possa ser expressada a subjetividade de forma saudável e coletiva não é nova no Brasil. No primeiro momento da história do movimento nacional LGBTI+, no final da década de 1970, havia a necessidade de compartilhar a ideia de uma “comunidade de iguais” (FACCHINI, 2017), em que as diferenças dos integrantes da sigla eram apagadas com o intuito de facilitar uma aproximação e identificação entre os diferentes grupos. Àquela época, conforme relata Facchini (2017), o Somos (Grupo de Afirmação Homossexual, de São Paulo) era um dos grupos de compartilhamento de experiências pessoais.

A falta de espaços de acolhimento à diversidade das expressões sexuais e de gênero contribui para a desistência de estudantes que não se conformam à heteronormatividade, seja por desejos não-normativos ou identidades de gênero que extrapolam o binarismo. A constante pressão em relação à adequação à norma em determinadas carreiras universitárias pode ser um dos fatores que aumentam o sentimento de exclusão, gerando sofrimento, estresse e desânimo.

Por impulsionar a criação de modos originais de normatização e de vida, o sofrimento é íntimo e único, marcando o percurso de constituição de si numa tessitura singular, mesmo que permeada pela cultura e pelas relações. Essa tessitura se caracteriza especialmente pela diferença, encharcada da potência de dizer mais de alguém do que as semelhanças e os pontos em comum com os outros (BARSAGLINI E BIATO, 2015, p. 788).

A falta de um espaço de escuta pode gerar o sentimento de solidão e exclusão social. Conforme Barsaglini e Biato (2015), a dor e o sofrimento são experiências únicas e difíceis de serem expressadas.

Daí a importância de pessoas de grupos minorizados assumirem *lugares* nos quais suas falas e vivências possam ser *reconhecidas* e, assim, ampliar o espectro epistêmico do que pode e do que não pode ser falado e ouvido. A fala seria, nesse caso, positiva e inclusiva, na medida em que teria em seu horizonte dar visibilidade a experiências expulsas do pacto social patriarcal e

racista. Ela atuaria aqui como forma de romper o silêncio e mostrar as verdades dos sujeitos encobertas pela dominação. Trata-se de uma fala cujo motor é a explicitação de uma identidade positiva e na qual o agente (politizado) tem consciência de seu lugar (racializado e generificado) e usa a fala para dar testemunho das opressões e sofrimentos que seriam invisibilizados pela fala da cultura dominante – branca e machista (AMBRA, 2020, p.88, grifos do autor).

Inspirando-nos num projeto realizado na Universidade de Massachusetts (Amherst), tivemos a ideia de viabilizar um espaço que permitisse a livre expressão de subjetividades não-normativas na universidade. Desde 2016, são realizados encontros do Grupo de Vivências LGBTQIA+, um projeto de extensão ligado ao departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Grupo de Vivências é aberto a toda a comunidade de Santa Maria e região, mas a maioria das participações é de estudantes.

Os encontros semanais contam com a mediação de uma professora coordenadora e uma psicóloga voluntária (pós-graduanda na instituição). Desde o início do projeto, os encontros geralmente ocorriam em uma das salas da SATIE-PRAE (Setor de Atenção Integral ao Estudante), localizada acima do Restaurante Universitário, no campus sede da UFSM. Durante o período de pandemia da covid-19, em 2020, o projeto passou por uma reestruturação e alguns encontros foram realizados no formato online, embora sem a mesma frequência, devido ao excesso da utilização de recursos tecnológicos.

Quanto ao grupo, não existe uma obrigatoriedade de frequência e a assiduidade está ligada ao interesse no debate de temáticas ou de expressão coletiva de acontecimentos cotidianos. Geralmente, no início de cada semestre são escolhidas as temáticas que serão abordadas em cada encontro. Os encontros possuem cerca de 1 hora e 30 minutos de duração, podendo durar mais, conforme a participação e interesse do grupo. Em geral, os encontros presenciais aconteciam com cerca de sete a nove pessoas, dispostas em formato de círculo. Algumas pessoas sentavam-se em cadeiras. Quando disponíveis, alguns integrantes preferiam se deitar ou sentar de maneira mais confortável em almofadas ou *puffs*.

A cada início de semestre ou até mesmo durante o decorrer do ano letivo, é costumeira a chegada de estudantes que nunca participaram do grupo e não têm proximidade com os participantes assíduos. Nessas situações, costumamos pedir para que os/as participantes falem como se sentem no grupo e para que se destina.

Algumas das expressões mais comuns são: liberdade, resistência, reconhecimento e afeto. Percebe-se assim que possibilita-se um novo encontro e uma nova produção de sentido a cada semana que passa.

Viabilizar o grupo dentro do espaço universitário é uma maneira de propiciar o diálogo e estimular a reflexão sobre problemáticas que nem sempre estariam presentes no cotidiano dos/das participantes. Durante as discussões das temáticas propostas é possível perceber as diferentes formas que os/as participantes agenciam uma mesma situação. Além da noção de que cada sujeito tem uma experiência de vida particular, entende-se que há a expressão de uma pluralidade de identidades de gênero e sexualidades presentes no grupo. Por serem os participantes de universos diferentes (lésbicas, gays, bissexuais, heterossexuais, não binários e transfemininos) e estarem todos reunidos em torno de um sentimento de exclusão social, que causa incompreensão, desconfortos e questionamentos pessoais, podemos afirmar que o grupo estabelece trocas alteritárias em prol de afirmações identitárias.

O acolhimento livre de julgamentos e a certeza de ter um espaço que escuta as queixas e anseios particulares de cada um torna o grupo um lugar seguro para que as/os participantes compartilhem experiências de foro íntimo. Porchat (2013), ao falar sobre a população LGBTI+, mais especificamente sobre pessoas transexuais, aponta a importância de uma orientação ética dos profissionais da psicologia que se deparam com estes sujeitos. Isto é, preparar os profissionais para que conheçam a realidade de quem está falando. Ela expõe a importância de conceber esses sujeitos como seres em busca de reconhecimento e possibilidade de existência (PORCHAT, 2013).

Neste sentido, entendemos que um espaço de compartilhamento de experiências possui um potencial de fortalecimento. Uma das histórias que marcam o grupo pode ser encontrada na narrativa de uma jovem que encontrou no grupo um espaço de afirmação, tendo reconhecida sua lesbianidade pela família e por colegas de trabalho. O processo de visibilização da homoafetividade foi longo, mas o fortalecimento de uma rede de amizades fez com que se sentisse mais preparada para mudar uma situação que antes era fonte de angústia e desconfortos.

Os sofrimentos vividos por pessoas LGBTI+ podem se referir a uma falta de aceitação própria, bem como de parte da sociedade, marcando assim uma exclusão

dos espaços públicos ou privados. Essa exclusão é identificada pelos participantes e relatada por eles no Grupo de Vivências como algo que se encontra dentro dos espaços acadêmicos, culturais e de lazer dentro da própria universidade.

As más experiências vividas por estudantes santamarienses em ambientes universitários não são as únicas, apenas se somam a relatos como o de um estudante autodeclarado “bicha” que sofreu violência por parte de um funcionário de instituição superior nordestina, relatada por Torres e Fernandes (2017). É provável que existam muitos outros relatos de agressões que sequer chegarão a ser conhecidas, devido à falta de espaços confortáveis para expressão destas situações.

O simples ato de caminhar de um prédio a outro é por vezes motivo de possível agressão a pessoas que fogem à norma, com as mais diferentes violências tais como físicas, morais e psicológicas. Lidar com essas violências e encontrar formas de superá-las exige a criação de estratégias, que podem ser bem ou mal sucedidas.

O que o Grupo de Vivências proporciona a muitos de seus/suas participantes é o reconhecimento de que as diversas formas de vivência podem encontrar acolhimento. Essas pessoas aprendem a lidar com o sofrimento e reconhecer que existem outras pessoas que também fogem da norma e que sofrem discriminações. Extrapolando-se, portanto, a ideia de patologia e busca-se empreender a maximização de potenciais. Embora as famílias, amizades e outros grupos sociais talvez não estejam preparados para receber essa diferença que escapa à norma, ela (re)existe.

Desenvolver um projeto de extensão que acolha a diversidade sexual e de gênero é reconhecer a necessidade de pensar como os sujeitos agenciam o lugar que ocupam. Na medida em que ouvimos discursos de lugares diferentes, fugimos de um ideal identitário. Isso permite uma percepção diferente sobre as opressões, assim como as possíveis formas de enfrentamento. Cada sujeito possui questões e, ao tê-las escutadas, e ter a possibilidade de ouvir outras vivências e reconhecer-se em outro sujeito, ampliam-se as possibilidades de quebrar a reprodução de estereótipos e ideais conservadores e normativos. Pode-se, portanto, pensar sobre como desvincular de discursos limitadores e aprisionadores da vida. Expor em grupo é uma forma de saber que está havendo um espaço de escuta de desejos, anseios e sentimentos.

Uma das certezas que as práticas sociais e *psis* nos trazem é que não é possível desfazer-se da própria história. Há formas de ressignificá-la, podendo narrar a

si mesmo em diferentes escritas e tons. Isso é o mesmo que dizer que a construção que cada pessoa teve de si, desde seu ambiente familiar, está presente na entrada de cada sujeito nas instituições que estão para além da família. Assim, a existência de múltiplas e diferentes histórias que transitam pelo campus precisam não apenas passar por lá, mas também constituir-lo, criando lugares que representem uma abertura de possibilidade das mais diversas identidades, sejam elas conhecidas ou (ainda) não.

Acrescenta-se a isso a compreensão de que a universidade é um espaço de formação profissional e de inclusão. É nesse espaço que se espera que sejam formados também seres humanos com sensibilidade e atentos às demandas das minorias. Embora haja ataques de setores conservadores da sociedade em relação à abordagem de temáticas que antes eram restritas apenas à esfera privada, o debate é essencial, porque não apenas diz sobre quem somos, mas abre espaço para outras possibilidades de expressar-se e de existir no mundo.

REFERÊNCIAS

ALÓS, A. P. “Traduzir o queer: uma opção viável?”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60099, 2020.

AMBRA, P. O Lugar e a fala: a psicanálise contra o racismo em Lélia González. **SIG Revista de Psicanálise**, n.14, p.85-101, 2020.

BARSAGLINI, R. A.; BIATO, E. C. L. Compaixão, piedade e deficiência física: o valor da diferença nas relações heterogêneas. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 781-796, 2015.

BENTO, B. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Revista Florestan**, São Carlos, n.2, p. 46-66, 2014.

BONET, P. Campos de concentração para gays na Chechênia: o novo velho pesadelo da Federação Russa. **El País**. 19 abr. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/18/internacional/1492511300_510497.html>. Acesso: 12 mar 2021.

BORRILLO, D. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COLLING, L. Introdução: Caras que desfazem gêneros. In: COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 7-18.

FACCHINI, R. Histórico da luta de LGBT no Brasil. **Revista Pré Univesp**, n. 61, 2017.

IHU - Instituto Humanitas Unisinos. "Queimem a bruxa!" Visita de Judith Butler provoca manifestações nas ruas de São Paulo. 8 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/573413-queimem-a-bruxa-visita-de-judith-butler-provoca-manifestacoes-nas-ruas-de-sao-paulo>>. Acesso: 25 fev. 2021.

MARQUES, F. **Contrabandos subjetivos**: transgressões e irregularidades dos modos de vidas marginais. Salvador: Ed. Devires, 2019.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NARDI, H. C. Relações de gênero e diversidade sexual: compreendendo o contexto sociopolítico contemporâneo. In: NARDI, H.C.; SILVEIRA R. S.; MACHADO, P. S. (org.). **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 15-31.

PELÚCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 1, maio/out, p. 1-24, 2014.

PORCHAT, P. Psicanálise, gênero e singularidade. **Revista Faac**, v.2, n.2, 2013, p. 195-202.

RIBEIRO, M. D. Gênero e diversidade sexual na escola: Sua relevância como conteúdo estruturante no Ensino Médio. **Revista Eletrônica LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL**, nº 2, Vol. 1, 2012, p. 1-21.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas: estudos gays, gêneros e sexualidades**, Natal, v. 4, n. 5, jan./jun. 2010, p. 17- 44.

SAN MARTIN, F. R. Diga 'queer' con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latino-americano. In: COORDINADORA UNIVERSITARIA POR LA DISIDENCIA SEXUAL (org.). **Por un feminismo sin mujeres**. Santiago: Alfabeta Artes Gráficas, 2011, p. 59-75.

TORRES, I. L.; FERNANDES, F. B. Se sofrer LGBTfobia na universidade, denuncie! O queer punitivista no contexto de precarização do trabalho. **Revista Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 40-60, Jul./Dez. 2017.

DESIGUALDADE DE GÊNERO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Eliz Cristine Maurer Caus¹²

Aline Stoeberl¹³

Ana Laura Ribeiro Piske¹⁴

Andressa Camille Chaves¹⁵

Larissa de Melo Vaneski¹⁶

Laura Caroline Lippert¹⁷

Thainá Maria Krajewski¹⁸

12 Mestre em Enfermagem, docente do Curso de Enfermagem da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:eliz.caus@professor.unc.br

13 Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:alynestoeberl@gmail.com

14 Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:anaurapiske@gmail.com

15 Acadêmica do curso de Fisioterapia da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:andressakamille@gmail.com

16 Acadêmica do curso de Enfermagem da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:larissa.vaneski@aluno.unc.br

17 Acadêmica do curso de Medicina da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:lauraclippert@gmail.com

18 Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade do Contestado, Campus Mafra/SC. Email:thainamk@gmail.com

*Esse artigo foi produzido pelos membros da Liga Acadêmica de Saúde Coletiva (LASC) da Universidade do Contestado- Campus Mafra

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fenômeno que atinge mulheres de diferentes raças, etnias, religiões, escolaridade, idades, gerações e classes sociais e constitui uma violação dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais.

Constitui um grande desafio para os acadêmicos da área da saúde adquirir as competências, habilidades e atitudes necessárias para o enfrentamento da violência doméstica contra a mulher. O presente artigo pretende refletir sobre o fenômeno da violência doméstica contra a mulher a partir da abordagem de gênero, na qual é possível pensar sobre diversos aspectos da sociedade, tais como sexualidade e sexo, identidades, poder, dominação e hierarquia, corpo, etc.

O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

A incidência da violência doméstica e familiar em quase 80% dos casos acomete a mulher, adolescente e criança do sexo feminino, marcada pela relação desigual entre homens e mulheres, por isso é conhecida como violência de gênero.

A Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan-americana de Saúde consideram a violência um problema social e endêmico, devido às consequências orgânicas e emocionais que produz na saúde pessoal e coletiva, assim como na economia familiar e do país (AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY, 2019).

O quadro da violência doméstica contra a mulher se agravou a partir de março de 2020 quando o mundo todo foi atingido pela COVID-19 e, como medida de evitar a disseminação do novo vírus, foi recomendado que os cidadãos ficassem em quarentena (VIEIRA, et al., 2020).

Estudos observaram que 70% das violências acontecem dentro de casa, sendo que o agressor é o próprio marido ou companheiro da vítima. O isolamento social favoreceu o aumento de quase 9% no número de ligações referentes a denúncias de violência contra a mulher.

Durante a pandemia o convívio familiar ficou mais íntimo e as mulheres perderam a autonomia dentro do seu próprio lar, sendo que este ambiente deveria proporcionar segurança e tranquilidade. O sentimento de domínio e as manifestações violentas de ciúmes da figura masculina fez com que as relações com amigos e fami-

liares ficassem mais restritas ou até impedidas. O controle financeiro, a sobrecarga de tarefas domésticas e a manipulação psicológica tornou-se mais intensa (VIEIRA, et al., 2020).

Os impactos da violência de gênero são descritos em vários estudos e em diferentes épocas. Relatam-se que as pessoas que sofrem violência sentem-se envergonhadas ou humilhadas, culpadas pela violência, temendo por sua segurança, com baixa autoestima e muitas vezes, sem ânimo para viver. Além disso, podem desenvolver desordem do estresse pós-traumático, fadiga, depressão, ansiedade, disfunção sexual, desordens de alimentação, desordens múltiplas de personalidade, distúrbios do sono, dores de cabeça e problemas de saúde em geral (GUEDES; SILVA; FONSECA, 2009).

Segundo Chacham, Jayme (2016) a presença de um parceiro com comportamento violento reduz a autonomia da mulher em relação à sua capacidade de negociar o uso do preservativo, expondo-a a gravidez não planejada e às infecções sexualmente transmissíveis.

Outros efeitos sobre a saúde estão relacionados a mudanças de comportamento, como o aumento do tabagismo e etilismo, consumo de drogas, comportamentos sexuais de risco e isolamento social, o que ameaça à liberdade e à integridade física, moral e social das vítimas (KRUG et al., 2002).

Portanto, percebe-se que as pessoas inseridas em contextos de violências apresentam mais problemas de saúde que a população em geral. Assim, geram mais custos de atenção sanitária e buscam com maior frequência os serviços hospitalares e de urgência do que outras pessoas que não sofrem de casos violentos, necessitando de cuidados muito mais custosos que a maioria dos procedimentos médicos convencionais (SAÚDE, 2005).

CONCEITUALIZANDO VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER

Segundo a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (1994) “violência contra a Mulher é qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à Mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada”, conceito que corrobora ao da Lei Federal 11.340/06 conhecida como Lei Maria da Penha, acrescentando a

omissão e que cause dano moral ou patrimonial.

Sociologicamente, ao explicar a violência contra a mulher, gênero é entendido numa abordagem que considera a diversidade dos processos de socialização de homens e de mulheres. Enquanto que o enfoque hegemônico clássico naturalizou as desigualdades entre os sexos e a rígida divisão sexual da vida social. Dessa forma, trouxe consequências que impactam a vida e as relações interpessoais, tanto no plano individual quanto no coletivo, distanciando a mulher de sua emancipação social e trazendo prejuízos para ambos os sexos.

Considera-se no conceito de gênero, que as diferenças sociais entre os sexos são produzidas e que variam de acordo com contextos culturais distintos e históricos. Possui um caráter relacional, ou seja, diz respeito a outras distinções sociais, não apenas aqueles referentes aos sujeitos concretos. Nessa perspectiva, não se pode pensar em uma identidade feminina e fixa que emerge do fato de “ser mulher”. Considera-se, dessa forma a existência de assimetrias e as desigualdades não só entre masculino e feminino, mas também dentro das várias feminilidades (e masculinidades) (STRATHERN, 1988; VALE DE ALMEIDA, 1995 apud CHACHAM, JAYME, 2016).

Nessa perspectiva, não se pode pensar que as mulheres estariam unidas em uma identidade de gênero. Assim, gênero não é uma categoria isolada, porque existem intersecções, interfaces com outras categorias de diferenciação social, tais como raça, classe, etnia e orientação sexual (BARBIERI, 1993; HARAWAY, 2004 apud CHACHAM, JAYME, 2016).

ESPAÇO PRIVADO: INVISÍVEIS À SOCIEDADE

A violência doméstica contra a mulher tem sido produzida sob a organização hierárquica do domínio masculino nas relações historicamente delimitadas, culturalmente legitimadas e cultivadas, nas quais a mulher está exposta a agressões objetivas e subjetivas, tanto no espaço público como no privado, com repercussão na sua saúde física e mental (ALMEIDA et al, 2011).

Nas sociedades antigas, a definição de gênero feminino era tradicionalmente referida à esfera privada familiar e à maternidade, ao contrário o gênero masculino era construído socialmente com sua atividade na esfera pública, concentrador dos

valores materiais, o qual recebia o mérito de provedor e protetor da família. Todavia, nestas mesmas sociedades, atualmente as mulheres conquistam espaços e estão cada vez mais presentes na força de trabalho e no mundo público. A classificação da violência socialmente, reflete uma tradicional divisão de espaços: o homem é vítima de violência na esfera pública, e a violência contra a mulher é mantida no âmbito doméstico, onde o agressor é, frequentemente, o próprio companheiro (GIFFIN, 1994).

Segundo Bandeira (2014) às razões que continuam a justificar formalmente a persistência da violência de gênero, ainda se concentram principalmente no argumento de que a mulher não está cumprindo bem as tarefas destinadas pela sociedade como ser mãe, dona de casa e esposa, e se voltando ao trabalho fora de casa, estudo, ou envolvida em redes sociais, entre outros. Ou seja, a violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas. Além disso, a mulher pode receber marcas de raça, idade, classe, dentre outras, modificando sua posição em relação àquela do núcleo familiar.

Alguns artigos apontam que durante décadas, os fatos que ocorriam em “casa”, espaço privado, era mantido em segredo, favorecendo o mascaramento da violência doméstica. “Invisíveis à sociedade”, os episódios de violência doméstica tendem a ser repetitivos e a se tornar mais graves, caso não haja uma ação que os interrompa. Situação que dificulta cada vez mais a mensuração dos fatos, bem como a magnitude, impossibilitando ações de prevenção e enfrentamento (MENEZES, 2014).

Estudo de Schteingart (2000) apud Fonseca (2005) sobre a vida das mulheres pobres nas sociedades latino-americanas, no contexto das relações de gênero constatou exacerbada desigualdade associada às classes sociais, como desigualdade de acesso a alimentos no interior da família, desvalorização do corpo feminino e a sobrecarga de trabalho sobre elas. Assim, a divisão sexual do trabalho está relacionada às menores oportunidades educacionais, ao trabalho instável e com menor remuneração, à reduzida participação nas decisões especialmente no espaço público e à limitada autonomia pessoal são consequências da precariedade da situação social das mulheres.

Pode-se dizer que no espaço privado a violência é masculina e doméstica devido à assimetria de poder que constitui as relações de gênero inerentes às interações

entre homens e mulheres no dia a dia e na sua cultura. No contexto da dominação masculina, a violência se torna um modo de regulação das relações sociais de sexo, onde o agir violento da masculinidade dominante predomina em torno das relações (WELZER-LANG, 2001 apud CHACHAM, JAYME, 2016).

Assim, a violência pode se manifestar desde pequenos atos de dominação e subordinação até espancamento, violência sexual vivenciada no cotidiano de muitas mulheres. Na dinâmica das relações entre homens e mulheres muitas vezes essas formas de violência aparecem como “naturalizadas” e invisíveis, ocorrendo no espaço privado. As consequências para as mulheres são inúmeras, não só cicatrizes no corpo físico, mas também nas relações afetivas, sexuais e psíquicas (HEISEN, PITANGUY, GERMAIN, 1994 apud CHACHAN, JAYME, 2016).

MODELO SOCIAL PATRIARCAL

Teoricamente, a diferença entre masculino e feminino não implica na desigualdade perante a lei. Entretanto, na prática, essa igualdade entre os gêneros não passa de uma utopia. Há mais de quinhentos anos, o Brasil se mantém numa sociedade com disparidades, na qual mulheres são inferiorizadas no âmbito social, educacional, econômico e político. Esse modelo social se dá pelo patriarcalismo, uma instituição social que prevalece o poder masculino em desfavor do feminino em todos os âmbitos, o qual está enraizado na população brasileira desde a chegada dos portugueses. E, segundo Beauvoir, “a humanidade é masculina, e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (ENGELS 1884/1964)

Até meados do século XIX, a vida da mulher era administrada seguindo os interesses masculinos, sendo envolta por resignação, visto que devia obedecer às ordens impostas pelo homem. No que se refere ao social, os inegáveis séculos de completa submissão ao gênero imperante, acabaram enraizando a ideia de “gênero frágil”, o que acaba por intensificar a violência, tanto física quanto psicológica contra as mulheres. Entretanto, devido a lutas e reivindicações pela igualdade de direitos entre os gêneros, a mulher conseguiu conquistar espaço na sociedade, obtendo direito para deveres políticos e econômicos (PINTANGUY e ALVES, 1991).

Hoje percebe-se o patriarcado mascarado, o qual é enfaticamente negado e extremamente nocivo para toda a sociedade. E ainda há a desvalorização e repressão à mulher devido a conceitos retrógrados e dessa forma o modelo ideal de mulher gerado pelo patriarcado produziu a dificuldade da mulher na adaptação no âmbito profissional, social, político e econômico. E consequentemente, o domínio do homem sobre a mulher se converte em uma forma de violência tanto no âmbito particular, como no público (SAFFIOTI, 2004).

O IMPACTO DA VIOLÊNCIA NA SAÚDE DA MULHER

O Setor Saúde é um *locus* muito importante para se fazer a identificação dos casos de violência, pois quase todos os casos convergem para serviços de urgência, atenção especializada, reabilitação física, psicológica e assistência social (SAÚDE, 2005). Porém, tão importante quanto tratar esses casos, é que os profissionais da saúde saibam identificar os casos e como proceder quando se depararem com um. Muitas vezes, as vítimas de violência manifestam sinais, comportamentos e ansiedades que poderiam ser identificados se os profissionais da saúde estivessem mais atentos ou tivessem um treinamento para o devido fim, pois o não reconhecimento da violência nos serviços de saúde é provocado por diversos fatores, entre eles a dificuldade que os profissionais sentem de intervir em assuntos tidos como delicados e pessoais (ALMEIDA, SILVA, MACHADO, 2014). Assim, podemos ver a importância de problematizar a violência de gênero contra a mulher no âmbito da saúde e na formação continuada dos profissionais (AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY, 2019).

ATENDIMENTO ÀS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA NO BRASIL

Para normatizar um plano de atendimento a vítimas de violência, foram criadas leis e estratégias de enfrentamento à violência. A Delegacia de Defesa da Mulher (DDM) e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), foram instituídos em 1985, com o intuito de promover políticas para assegurar condições de igualdade às mulheres e monitorar as políticas públicas de combate à violência contra as mulheres. (BRASIL, 2011).

Para acolher a vítima de violência é essencial uma estrutura protetiva. A implementação de casas-abrigo em 1986, tinham por objetivo atender vítimas de violência

que estariam em risco à vida (SILVEIRA, 2006). O passo seguinte para a garantia de direitos da Mulher foi a criação do Programa Nacional de Combate à Violência contra a Mulher, o qual era base do conjunto de ações entre a DDM e as Casas-abrigo (BRASIL, 2011)

Em 1998, foi elaborada a Norma Técnica, que garantia o atendimento às vítimas de violência sexual aos serviços de saúde, no acesso imediato a cuidados de saúde, à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e à gravidez indesejada (BRASIL, 2011).

A lei [Nº 10.778](#), estabelece a notificação compulsória do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados em todo território nacional (BRASIL, 2003).

Em janeiro de 2003, foi instituída a Secretaria Nacional de Políticas Públicas para Mulheres (SNPM), a qual possui como missão lutar pelos direitos das mulheres e a construção de um Brasil mais justo. Desde 2018 a SNPM foi transferida para a estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) (BRASIL, 2020b).

Um marco na luta contra a violência doméstica e familiar contra a mulher foi a criação da lei Maria da Penha [Nº 11.340](#), que visava garantir a segurança para todas as mulheres, coibindo qualquer ato de violência.

O Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres elaborado em agosto de 2007, tinha como principal objetivo a criação de um acordo entre os governos federais, estaduais e municipais, com a finalidade de garantir de direitos por meio da implementação de políticas públicas integradas em todo território nacional (BRASIL, 2011). Embora os marcos legais existam, ainda há problemas para uma efetiva política de enfrentamento da violência doméstica contra a mulher em muitos municípios brasileiros.

DESAFIOS DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA ASSISTÊNCIA À MULHER VÍTIMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Prestar uma assistência integral, livre de preconceitos e estereótipos de gênero é um grande desafio para os profissionais de saúde da atenção básica, sendo necessário uma reorientação das técnicas e saberes para que a violência seja reconhecida

pela sua gênese social e cultural.

Todas as mulheres estão suscetíveis a sofrer violência, porém, o preparo dos profissionais de saúde para realizar o atendimento às vítimas, necessita qualificação específica. Por esse motivo, é necessário que as instituições revejam as estruturas curriculares de seus cursos, criando estratégias para transmitir o conhecimento sobre questões de gênero e abordar o tema de violência contra mulheres (ALMEIDA, et al., 2016).

Tanto que Almeida et al., (2015) evidenciou nas práticas profissionais elementos do processo de trabalho desconexos ao que propõe a atenção à saúde da mulher com caráter integral e resolutivo. Não há o reconhecimento da violência como um problema gerador de necessidades em saúde, além do problema ser invisível no serviço mediante o seu caráter privado e íntimo, há também o silêncio das mulheres, o medo em intervir em assuntos conjugais, a falta de tempo e a não-identificação de danos físicos visíveis causados pela violência são motivos que contribuem para a não-contemplação da violência doméstica no serviço de saúde.

Dessa forma, os profissionais tendem a encaminhar a mulher para quem, segundo eles, detém conhecimento e capacidades para intervir nesses casos, ou seja, aos serviços de psicologia e saúde mental. Assim, ocorre a desvalorização do caráter social do processo saúde-doença, e conseqüentemente a violência contra a mulher não é visualizada como risco de adoecer em mulheres que procuram o atendimento.

Diante das inúmeras transformações sociais, o tema violência contra mulher é pouco debatido e pouco ofertado nas disciplinas dos cursos de graduação na área da saúde (AGUIAR, et al., 2019). Dessa forma, muitos profissionais não conseguem prestar um completo atendimento às vítimas de violência (Andrade et al., 2011). A falta de discussão sobre a temática nas disciplinas durante a graduação pode interferir na tomada de decisões dos profissionais frente à problemática (MARTINS, SILVA, SOUZA, 2017).

A formação acadêmica com o modelo de atendimento focado na doença, não prepara os profissionais para o reconhecimento de determinados agravos à saúde da população brasileira, tais como a violência contra a mulher (CORDEIRO, et al., 2015).

Os saberes dos profissionais de saúde são compatíveis ao modelo tradicional de Saúde Pública que não considera, na assistência à saúde da mulher, a emancipação da mulher da opressão de gênero. Há ainda, a prevalência de uma perspectiva conservadora da opressão de gênero, o que dificulta a intervenção e um trabalho transformador da realidade da violência vivida por mulheres no cenário investigado. Assim a prática de culpabilizar a mulher pela violência sofrida exprime a inadequação do saber instrumental profissional, falta-lhe associar a competência técnica ao caráter político e das Ciências Humanas que o setor saúde pressupõe, sobretudo no conceito de saúde na perspectiva do SUS (ALMEIDA et al., 2015).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) vem há tempos afirmando a necessidade de preparar profissionais da área da saúde para o enfrentamento da violência contra a mulher (PEDROSA, SPINK, 2010). A preocupação com a formação em saúde tem impulsionado processos de mudança curriculares, que propõem a formação de profissionais capazes de prestar um atendimento integral e humanizado às vítimas, que consigam tomar decisões considerando os diferentes contextos de cada pessoa, com as medidas mais eficazes e os recursos disponíveis (FEUERWERKER, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as pesquisas que demonstraram que a redução da desigualdade e da violência de gênero gera na mulher maior autonomia e controle sobre a sua vida, melhora o seu acesso a recursos materiais e sociais, e melhoram a qualidade de vida e de saúde de mulheres e crianças refletir sobre essa problemática é extremamente necessária e oportuna.

Sabemos que a Organização Mundial de Saúde, Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde passaram a incluir gênero na formulação das políticas sociais, mas ainda há muitos desafios a superar, pois as conquistas são pouco expressivas.

Dentre as ações para tentar minimizar os impactos que a violência pode causar na saúde física e emocional das vítimas, está a formação continuada para os profissionais da saúde; a melhoria das informações geradas no serviço de vigilância; a

efetivação das políticas públicas por meio de articulação intersetorial entre saúde, segurança pública, educação, ação social e outros, tanto no âmbito público quanto privado, fomentando redes de atenção integral e de proteção social às pessoas vítimas de violências.

Para tanto, deve-se promover a qualificação das práticas profissionais por meio da educação permanente, abordando conteúdos sobre gênero visando reorientar o trabalho em saúde na atenção à mulher em situação de violência, ou seja, um trabalho transformador da situação de opressão para a de emancipação da mulher que sofre violência doméstica.

Atuar na prevenção da violência doméstica contra a mulher, exige a utilização de novos instrumentos de trabalho, como a perspectiva de gênero, sobre as relações desiguais entre os seres do sexo feminino e do sexo masculino, com a finalidade de tornar possível a resolução de conflitos entre as partes em situação de violência doméstica.

O trabalho deve ser executado por meio de uma equipe integrada e motivada e atuando em rede de serviços articulada e com uma comunicação efetiva.

Para o enfrentamento da violência de gênero é fundamental o desenvolvimento de um trabalho que valorize o processo saúde-doença na sua interface social, além da dimensão biológica do adoecimento e a medicalização, das mulheres em situação de violência.

Por meio de escuta qualificada e do acolhimento, com instrumentalização adequada e efetiva pode promover o empoderamento da mulher que busca o serviço de saúde para sua emancipação da opressão de gênero.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Francisca Alanny Rocha; BEZERRA, Indara Cavalcante; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele; JÚNIOR, Antonio Rodrigues Ferreira; SILVA, Raimunda Magalhães; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza. Formação profissional e violência sexual contra a mulher: desafios para a graduação em enfermagem. **Esc. Anna Nery vol.24 no.1 Rio de Janeiro 2020 Epub Nov 25, 2019**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2019-0135>

ALMEIDA, Sibelle Gonçalves; ALVES, Elaine Cristina Santos; GAMBA, Mônica Antar; JUNIOR, Renê Ferreira da Silva; MARTINS, Aurelina Gomes; SILVA Patrick Leo-

nardo Nogueira. Práticas educativas sobre violência contra a mulher na formação de universitários. **Rev. Bioét. vol.24 no.2 Brasília May/Aug. 2016**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-80422016242128>

ALMEIDA LR, SILVA ATMC, MACHADO LS. O objeto, a finalidade e os instrumentos do processo de trabalho em saúde na atenção à violência de gênero em um serviço de atenção básica. Interface (Botucatu). 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v18n48/1807-5762-icse-18-48-0047.pdf>. Acesso em 13 jan. 2021.

ALMEIDA LR, SILVA ATMC, SILVA CC, SOUZA JA, LUCENA, KDT. A violência de gênero na concepção dos profissionais de saúde da Atenção Básica. Saude Debate. 2011;

ALVES, B. M., & PITANGUY, J. (1991). O que é feminismo? (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense.

AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY. Violência de gênero: como os profissionais de saúde a identificam. 2019. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/setores/servico-social/wp-content/uploads/sites/17/2014/11/Artigo-Carla-Klitzke-e-Luciana-Zucco.pdf> Acesso em 13 jan. 2021.

BANDEIRA, L.M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. Soc. estado. vol.29 no.2 Brasília May/Aug. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008#back3 . Acesso em 13 jan. 2021

BRASIL. Coronavírus: sobe o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena [Internet]. Brasil: Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ODNH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MM-FDH); 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobe-o-numero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena>. Acesso em 17 jan. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas Públicas para Mulheres. Brasília. 2020 b Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-de-politicas-para-mulheres> Acesso em 21 de janeiro de 2021.

BRASIL. Lei 10.778, de 24 de novembro de 2003. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2003/L10.778.htm>. Acesso em 21 de janeiro de 2021

BRASIL. Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm Acesso em 21 de janeiro de 2021

BRASIL, Ministério da Saúde. Impacto da Violência na saúde. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/Impacto-Viol%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 13 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres. Brasília (DF): Secretaria de Políticas para as Mulheres; 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em 21 de janeiro de 2021

CHACHAM, A.S., & JAYME, J.G. Violência de gênero, desigualdade social e sexualidade: as experiências de mulheres jovens em Belo Horizonte. Civitas - Revista De Ciências Sociais, 16(1), e1-e19, 2016. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2016.1.21760>

CORDEIRO, K.C.C.; COUTO, T.M.; GOMES, N.P.; MELO, D.S.; MOTA, R.S.; SANTOS, R.M. **Formação profissional e notificação da violência contra a mulher**. Salvador, Bahia, Brasil, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v29i3.13029>

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 1884.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Equidade de gênero e saúde das mulheres. Ver Esc Enferm USP, 2005; 39(4):450-9

GIFFIN, K.. Violência de gênero, sexualidade e saúde. Departamento de Ciências Sociais da Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/1994.v10suppl1/S146-S155/pt/>. Acesso em 12 jan. 2021.

GUEDES, R. N.; SILVA, A. T. M. C. DA; FONSECA, R. M. G. S. DA. A violência de gênero e o processo saúde-doença das mulheres, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452009000300024 Acesso em: 13 jan. 2021.

KRUG, DAHLBERG, MERCY, ZWI, LOZANO. Relatório mundial sobre violência e saúde, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MARTINS, I.S.; SILVA, J.O.M.; SOUZA, A.C.D. O Enfermeiro e a Violência Sexual contra a Mulher. **INTERNATIONAL NURSING CONGRESS**. May 9-12, 2017. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/cie/article/viewFile/5368/2327>

MENEZES, Paulo Ricardo de Macedo et al . Enfrentamento da violência contra a mulher: articulação intersetorial e atenção integral. Saude soc., São Paulo, v. 23, n. 3, p. 778-786, set. 2014 . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acessado em 14 jan.2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300004>.

PEDROSA, Claudia Mara; SPINK, Mary Jane Paris. A violência contra mulher no cotidiano dos serviços de saúde: desafios para a formação médica. São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/2011.v20n1/124-135/pt/>

PITANGUY, Jacqueline. Os Direitos Humanos das Mulheres. Fundo Brasil de Direitos Humanos. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/downloads/artigo_mulheres_jacpit.pdf

SAFFIOTI, Heleieth. Gênero, Patriarcado, Violência. Editora Fundação Perseu Abramo: 2004

SILVEIRA, Lenira Politano da. Serviços de Atendimento a mulheres vítimas de violência em DINIZ, Simone, SILVEIRA, Lenira e MIRIM, Liz (org.). **Vinte e cinco anos de respostas brasileiras em violência contra a mulher (1980-2005)** – alcances e limites. São Paulo: Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, 2006.

VIEIRA, P.R. *et al.* **Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?** 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100201. Acesso em: 24 jan. 2021.

O PROCESSO DE ENVELHECIMENTO DE BAILARINAS CLÁSSICAS GAÚCHAS

Daniela Grieco Nascimento e Silva¹⁹

Gustavo de Oliveira Duarte²⁰

19 Pós Doutoranda em Gerontologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Doutora em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Artes - pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle (2010), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Franciscano (2000). Atualmente é diretora artística, coreógrafa e professora de ballet da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social, em Santa Maria – RS.

20 Pós-Doutor em Dança – UFBA, Doutor em Educação - UFRGS/RS, Mestre em Educação - UFSM/RS, Professor dos Cursos de Dança licenciatura e Educação Física Licenciatura (UFSM), Coordenador do GEEDAC e do LICOR, Vice-Diretor do Centro de Educação Física e Desportos – CEFD – UFSM.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir, a partir de uma pesquisa de Pós Doutorado, como as bailarinas clássicas percebem o processo de envelhecimento e seus desdobramentos, repercussões e reflexões sobre o dançar e sobre a própria vida. Partindo do pressuposto que o mundo do ballet exalta uma figura feminina diáfana, bela, jovem, com técnica virtuosa, ocasionando que a carreira na dança clássica tenha pouco tempo duração (normalmente uma bailarina clássica deixa a cena em torno dos 40 anos de idade), a investigação tratou de bailarinas clássicas gaúchas com mais de 40 anos de idade a fim de refletir sobre o corpo bailarino que envelhece. Foram entrevistadas, via e-mail, nove mulheres gaúchas a partir dos 40 anos, das cidades de Santa Maria, Pelotas e Porto Alegre. O roteiro do instrumento contou com seis questões que se dividiam entre ballet, gênero e envelhecimento. Tais colaboradoras constam com anos de experiência em balé, como bailarinas, e atualmente atuam como professoras de dança, embora algumas ainda realizem apresentações para o público.

Para tanto, a escrita foi dividida em quatro momentos. No primeiro momento, será sistematizado como surgiram às divas do ballet. No segundo serão tecidas considerações sobre o processo de envelhecimento e seus desdobramentos. No terceiro, será detalhado mais especificamente sobre o envelhecimento corporal da bailarina clássica e no quarto momento serão apontadas algumas considerações sobre tal processo.

O BALLET ROMÂNTICO E O SURGIMENTO DAS DIVAS DA DANÇA

A Europa do final do século XVIII e início do século XIX foi palco de inúmeras mudanças políticas, sociais e econômicas que propiciaram o surgimento de um novo movimento no campo das artes, o Romantismo, que efetivou as mulheres como divas supremas do ballet. O movimento romântico procurou opor-se aos princípios de um mundo mecanizado e individualista, buscando alcançar a liberdade de criação, a valorização da subjetividade e a fuga de uma realidade fria e insensível para um mundo idealizado. (BOURCIER, 2006).

O ballet seguiu a nova ordem. Ao invés das danças gloriosas e majestosas, voltou-se para concepções mais intimistas e sonhadoras, bem de acordo com as

ideias do movimento romântico. Surgiu o ballet *La Sylphide*, o marco do Romantismo no ballet, idealizado na bailarina Marie Taglioni (praticamente uma adolescente) e que inaugurou uma nova era onde a figura feminina torna-se a personagem central da cena.

Marie Taglioni nasceu em Estocolmo, em 1804, onde seu pai, o italiano Filippo Taglioni (descendente de uma longa linhagem de bailarinos), era mestre de ballet da corte sueca. Sua mãe, Sophie, era filha de um famoso cantor de ópera e seu irmão, Paul, tornou-se um importante bailarino e coreógrafo. Em virtude do clima de mudanças sociais, políticas e econômicas que existia na Europa, a família Taglioni vivia constantemente separada, pois Filippo ia aonde havia trabalho como mestre de ballet (FARO; SAMPAIO, 1989).

Foi em Paris, em 1812, que Marie iniciou seus estudos de ballet com Jean François Coulon, um dos primeiros mestres de ballet a trabalhar a técnica das sapatilhas de pontas com as bailarinas, que foi criada pelos italianos como mostra de virtuosismo.

Em 1821, Filippo Taglioni foi designado mestre de ballet em Viena e decidiu fazer a estréia da filha na corte vienense. Mas, quando Marie chegou de Paris, Filippo percebeu que a técnica da filha estava abaixo do esperado e decidiu tornar-se seu mestre de ballet. Como possuía não apenas limitações técnicas, mas também limitações físicas (Marie era alta, desengonçada, muito magra e com as costas curvadas), pai e filha trabalharam incessantemente por seis meses a fim de reinventar Marie como bailarina (FARO; SAMPAIO, 1989).

Na busca pela superação de suas limitações, Marie sempre treinou excessivamente, desenvolvendo uma musculatura extremamente forte, mas que aparentava graça e feminilidade, sobretudo pela utilização das sapatilhas de pontas. Na época de Marie Taglioni as sapatilhas de pontas não possuíam a ponta de gesso como na atualidade, eram sapatos de cetim macio, com solas de couro, ponteira redonda e fitas que eram atadas nos tornozelos. As bailarinas, na verdade, não “subiam” na ponta de gesso como hoje, elas realizavam uma meia ponta de pé muito alta, em “uma posição extremamente incomoda, e as bailarinas do século XIX costumavam atar com força os dedos dos pés dentro de sapatilhas pequenas” (HOMANS, 2010, p. 173). As ataduras nos dedos dos pés objetivavam fortalecer o

metatarso, mas também causavam inúmeras lesões.

A estréia de Marie Taglioni ocorreu em Viena, 1822, dançando um ballet composto por seu pai. Logo foi se apresentar em teatros na Alemanha, e sua fama como bailarina começou a chegar a Paris. Em 1827 fez sua estréia na Academia Real de Música e tornou-se primeira bailarina da Ópera de Paris em 1829.

Embora tenha dançado vários ballets na Ópera de Paris, a imagem de Marie Taglioni ficou eternamente vinculada ao seu mais famoso papel: a *sylphide*. Na realidade, o ballet *La Sylphide* é considerado um dos marcos do movimento romântico na dança ao exprimir várias concepções do período: melancolia, amor impossível, fantasia, morte, emoção. A leveza, a graça e a técnica das sapatilhas de pontas colaboraram para incorporar muitas concepções do movimento romântico ao corpo de Marie Taglioni, que se tornou a própria imagem da *sylphide*.

A intenção não era levantar vôo, mas precisamente deslizar pelo chão, sugerindo que a bailarina pertencia de igual modo aos mundos humano e sobrenatural e que conseguia pairar eternamente entre os dois. Era portanto uma dança baseada num paradoxo: uma leveza pesada e uma espiritualidade musculada que faziam com que Taglioni parecesse ao mesmo tempo terrena e celestial (HOMANS, 2010, p. 186).

Marie Taglioni tornou-se a própria encarnação da imagem da bailarina clássica: uma mulher de sonho, delicada, muito jovem, que deslizava pelo chão, realizando proezas que os simples mortais nunca seriam capazes de realizar. A fantasia no ballet atingiu seu apogeu, fazendo da bailarina um ideal de feminilidade bem de acordo com as concepções do período. Muitos escritores e poetas auxiliaram a divulgar essa imagem de Marie Taglioni, criando em torno da bailarina um imaginário de feminilidade baseado na doçura, na delicadeza, na juventude, e na pureza.

A própria Marie Taglioni colaborava para a manutenção de uma imagem de mulher recatada e decente. Numa época em que grande parte das bailarinas também atuava como cortesãs, Marie levava uma vida discreta sendo boa mãe e dona de casa. Apesar da divisão clara entre esfera pública (pertencente aos homens, provedores do lar) e privada (onde ficavam as mulheres, cuidando da casa e da prole), Marie também era uma fonte de admiração para as mulheres, pois “viviam o que elas só podiam sonhar: uma vida pública, independente e plenamente expressa que apesar disso parecia manter os princípios da decência e da graça femininas” (HOMANS,

2010, p. 193).

Mas sem demora surgiu uma oponente para Maria Taglioni, a austríaca Fanny Elssler, nascida em 1810 e filha de um auxiliar do compositor Joseph Haydn. Fanny iniciou seus aprendizados de ballet em Viena, onde estudou com Jean Aumer, tendo dançado posteriormente na Itália e na Inglaterra. Sua estréia na Ópera de Paris ocorreu em 1834.

Logo se estabeleceu uma rivalidade entre Taglioni e Elssler. Os admiradores do ballet na Ópera de Paris, segundo Maribel Portinari (1989), dividiram-se em duas alas: uns louvavam a dança “pagã” de Fanny Elssler (considerada uma “bailarina da terra”, pois privilegiava danças ligeiras), e outros admiravam a dança “cristã” de Maria Taglioni (vista como uma “bailarina do ar”, que fundia-se ao estilo da sáfide com danças lentas). Fanny era uma bailarina que privilegiava a sensualidade em suas danças, correspondendo a um ideal de bailarina romântica mais ligada ao exótico e ao sexual, reforçando a idéia da bailarina cortesã.

Em 1841, estreou na Ópera de Paris o ballet *Giselle* caracterizado como o momento de apoteose do ballet romântico e lançando uma nova estrela, a italiana Carlotta Grisi.

Carlotta Grisi nasceu em 1819, descendente de uma família de cantores de ópera, e iniciou seus estudos de dança em 1826 na Escola de Ballet do Teatro Scala, em Milão. Em 1833, em *tournee* pela Itália, conheceu Jules Perrot, bailarino, coreógrafo e mestre de ballet francês. Logo, Perrot e Grisi tornaram-se amantes e ele a levou para Paris, onde foi primeira bailarina da Ópera de 1841 a 1849 (FARO; SAMPAIO, 1989).

O ballet *Giselle* foi coreografado por Jules Perrot e Jean Coralli especialmente para Carlotta Grisi, trazendo em sua obra “três obsessões românticas afins – a loucura, a valsa e um passado cristão e medieval idealizado” (HOMANS, 2010, p. 198).

No campo da técnica, o ballet *Giselle* foi responsável por uma notável evolução. No segundo ato, todas as bailarinas do corpo de baile dançaram usando as sapatilhas de pontas, ao contrário de *La Sylphide*, onde só a bailarina solista fizera isso. A partir daí, as sapatilhas de pontas começaram a ser utilizadas por todas as bailarinas do conjunto.

Cabe ressaltar que os ballets *Giselle* e *La Sylphide* continuam até a atualidade fazendo parte do repertório das grandes companhias de dança, como marcos do ballet romântico, pois:

La Sylphide e Giselle foram os primeiros bailados modernos: achamos que os conhecemos porque continuam a ser representados, embora em versões muito alteradas, mas a sua importância não se resume a isso. Os românticos franceses inventaram o balé tal como o conhecemos hoje: quebraram o domínio que o texto, a pantomina e o ballet narrativo exerciam sobre a dança, e alteraram completamente o eixo da arte – esta deixou de gerar apenas em torno dos homens, do poder e dos modos aristocráticos; dos deuses clássicos e actos heróicos; ou mesmo dos pitorescos e antiquados eventos e aventuras de aldeia. Em vez disso, era uma arte de mulheres empenhadas em registrar os nebulosos mundos interiores dos sonhos e da imaginação (HOMANS, 2010, p. 201).

Ao se tornarem ícones do ballet romântico, *La Sylphide* e *Giselle* centraram a dança clássica na imagem diáfana da bailarina e colocaram o homem como figura secundária na cena, relegado a um mero suporte da parceira. Ainda fizeram da música, do movimento e do gesto instrumentos de expressão dos desejos inconscientes e das emoções subjetivas, colocando a narração e a pantomina em segundo plano. Assim, criaram uma estrutura narrativa que iria sustentar o ballet por muito tempo.

O ballet no Brasil existe como arte há relativamente pouco tempo. Embora desde o século XIX várias companhias estrangeiras de ballet tenham vindo apresentar-se no Brasil (principalmente no Rio de Janeiro) foi somente em 1927 que Maria Olenewa, antiga bailarina da companhia de dança da russa Anna Pavlova (uma das estrelas dos *Ballets Russes de Diaghilev*), foi convidada para fundar uma escola de dança, da qual sairia um *corpo de baile* para o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Tal escola ainda existe, estando sob administração do Estado do Rio de Janeiro, localizando-se no centro da cidade e sendo uma das mais conceituadas e respeitadas escolas de balé do Brasil: a Escola de Dança Maria Olenewa (ACHCAR, 1999).

Em 1927, no Estado do Paraná, Tadeuz Morozowicz criou a primeira escola de ballet do sul do Brasil. A escola funcionava na Sociedade Thalia, em Curitiba. Na década de 1930, talvez devido à ameaça e conseqüente eclosão da Segunda Guerra Mundial, houve uma migração de profissionais europeus para o Brasil, em particular para o Rio de Janeiro, maior centro cultural do país, à época.

O ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro ganhou um novo impulso com a administração de Dalal Achcar na década de 1980 que não apenas remontou os antigos balés repertórios da dança clássica, mas propiciou a aquisição de obras novas, estimulando o trabalho de jovens coreógrafos e lançando novos talentos que seriam reconhecidos mundialmente como grandes nomes do ballet clássico: Ana Botafogo, Nora Esteves, Cecília Kerche, Francisco Timbó, Paulo Rodrigues.

Vários grupos de dança começaram a firmar-se no país, numa demonstração que esta arte começava a conquistar cada vez mais adeptos e podendo assim oferecer um novo campo de trabalho aos bailarinos, professores de dança e coreógrafos brasileiros.

Atualmente, além do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, merecem destaque na dança brasileira: Balé Stagium, Grupo Corpo, Corpo de Baile do Teatro Guaíra, Balé da Cidade de São Paulo, Escola do Teatro Bolshói no Brasil.

O CORPO QUE ENVELHECE

A sociedade se desenvolveu tomando a idade e o sistema sexo-gênero como critérios fundamentais na organização e na integração social, ao mesmo tempo em que construiu outras formas de organização que resultaram em discriminação e exclusão também fundadas na idade (da mesma forma que critérios relacionados ao gênero). Sendo assim, na modernidade, a vida social está impregnada de etarismo, assim como de sexismo. Porém, a forma como o preconceito em relação à idade se apresenta é mais sutil do que o sexismo.

Ao dizer que o pessoal é político, o feminismo destacou como as relações interpessoais (na família, na conjugalidade, em todos os espaços) refletem padrões mais amplos de dominação e, ao mesmo, contribuem para que eles sejam reproduzidos. A barreira que separa o privado do público é um poderoso obstáculo no enfrentamento da opressão (BUTLER, 2013).

A condição de gênero acaba ensejando representações distintas e uma das mais importantes se refere justamente aos modos de participação no mundo do trabalho e suas consequências. O panorama de gênero quanto aos idosos, até meados do século XX, era apresentado da seguinte forma: homens aposentados, que passavam do mundo público para a esfera doméstica, e mulheres que, em sua maioria,

prosseguiam como participantes do mundo privado, como donas de casa e “mães de família” (BRITTO DA MOTTA, 2006).

A sexuação das idades é uma construção social e é uma prática que se interiorizou de forma profunda. É um indicador da hierarquia masculino/feminino que vai ressurgir qualquer que seja a instância que esteja dominando a sua construção. A respeito disso, é exemplar o caso das evoluções do mercado de trabalho (LANGEVIN, 1998).

A velhice é comumente mais associada à decadência do que à sabedoria ou experiência, não apenas em relação ao desgaste e ao declínio físico, como também à fealdade, doença e dependência. Em uma sociedade que privilegia a juventude e a associa à beleza, o corpo velho remete de antemão a perdas e proximidade da morte (BRITTO DA MOTTA, 2006, p.2). A própria sociabilização perpassa por uma rejeição ao velho. As crianças aprendem desde pequenas a rejeitar e mesmo temer o velho, em exemplos como “bruxa velha” ou “velho do saco”, personagens que povoam o imaginário infantil nutrindo repulsa.

O processo de ordenamento das idades e recuo da mortalidade para o final do percurso ainda abala esquemas mentais e é responsável por provocar medo em face do envelhecimento, tendo raízes muito antigas. O critério das idades tem diversas implicações econômicas, sociais e psicológicas. Os lugares onde a legitimidade das fronteiras de idade é elaborada são múltiplos e manejam lógicas diferentes (LANGEVIN, 1998).

Existe uma ampla gama de critérios para se demarcar o que venha a ser “idoso”. O mais comum desses critérios toma como base o limite etário, como, por exemplo, a definição da Política Nacional do Idoso (Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994). Essa definição é endossada pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003). A Organização Mundial de Saúde (OMS) define como idosas as pessoas que têm 60 anos ou mais, para residentes de países em desenvolvimento, e 65 anos ou mais para residentes de países desenvolvidos (CAMARANO, 2004).

A referência imediata ao conceito de “idoso” normalmente se associa a características biológicas. O momento a partir do qual os indivíduos passam a ser tidos socialmente como “velhos” seria o limite etário. No entanto, “idoso” não identifica apenas indivíduos em um determinado ponto do ciclo de vida orgânico, mas também

em um ponto determinado do curso de vida social.

Considerar o curso da vida humana através da perspectiva das Ciências Sociais demonstra que se está tratando de um problema de intersecção da biologia e da cultura. A separação corpo/mente, um legado do dualismo cartesiano e que representa uma grande influência no ocidente, coloca o corpo nos limites da biologia e deixa para a sociologia a análise das estruturas sociais, dos atores ou agentes que parecem existir fora do que é exigido como tempo de vida do corpo.

A capacidade de operar dos corpos é mediada pela cultura, uma vez que eles não operam no mundo social como “coisas em si mesmas”. A cultura se inscreve sobre os corpos e nós devemos examinar quais são os modos particulares pelos quais isso acontece em diversas sociedades, incluindo o papel das imagens sobre nossas percepções acerca do corpo e os modos através dos quais a construção das identidades depende da construção das idades do corpo.

O CORPO DANÇA E ENVELHECE

A história do corpo humano encontra-se atrelado à história das civilizações, pois a história do corpo é um reflexo dos pensamentos, ações, relações e articulações da ação humana ao longo de vários períodos de tempo. Se toda prática social exige o corpo e, concomitantemente exige o peso da história sobre o corpo, em termos das definições sociais que traz uma compreensão do corpo enquanto local cultural onde a ideologia faz seu trabalho pode ajudar no desvelamento de questões postas na história.

E como todas as ações artísticas estão relacionadas ao meio social e cultural, a construção do corpo da bailarina clássica seguiu tais primícias. Dentro deste contexto, além de interagir com o público, a bailarina clássica percebe toda uma cultura ao seu redor e, principalmente, ao redor de seu corpo. Pois este é seu instrumento de trabalho. E, como instrumento de trabalho, todas as tensões, exigências, decepções, alegrias e influências recaem sobre o corpo (CASTRO, 2018).

O mundo da dança e o universo das bailarinas clássicas ilustra diversas limitações relativas a imagens do corpo e classificações etárias. Em grandes companhias existe uma idade limite para que uma bailarina possa realizar audições (normalmente até os 30 anos). Além disso, exige-se muito do corpo. Para além de exigências rela-

tivas à força e ao tônus muscular, o corpo considerado ideal está atrelado à magreza, beleza e juventude. Tantas exigências, aliadas a uma exaustiva rotina de aulas, ensaios e espetáculos, têm um grande impacto nas profissionais que atuam nesse ramo.

Assim, a prática do ballet exige um corpo de acordo com padrões estabelecidos pelo meio social e cultural. E esse ideal corporal reúne forma, eficiência e uma estética determinada. O corpo magro, jovem e flexível são valores basilares dentro do universo do ballet, sendo em torno deles que se institui a técnica da dança clássica. Tal fato, pode ser evidenciado nas falas a seguir

Nos balés vemos aquelas bailarinas perfeitas, com seus corpos perfeitos, fazendo seus passos perfeitos e assim nos imaginamos dançando, sempre buscando essa perfeição (Bailarina F., 46 anos).

Acho que existe uma imagem “estereotipada” da bailarina em relação ao físico. Em geral esperamos ver bailarinos com físico “magro” nas diversas modalidades, acho que é um conceito já incorporado, para quem pratica muitas vezes é bem difícil estar fora do padrão (Bailarina V., 44 anos).

Em se tratando de uma bailarina, a técnica vai criar relações com movimentos adequados do corpo, sua redefinição ou aproximação do dito “corpo ideal” do ballet. Na dança clássica, a técnica ensinada exige o “*en dehors*”, que é a rotação para fora de pés, joelhos e coxas. É um tipo de treinamento que exige muito do corpo e presume força muscular e tônus para a perfeita execução dos movimentos aprendidos.

Atualmente, além da exigência virtuosa do mundo do ballet, existe a cobrança da sociedade para ter um corpo dentro de padrões pré-estabelecidos. Percebe-se que a relação de cada um com seu corpo apoia-se, assim, sobre duas bases de comparação imagética: uma oferecida pelos espelhos, outra difundida em outdoors, televisores, revistas, catálogos, internet. E, a bailarina, em seu espaço de trabalho é cercada de espelhos. Ao sair deste espaço, ainda se depara com a mídia e suas artimanhas para fazer com que, a qualquer preço se obtenham um corpo perfeito.

Considera-se que a terminologia “bailarina” é uma representação social plenamente instituída, onde o discurso cultural torna o corpo um dispositivo de poder (DUARTE, 2019). Enquanto profissão consiste em dançar em teatros, anfiteatros, e posteriormente aos espetáculos posar para fotografias e ainda assistir suas gravações para detectar erros e falhas nas performances (costume muito utilizado por

professores, ensaiadores e coreógrafos).

Merleau-Ponty (2006) em seu estudo sobre a percepção, já ressaltava que o corpo é uma forma de expressão, pleno de intencionalidade e poder de significação. Porém Foucault (2013), afirma que o corpo pode ser docilizado, ou seja, pode ser disciplinado em função de sua utilidade. Assim, o corpo da bailarina clássica adere à submissão, a persistência e a competitividade, constituindo-se num corpo dócil e obediente.

A preocupação com a beleza, juventude, magreza, exige uma terceira jornada e trabalho para as mulheres – em busca deste padrão de beleza que não vai chegar, ou vai chegar a muito custo. A fixação atual sobre o corpo feminino não é tanto prescrição sobre a aparência, mas, através desta, prescrição de comportamentos. Mantendo as mulheres vulneráveis à aprovação externa, atrelando autoestima à capacidade de agradar olhos habituados aos ideais físicos disseminados em massa, faz-se do valor delas (para elas mesmas, inclusive) o que aparentam. Se observarmos este cenário, veremos que as bailarinas clássicas se encontram numa posição de fragilidade extrema, pois sofrem influências por todos os lados. Professores, coreógrafos, ensaiadores, mídia, e, principalmente, delas próprias.

O ballet é uma arte, que trabalha procurando a melhoria estética: a beleza das linhas e das formas. Ao falarmos de beleza física vemos que a “verdadeira” beleza não poderia ser estabelecida de acordo com critérios objetivos (quadril estreito, pernas longas, pele lisa e clara, pés pequenos). A beleza é algo de mais impalpável, um brilho emitido em determinados momentos e cuja percepção é subjetiva. Mas ao mesmo tempo, a beleza para o ballet é diferenciada, pois está baseada em padrões de magreza, de juventude, de formas e linhas corporais pré-determinadas há décadas.

Este esforço de ampliar as versões do conceito de beleza é fragilmente embasado em uma concepção quase mística, construída historicamente a partir do pensamento da Grécia Antiga, que remete o belo a ideia de bom, verdadeiro, harmônico, perfeito. Deste modo, o corpo que persegue a concepção da beleza se molda em proporções estabelecidas em cânones estéticos definidos pela especificidade de cada cultura e de cada sociedade.

Ao perseguir infinitamente a beleza, a magreza, a juventude e o virtuosismo técnico, o ballet desvaloriza o corpo da bailarina mais velha, onde o desempenho técnico reverbera outro espaço no corpo, se tornando um meio experiente de utilizar a técnica. A técnica aliada à maior consciência e à maturidade corporal da bailarina mais velha amplia sua expressão e sua comunicação com o público.

Assim, as bailarinas mais velhas estabelecem relações de aceitação com seus corpos, acolhem as mudanças no metabolismo e enxergam as potencialidades e a beleza que existe em “contar uma história com o seu corpo”.

Percebo que consigo fazer os passos e gestos com mais naturalidade, menos tensão; mais respiração. Para mim é um prazer fazer uma aula de ballet; sempre tive boas experiências. Acho lúdico. Uma aula de ballet é um momento de estudo de dramaturgia daquela espécie de movimento; de remontar forças que me agradam ter no meu movimento – quando faço outros movimentos, em minhas composições (Bailarina L., 50 anos).

É um corpo muito experiente. Absolutamente assim (a palavra absolutamente é terrível!), muito, muito, muito, experiente! Muito inteligente, do ponto de vista de saber o que precisa fazer para executar da melhor forma possível cada exercício, desde o pliê do início da aula até a grande valsa, os manèges e os fouettés. Isto está muito apto, muito de prontidão no corpo. Mas, a reação muscular, muitas vezes não acompanha essa prontidão. Então, é um paradoxo muito louco, assim. Ao mesmo tempo em que em que quando a gente é mais jovem, a gente tem a agilidade e a prontidão corporal, mas não tem essa inteligência da percepção e a inteligência da experiência corporal, agora, nessa idade, a gente tem essa inteligência e essa experiência, mas a gente não tem a aptidão da agilidade corporal (Bailarina L., 44 anos).

Featherstone (1994) faz algumas proposições para o desenvolvimento dos modos de concepção do envelhecimento e do curso da vida. Entre os pressupostos elencados por ele, está o de que a vida é um processo. Isso quer dizer que devem ser focalizados o tempo de vida vivido pelas pessoas e a maneira pela qual esse tempo é social e culturalmente organizado. Um outro pressuposto é o de que não há um processo único de vida para todos nós. Cada pessoa vai vivenciar o seu processo e ter suas percepções individuais e subjetividades.

Envelhecer implica em mudanças no corpo e para as mulheres que possuem o corpo como instrumento de trabalho, como é o caso das bailarinas clássicas, esse processo pode ser ainda mais difícil de ser administrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo não é somente uma espera, mas também um agir e uma escuta. E é a partir dessa escuta, que o corpo se faz e se refaz ao sentir o deslizar do tempo. O corpo nunca se deixa destruir, mas se reconstrói sempre e eternamente, recriando a si mesmo e à vida por meio da escrita poética dos seus gestos e movimentos cotidianos.

A escuta do corpo é um dos princípios da Técnica Klauss Vianna: um olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize com sua individualidade, traçando um caminho de dentro para fora, em sintonia com o de fora para dentro e com o de dentro para dentro, criando, assim, uma rede de percepções (MILLER, 2007, pág.18).

Klauss Vianna foi um dos pioneiros da Educação Somática no Brasil, reconhecendo a unidade corpo-mente e desenvolvendo um trabalho corporal que incentivava a tomada de consciência do próprio corpo para que a expressão do indivíduo se tornasse a autêntica expressão de sua subjetividade por meio dos gestos e movimentos. E tal premissa constitui a condição primordial de um artista consigo mesmo e com sua arte.

Portanto, o corpo maduro da bailarina clássica não deve ser visto apenas com uma sobrevida na dança, mas como uma expressão subjetiva da dança de um corpo experiente, onde o desejo tem a técnica como aliada, utilizando de maneira mais inteligente de acordo com o que escuta de seu corpo. É uma forma de viver, estar, compreender e se compreender no mundo, como corpo vivo e potente.

Me sinto bem por conseguir praticar ainda hoje, pelo corpo responder de maneira satisfatória, claro não da mesma forma como antes, mas procuro não me cobrar tanto e aproveitar mais a prática, a dança, entretanto a questão peso é desconfortável eu me sentiria melhor mais magra (Bailarina V., 44 anos).

Mas, enquanto prática de aula de balé, a minha estratégia tem sido essa, trabalhar na lógica de como eu acho que eu estou. Desta imagem interna de empoderamento e que não é algo para me exhibir para os outros, mas é algo que me completa e que me realiza internamente. Então, eu faço a aula para mim. E o que sai daí para os outros é lucro. Eu faço a aula para mim, acho que essa é a principal frase. Eu vou descobrindo os meus caminhos, descobrindo os meus atalhos, descobrindo minhas estratégias para lidar com esse corpo, que demora mais para se organizar, por mais que tenha imagem consciente do que tem que fazer, demora mais para se organizar fisicamente e muscularmente, mas que consegue de alguma forma se sentir inteiro (Bailarina L., 44 anos).

O corpo maduro da bailarina clássica é o corpo que ela possui hoje, com sua forma e sua idade traduzidas na realidade. E é por meio desse corpo, com suas experiências e limitações, que a bailarina realiza sua escrita poética.

Deste modo, é essencial discutir e ampliar novos olhares e novas escutas para o corpo maduro da bailarina clássica a fim de reformular conceitos e antigos valores que permeiam o universo da dança, provocando transformações nas maneiras que a plateia percebe o corpo mais velho (e mais experiente) que escreve sua subjetividade nas luzes do palco.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, Dalal. **Ballet**: uma arte. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Visão antropológica do envelhecimento. In: PY, Lígia; FREITAS, E.V. et al (Orgs.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2006, p.78-82.

BUTLHER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAMARANO, Ana Amélia. Conceito de idoso. In: CAMARANO, Ana A. (Org.). **Os novos idosos brasileiros**: muito além dos 60? Rio de Janeiro, IPEA, 2004, p.4-6.

CASTRO, Daniela Llopart; MONTEIRO, Elisabete Alexandra Pinheiro; SANTOS, Eleonora Campos da Motta. Na vida, no palco, na cena: amadurecer dançando, por que não? IN: **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.33, p. 351-362, dez, 2018.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. Homens que dançam: sexualidades e envelhecimento na cena e na docência contemporânea. IN: **Educação, artes e inclusão**. Florianópolis, vol. 15, n. 3, jul/ago, 2019.

FARO, Antonio José; SAMPAIO, Luiz Paulo. **Dicionário de balé e dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

FEATHERSTONE, Mike. O curso da vida : corpo, cultura e o imaginário no processo de envelhecimento. In : Antropologia e Velhice. Debert, Guita ; Simões, Júlio ; Featherstone, Mike ; Cohen, Lawrence. (orgs.). Textos didáticos, IFCH/ UNICAMP, n.13, mar., 1994, p.49-71.

- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HOMANS, Jennifer. **Os anjos de Apolo: uma história do ballet**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- LANGEVIN, Annette. A construção social das idades: mulheres adultas de hoje e velhas de amanhã. **Caderno CRH**, Salvador, n.29, 1998.
- MERLEAU – PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.
- PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ANÁLISE DISCURSIVA DA TEMÁTICA LGBT+ NO PROTOCOLO DE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS

Daniel Carvalho Nunes da Silva²¹

Conrado Neves Sathler²²

21 Graduando em Medicina da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista PIBIC UFGD. E-mail: daniel.carvalho.nunes@gmail.com

22 Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: conradosathler@ufgd.edu.br

INTRODUÇÃO

Apresentamos uma investigação sobre as questões de Gênero no ensino de Medicina no País. Mais especificamente, procuramos perscrutar a abordagem de usuários não heteronormativos nas práticas clínicas e no Ensino em Saúde. Esta pesquisa foi realizada nos anos de 2019 e 2020 em Projeto de Iniciação Científica com financiamento institucional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Partimos da análise discursiva do Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (PCDTISTs) (BRASIL, 2015). Esse texto foi escolhido por ser um manual de intervenções relativas à sexualidade e haver uma tensão social na abordagem das populações não heteronormativas. Após a apresentação de um recorte desta pesquisa no I Congresso On-line de Resistência LGBTQ+ realizado pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual da mesma Universidade, integramos as sugestões das(os) avaliadoras(es) para elaborar este artigo.

As(os) debatedoras(es) consideraram necessária a ampliação de debates sobre Relações de Gênero e uma professora de Medicina, especialista da área, afirmou ter sido beneficiada com a análise e ser inovador o foco apresentado, pois o que vem se trabalhando em classe são apenas aspectos centrados na clínica biomédica. Verificamos, então, Projetos Pedagógicos (PPs) disponíveis on-line de cinco cursos de Medicina e constatamos essa temática geralmente de forma diluída e confundindo abordagens biológicas com sociais quando, por exemplo, se propõem a discutir Gênero, mas dispõem no programa itens ligados à Genética, à Embriologia e à Reprodução, incluindo, nesse ponto, as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Não encontramos, nesse breve levantamento, nenhuma referência à Antropologia da Saúde ou do Corpo.

Consideramos o Discurso sempre em dispersão. Os enunciados presentes em documentos como o PCDTISTs constam também em outros pontos da sociedade, a isso chamamos exterioridade discursiva. Assim, afirmamos ser a dispersão enunciativa uma regularidade de expressões postas em descrições diagnósticas, protocolos clínicos, considerações epidemiológicas e prescrições terapêuticas que seguem um

mesmo estilo, uma permanência de sentidos, tal qual Foucault (2002, 36–39) apontou ao examinar os enunciados da constituição das Ciências Médicas no séc. XIX. Além disso, as(os) autoras(es) do PCDTISTs que assumem a responsabilidade técnica sobre o texto não são sujeitos socialmente isolados (FOUCAULT, 2001), suas vozes estão presentes também em editais públicos, universidades, associações profissionais e cenários de prática onde fazem circular, com variações linguísticas, os mesmos dizeres que constam do texto do Ministério da Saúde (MS).

O PCDTISTs do MS é de grande circulação. Além de ser referência aos profissionais de ambulatórios de especialidades, circula como bibliografia de Cursos de Medicina, como visto nos PPs acessados on-line. Além disso, Gênero, embora possa ser tema transversal do ensino, não é encontrado de forma significativa nos PPs dos cursos de Medicina ou de outros da Saúde. Essa ausência pode representar um sintoma da imaturidade acadêmica frente a esse tema carregado de imbricamentos moralizantes e histórias de discriminação social e preconceito.

As análises realizadas buscaram apontar o discurso sobre Gênero que atravessa o texto e, particularmente, os efeitos de sentido sobre as subjetividades não heteronormativas, as escolhas lexicais e apagamentos, os ruídos e os equívocos. A leitura geral propicia tocar a qualidade satisfatória do texto, não obstante indicamos a necessidade de ampliação e aprofundamento relativo às formas de abordagem da(o) usuária(o) dos serviços e dos encaminhamentos marcados pela prática Biomédica.

A PESQUISA E A MATERIALIDADE LINGUÍSTICA

O método empregado foi o da análise da materialidade linguística com a postura da Análise do Discurso. Desta forma, ressaltamos a contribuição de Foucault para esta (des)construção. Compreendemos, com Maffesoli (2000), que o Discurso seria como a relva cuja emergência tenha sido propiciada pelas epistemes do subsolo e lençol freático que a sustenta – conceitos, lógica, potência. No entanto, para Foucault (1996), o Discurso segue conjuntos de regras internas e externas e é controlado para manter um saber/poder que subordina objetos e sujeitos. Logo, essa ordem do discurso fala do objeto do discurso e de como devemos compreendê-lo.

A postura metodológica nos conduz, então, a considerar, na materialidade do texto, as tensões e a nossa intenção é nelas apontar o que se tenta apagar, distorcer,

ênfatizar, apaziguar *etc.* Para isso, nesta análise vamos tocar os ruídos dados pelas escolhas lexicais e ausências de nomeações (ORLANDI, 2009). Vamos considerar as memórias linguísticas, não como recuperação de imagens do passado, mas como possível carga de associações de sentidos contida nos enunciados e, por fim, as subjetividades projetadas nas palavras que atribuem efeitos de sentido, em nosso caso, moral e político (ORLANDI, 1997).

Apresentamos recortes selecionados do PCDTISTs e apontamos alguns desses possíveis efeitos de sentido relativos aos ruídos linguísticos, à subjetividade e aos silenciamentos que repercutem na Saúde da população à medida que reproduzem valores e tabus.

ALGUNS RUÍDOS LINGUÍSTICOS: GAYS E HSH, LÉSBICAS E MSM

Chamou-nos a atenção o uso de alguns vocábulos e a omissão de outros. O PCDTISTs elenca como grupos de risco: Gays e HSH (homens que fazem sexo com outros homens). Porém não são mencionadas em nenhuma parte as Lésbicas e as que poderíamos também chamar, a partir de um paralelo com a primeira sigla, de MSM (mulheres que fazem sexo com mulheres) (BRASIL, 2015).

Como o PCDTISTs faz predileção pela citação de alguns grupos em detrimento de outros, nos perguntamos do(s) motivo(s): Faltam dados epidemiológicos? Não há reconhecimento da existência do grupo? Faltam informações sobre essas práticas? Como produto desse cenário há o agravamento da Saúde das populações não contempladas (LÚCIO *et al.*, 2019).

Em relação à esfera masculina, há dois termos que destacamos pela sua identificação de forma distinta: *HSH* e *Gays*, como grupos de risco para algumas ISTs. As(os) autoras(es) não delimitam quais indivíduos pertencem a cada grupo, é possível inferir que isso ocorra por inabilidade em delimitá-los, correndo o risco de levantar preconceitos. Essa omissão gera impactos negativos nos estudantes e outros leitores para determinar, sem uma orientação, quem se enquadra em cada grupo.

Um problema ético se impõe, a ética médica classifica imprudência, imperícia e negligência como problemas imputáveis, caso identificados nas intervenções (CFM, 2019). Devido à ausência de respaldo nesses materiais, o profissional pode ser levado a ações que atentem contra a ética médica. Basta, para elucidar, supormos um

profissional que não solicita um exame sorológico para um homem heterossexual casado, podendo ele ser portador assintomático de ISTs, ou que não consegue abordar de forma ética e humana um homossexual para dar continuidade à consulta.

A priori, é possível entender que qualquer indivíduo é livre para se autoafirmar *Gay* ou *HSH*. Ambos possuem vulnerabilidades distintas e estão sob determinantes sociais diferentes (CARRARA, 2011). Porém ainda é questionável sua existência, pois para um há uma cultura, a cultura *gay*, enquanto para o outro há apenas uma prática. Pensamos ainda: qual o motivo do não uso do termo “homossexual”?

A cultura *gay* está em gestos, costumes, moda, ritos, comportamentos e arte. É uma construção histórica que ganha forma a partir da década de 1960 junto a outras minorias como os Movimentos Negro e Feminista (PEREIRA, 2004). Ao longo dos anos, com o advento do HIV/AIDS, a cultura *gay* sofreu inúmeros ataques e processos de marginalização como: medicalização, patologização e até criminalização.

Hoje, o termo *Gay*, como afirma Pereira (2004), é um patrimônio imaterial coletivo que se afasta, de certa forma, de um indivíduo - o homossexual - e passa a ser um campo de ação. Logo, o uso do termo *gay* quando se refere às ISTs pode ser entendido como uma construção de barreiras para impedir a contaminação de um *ethos* aceito: heterossexual cisgênero.

Além do entendimento da cultura e de sua formação histórica, buscamos compreender como a produção de normas que institucionalizam práticas lidam com o segmento. Dunker e Neto (2010) descrevem as abordagens da população homossexual no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013) - DSM - e nas linhas Essencialistas e Construcionistas que influencia(ra)m a produção dessa Comunidade. Essas Influências são perceptíveis nas edições dos *DSM* nos nuances dos temas Gênero e Homossexualidade.

Há críticas a essa produção, uma vez que o assunto foi tratado como Transtorno ou, como é tratado hoje, Disforia. Nessas situações há um marco referencial socialmente tecido. Nesse aspecto, o DSM5 trata como padrão a heterossexualidade cisgênera e, conseqüentemente, como disfórica a não correspondente (APA, 2013). As demais produções vão espelhar essa estrutura binária antitética, sendo que a própria Instituição cria a designação de Gênero e aponta como patologia aquilo que não está em consonância com sua normatividade (DUNKER; NETO, 2010).

É possível ver estruturas semelhantes no PCDTISTs quando, ao invés de aludir às práticas por si só como sexo desprotegido, cita as populações *gays* e outras que compõem a comunidade LGBTTT+ como de maior risco, tratando a heterossexualidade normativa como desejável sem considerar as práticas protegidas ou desprotegidas.

Então é suposto que tudo o que é disfórico, não consonante com a norma, é risco. Assim, ao categorizar os gestos, criam e nomeiam problemas, pois, se a população LGBTTT+ é risco, é porque não é percebida como normal, mas disfórica. Logo, se a comunidade é de risco é porque a sociedade e os manuais fazem-na assim.

É sabido que essas categorizações são usadas à medida que refletem as barreiras nos serviços de saúde e nas testagens (MORA *et al.*, 2018). Conforme afirma Carrara (2011), muitos *gays*, por sofrerem muitas formas de discriminação, acabam negociando limites de sua performance e sua identidade para evitar sanções que, na maioria das vezes, ocorrem em locais públicos. É possível inferir que a existência da sigla HSH, até certo ponto, entra nesse território de limites seguros de existência que muitos *gays* podem se colocar, evitando se autodeclararem e, a partir daí, sofrerem o ônus de sua afirmação em consultórios médicos e serviços de saúde.

Entre outras leituras possíveis, há a negação da masculinidade da comunidade *gay* por parte dos manuais. Isso se dá, possivelmente, por essa categoria manifestar afetações que mancham o ideário do Gênero construído como masculino e todas as performances que o compõe em oposição ao feminino. Então, os *gays* seriam homens que nasceram com falhas ou que possuem máculas femininas em seus corpos e, em última leitura, com um desvio do padrão do Gênero Masculino (CARRARA, 2011).

A partir de então, constitui-se a necessidade de uma categorização pautada em mapas corporais (CARRARA, 2011) que serviria tanto para o profissional identificar quanto para o indivíduo deixar de ser identificado com o objetivo de se proteger de discriminação, criando em si controles panópticos (FOUCAULT, 1997).

Outra abordagem dada aos *HSH* é sobre qual tipo de homem está sendo falado? (MORA *et al.*, 2018). E quanto aos demais homens que estão fora desse padrão de fala? Gera-se exclusão quando não são levados em consideração os outros homens não inseridos na concepção de homem cisgênero e esporadicamente heteros-

sexual.

Essas discussões são feitas de forma escassa na área biomédica (MORA *et al.*, 2018). Quais práticas de sexo estariam vinculadas a um grupo exclusivamente heterossexual? É importante salientar que, na maioria das vezes, é necessária apenas uma ocasião de sexo desprotegido com portador(a) de IST para se adquirir tal infecção.

Fica o questionamento do motivo da divisão em grupos que apontaria para a frequência de exposição de práticas não exclusivas da comunidade *gay*, além da necessidade de estudo do sexo anal entre héteros (MORA *et al.*, 2018).

TRANSEXUALIDADE, TRANSGENERIDADE E TRAVESTILIDADE FEMININA E MASCULINA: RISCOS RELACIONADOS ÀS ISTs

Quando se trata da Saúde da população TTTs²³ (Transexuais, Transgêneros e Travestis) é necessário elencar as subjetividades formadoras dessa extensa faixa de modos de existência e das realidades nas quais estão as travestis e um complexo espectro de gradação composto por transgêneros e transexuais dentro dos polos masculino e feminino. É uma parcela da população que enfrenta dificuldades no acesso universal e igualitário à assistência à Saúde (ROCON *et al.*, 2020). Quando o PCDTISTs cita esse segmento, planifica, generaliza, silencia, negligencia a realidade e colabora no aumento da vulnerabilidade vivida por eles (FERREIRA *et al.*, 2017).

Quanto aos profissionais da Saúde, é necessária a compreensão acerca da grande heterogeneidade e das inúmeras representações e características que distorcem e prejudicam as condutas e orientações adequadas para a Saúde das(es)(os) TTTs (NEGREIROS *et al.*, 2018). Há, entre os profissionais, discursos de: 1) negação das diferenças de tratamento, 2) de ser a própria população negligente na busca e desejo de atendimento e 3) de falta de conhecimento sobre essa parcela (PAULINO *et al.*, 2019). O PCDTISTs não fornece ferramentas para que os profissionais superem essas percepções e dispensem atendimento digno à comunidade LGBTTT+.

Além de não respaldadas(os) pelo PCDTISTs, as(os) trabalhadoras(es) do Sistema Único de Saúde (SUS) trazem consigo, muitas vezes, mecanismos discri-

23 Apresentamos análises referentes a População TTT e o uso da sigla LGBTTT+ por ser essa a população objeto de nossas análises e referente de nossas fontes de pesquisa. Compreendemos, assim, apresentar um recorte específico da população e não uma exclusão em nosso método.

minatórios e vexatórios moldados na heteronormatividade cisgênera resultando em sofrimento para essa parcela que tende a procurar cada vez menos o serviço de Saúde Pública (ROSA *et al.*, 2019). Essa reprodução de violência é uma expressão da forma como a nossa sociedade trata as corpos²⁴ trans e, como não é tratado no Ensino, tende a se perpetuar. Ferreira (2017, p. 1030) descreve, em entrevistas, as realidades vivenciadas pela população. Nelas é possível ver realidades constantes como a desse relato: “- Quando eu sei que preciso ir ao hospital eu já sinto insegurança, lá vai sofrer a travesti outra vez no hospital”.

Porém, o PCDTISTs não cunha nenhum apontamento que ajude seus leitores no enfrentamento e mudança dessa realidade.

Além da displicência do PCDTISTs em não contemplar as parcelas vulneráveis, não prevê orientações às(aos) profissionais e mantém o SUS como fator de vulnerabilização de TTTs. Essa escrita propicia a prevalência da representação dessa população como promíscua, o que a torna ainda mais vulnerável (MATÃO, 2010). Essa concepção associa a conduta clínica a um discurso moralizador de uma sociedade heteronormativa e monogâmica.

Tratar sexualidade e prevenção de ISTs de um grupo historicamente inviabilizado deve ser um gesto apoiado, exclusivamente, na ciência (NEGREIRO *et al.*, 2019). Sua relação com o sexo inclui, muitas vezes, uma forma de obtenção de renda devido à ausência de Políticas Públicas que assegurem empregos (FERREIRA *et al.*, 2017). Porém o documento não trabalha essas realidades e inscreve essa população, indistintamente, em grupos com realidades diversas. Sugere assim uma igualdade que não existe e fragiliza o princípio da Equidade do SUS.

O Brasil, segundo pesquisas, é um dos países que mais mata corpos(os) trans no mundo (ROSA *et al.*, 2019). Associado a esse cenário, é o que detém números mais agravantes em relação ao acesso e à qualidade de Saúde (ROCON *et al.*, 2020). A proposta de Atendimento Integral às Pessoas com ISTs do PCDTISTs deveria contextualizar melhor a comunidade trans e suas fragilidades. Porém os autores colocam essa parcela junto com outras que reúnem indicadores de Saúde e diferentes determinantes sociais como HSH, *Gays etc.* Com isso, ocorre o apagamento dos

24 Escolhemos essa utilização do gênero feminino e do marcador de não binaridade, em primeiro plano, e os masculinos (em parênteses), secundariamente, a fim de evidenciar uma visão inclusiva e (des)construtora do padrão heteronormativo.

determinantes de saúde dessa parcela e um nivelamento com outros segmentos que padecem menos do acesso aos serviços de Saúde.

Além desses problemas, no PCDTISTs são omitidas algumas patologias das populações masculinas transexuais e transgêneras. Patologias como HPV e Doença Inflamatória Pélvica, entre outras que incidem em mulheres cisgêneras, não são mencionadas quando se trata da população trans masculina. Essa omissão agrava ainda mais a Saúde desse contingente populacional que tem informações precárias em relação ao cuidado de sua Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019).

É importante entender que a realização da cirurgia Transsexualizadora não é pré-requisito para o *status* de sujeito trans (ROCON *et al.*, 2020) e muitas(os) possuem estruturas fisiológicas reprodutivas dissonantes com o gênero. Logo, o PCDTISTs deveria orientar a distinção desse fato para evitar erros na prática médica e também leituras rígidas e desumanas sobre Gênero e Sexualidade como as encontradas nos meios acadêmicos, tanto nas Graduações quanto nas Pós-Graduações (NEGREIROS, 2019).

O SILÊNCIO NAS ISTs DAS POPULAÇÕES LÉSBICA E BISSEXUAL

Observamos, na leitura do PCDTISTs, a ausência de citação das populações Lésbica e Bissexual (Homem ou Mulher). A parcela Homens Bissexuais, quando representada como sujeito/agente de saúde, consegue orientar suas práticas com informações de outros grupos como HSH, Gays e Heterossexuais. Porém, ainda assim é possível inferir a invisibilidade dessa população que incide no apagamento do termo “Homens Bissexuais” e essa ausência nos possibilita supor um não reconhecimento.

Percebemos, também, a ausência total de citação da parcela de Lésbicas, MSM ou Bissexuais, populações carentes de informação e de respaldo técnico-científico. É possível, a partir do PCDTISTs e das referências bibliográficas, levantarmos hipóteses sobre algumas razões dessa escrita com omissões e citações obscuras, como podemos ver em Lucio *et al.* (2019).

A parcela de mulheres do movimento LGBTQ+, com exceção das mulheres TTTs que vivenciam outra realidade no SUS, é a que menos frequenta ou procura o serviço ginecológico (LUCIO *et al.*, 2019). O mesmo se aplica a população masculina trans.

É importante explicar o risco de infecção associado a essa parcela, seja pelo uso de objetos, seja pelo contato com os fluidos orgânicos presentes na prática sexual. Para além da menor procura ao serviço, é também mais vulnerável devido à ausência de proteção adequada nas práticas sexuais como tribadismo cuja única prevenção é o uso de *Cling Film*, que muitas referem ser desconfortável e inseguro devido à dificuldade de adaptação (BATISTA, 2017; DE ARAUJO *et al.*, 2019). Ressaltamos, ainda, que a identificação de ISTs em mulheres é mais difícil se comparada às infecções em homens (RODRIGUES, 2019). Mesmo frequentando o serviço ginecológico, as Lésbicas e as Bissexuais não passam por todos os exames realizados em mulheres heterossexuais, logo elas ficam mais tempo com as patologias e por isso tornam-se agentes mais potentes de transmissão de ITSs (DE ARAUJO *et al.*, 2019).

Alguns estudos apontam fatores que fortalecem esse cenário a partir dos universos dos profissionais e das pacientes. No universo profissional é possível citar a ausência de formação acadêmica em Saúde e Sexualidade que não reduzida aos órgãos genitais masculino e feminino (RODRIGUES, 2019) e, também, apontamos a existência de preconceitos e estereótipos vinculados às mulheres Bissexuais e Lésbicas (DE ARAUJO *et al.*, 2019) e de ausência de saberes técnicos que esclareçam os profissionais acerca do universo lésbico e bissexual (RODRIGUES, 2019).

Esses itens vão colaborar para a formação de um profissional pouco hábil na intervenção à saúde de Lésbicas e Bissexuais resultando em práticas de consultas distantes da realidade, impossibilitadas de atingir as dúvidas e sanar os problemas frequentes nos consultórios, fragilizando a relação médico-paciente (BATISTA, 2017). Essa deficiência é apontada na literatura, podendo manipular o raciocínio clínico submetendo-o à padronização de todas as relações possíveis à ótica heteronormativa (DE ARAUJO *et al.*, 2019).

Em relação ao universo pessoal das mulheres pacientes, é possível citar o medo que possuem por serem frequentemente vítimas de preconceitos e de discriminação e, também, a falsa crença de que por se relacionarem apenas com mulheres, Lésbicas ou Bissexuais não correm riscos de contraírem ISTs (DE ARAUJO *et al.*, 2019). Esquecem, entretanto, que mesmo restritas às práticas com mulheres possuem risco, pois as mulheres bissexuais se relacionam com homens e, portanto, correm os mesmos riscos das mulheres heterossexuais.

Além disso, a ausência de citações e o silenciamento são refletidos na indisponibilidade de acesso da população que precisa despende mais tempo em busca de informações acerca de sua realidade. As informações, muitas vezes, são encontradas em fontes de má qualidade e de órgãos não oficiais de Saúde, como *blogs* de curiosos, de pacientes ou de grupos de interesses identitários, por exemplo, colocando em risco sua saúde (BATISTA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste texto, analisar discursivamente o PCDTISTs publicado pelo MS, compreendendo sua abrangência e inserção nos meios profissionais e de ensino. Verificamos, em alguns Projetos Pedagógicos disponíveis on-line, o baixo registro do Gênero como tema de ensino na formação médica. Foi possível elencar três pontos na leitura e estudo do PCDTISTs no que tange à população LGBT+: o silenciamento/apagamento de algumas parcelas, a ausência de informações complementares e a inabilidade do profissional a quem se destina o documento.

O silenciamento é evidenciado nos segmentos de mulheres Lésbicas e Bissexuais, além das informações sobre a população transexual. Essas parcelas não possuem nenhum respaldo que assegure mecanismos de prevenção ou assistência curativa nos meios de Saúde.

A ausência de informação se reflete em quase todos os segmentos, uma vez que estão presentes apenas generalidades incipientes e de pouca praticabilidade, como é possível ver na menção das populações *Gays* e *HSH*. Essas citações pouco ajudam ou esclarecem o (futuro) profissional que terá de lidar com essas consultas nos atendimentos em Saúde.

O PCDTISTs ainda negligencia a realidade de sua(seu) própria(o) leitor(a) não deter formação suficiente para articular parte desses saberes que são dispensados às populações chamadas *populações chave*, que é um de seus objetivos. Assim como verificado em entrevistas, seja com profissionais que já prestam serviços há anos ou estudantes ainda concluindo suas graduações, muitos alegaram inabilidade em trabalhar com o assunto devido às fragilidades em sua formação.

Então, apontamos ser necessário realizar uma extensa revisão que inclua os segmentos omitidos, as informações que ajudem as(os) profissionais da Saúde no seu ofício e exclusão de informações que não colaborem, em alguma medida, com a realidade historicamente imposta de preconceitos e estigmas, acentuando ainda mais a vulnerabilidade das(os) sujeitas(os) não heteronormativos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BATISTA, Monique Cristina Henares; ZAMBENEDETTI, Gustavo. A research-intervention about the prevention of STI/HIV with lesbian and bisexual women. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 42-50, dez. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472017000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/ Aids e das Hepatites Virais. **Homens trans: vamos falar sobre prevenção de infecções sexualmente transmissíveis?** Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

CARRARA, S.; SAGGESE, G. Masculinidades, violência e homofobia. In: GOMES, R., (Org.) **Saúde do homem em debate [online]**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011, pp. 201-225. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6jhfr/pdf/gomes-9788575413647-10.pdf>. Acesso em 26 fev. 2021.

CÓDIGO DE ÉTICA MÉDICA: **Resolução CFM nº 2.217, de 27 de setembro de 2018, modificada pelas Resoluções CFM nº 2.222/2018 e 2.226/2019**. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2019.

DE ARAUJO, Luciane Marques *et al.* O cuidado às mulheres lésbicas no campo da saúde sexual e reprodutiva. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 27, p. e34262, maio 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/34262>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DUNKER, Christian Ingo Lenz; KYRILLOS NETO, Fuad. Curar a Homossexualida-

de?: a psicopatologia prática do DSM no Brasil. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 425-446, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 jun. 2020.

FERREIRA, Breno de Oliveira *et al.* Vivências de travestis sem acesso ao SUS. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 1023-1038, dezembro de 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312017000401023&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Eduardo Corsino *et al.* A clínica em movimento na saúde de TTTs: caminho para materialização do sus entre travestis, transsexuais e transgêneros. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 477-484, Set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042013000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2021.

LÚCIO, Firley Poliana da Silva *et al.* Saúde sexual da mulher lésbica e/ou bissexual: especificidades para o cuidado à saúde e educação sexual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. Esp-2, p. 1465-1479, jun 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12611>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MATÃO, M. E. L. *et al.* Representações Sociais da transexualidade: perspectiva dos acadêmicos de Enfermagem e Medicina. **Revista Baiana Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 101-118, 2010. Disponível em: <http://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/16> . Acesso em: 11 abr. 2016.

MAFFESOLI, M. Um desenho geral da pós-modernidade. **Libero**, v. 5, n. 3, p. 4-11. Set. 2000.

MORA, Claudia; BRIGEIRO, Mauro; MONTEIRO, Simone. A testagem do HIV entre “HSH”: tecnologias de prevenção, moralidade sexual e autovigilância sorológica. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, e280204, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000200004&lng=en&nrm=iso>.

lo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000200600&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2021.

NEGREIROS, Flávia Rachel Nogueira de *et al.* Saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais: da Formação Médica à Atuação Profissional. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, v. 43, n. 1, p. 23-31, Mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000100023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 mar. 2021

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 42 ed. Campinas, SP: EdUnicamp, 1997.

PAULINO, Danilo Borges; RASERA, Emerson Fernando; TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. Discursos sobre o cuidado em saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (LGBT) entre médicas(os) da Estratégia Saúde da Família. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, e180279, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100249&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2021.

PEREIRA, Calos Alberto Messeder. O impacto da AIDS, a afirmação da 'cultura gay' e a emergência do debate em torno do 'masculino' – fim da homossexualidade? *In*: RIOS, Luís Felipe; ALMEIDA, Vagner de; PARKER, Richard; PIMENTA, Carlos; TERTO JUNIOR, V. (Org.). **Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde**. Rio de Janeiro: ABIA, 2004. p. 62-62. Disponível em: <http://www.abiaids.org.br/_img/media/anais%20homossexualidade.pdf>. Acesso em 04 mar. 2021.

ROCON, Pablo Cardozo *et al.* Acesso à saúde pela população trans no brasil: nas entrelinhas da revisão integrativa. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e0023469, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000100505&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2021.

RODRIGUES, Dâmarys Larissa Moraes. **O rastreio e a prevenção das IST's em mulheres lésbicas e bissexuais: revisão integrativa**. 2019. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2019.

ROSA, Danilo Fagundes *et al.* Assistência de Enfermagem à população trans: gêneros na perspectiva da prática profissional. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 72, supl. 1, p. 299-306, Fev. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000700299&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 mar. 2021.

ABORDAGEM DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE SAÚDE PARA MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Camila Regina de Paula e Silva Antocheski²⁵

Caroline Martins de Moraes²⁶

Daniele França²⁷

Fernanda Vandresen²⁸

Letícia Marinhoski Girardi²⁹

Rafael Ellwanger³⁰

25 Acadêmica de Medicina da Universidade do Contestado – Campus Mafra, camila.anto-cheski@gmail.com

26 Acadêmica de Enfermagem da Universidade do Contestado – Campus Mafra, c4rolinemar-tins@gmail.com

27 Acadêmica de Enfermagem da Universidade do Contestado – Campus Mafra, danielleefran-ca@gmail.com

28 Enfermeira. Mestre em Desenvolvimento Regional. Docente na Universidade do Contestado Campus Mafra e membro do Núcleo de Pesquisa de Ciências (NUPESC) da Universidade do Con-testado. E-mail: fernandavandresen@unc.br

29 Acadêmica de Enfermagem da Universidade do Contestado – Campus Mafra, enf.leticiagi-rardi@gmail.com

30 Acadêmico de Enfermagem da Universidade do Contestado – Campus Mafra, ellwanger.rafa@gmail.com

*Esse artigo foi produzido pelos membros da Liga Acadêmica de Saúde Coletiva (LASC) da Univer-sidade do Contestado – Campus Mafra

INTRODUÇÃO

No Brasil, a violência contra a mulher é um problema grave e frequente. Este problema é reafirmado todos os dias quando lemos os jornais ou assistimos aos noticiários na TV e somos bombardeados com relatos e reportagens onde as mulheres frequentemente tomam o lugar de vítimas. Apesar de todos os esforços e lutas travadas com o intuito de alcançar a igualdade de gênero, é fato que ainda há muitos espaços a serem conquistados pelas mulheres.

Estudos apontam que mulheres estão suscetíveis a diversas formas a qual a violência se apresenta, onde pode causar danos biopsicossociais nas mesmas, sendo necessário o acolhimento e atendimento clínico. Além disso, observou-se também que estas mulheres possuem uma visão distorcida sobre sua saúde quando comparadas a mulheres que não sofreram nenhum tipo de violência (CRUZ; IRFFI, 2019). Desta forma, os estudos sobre a abordagem da equipe multiprofissional e as estratégias utilizadas para acolhimento destas mulheres faz-se necessário no enfrentamento à violência contra mulheres.

VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO BRASIL

A violência contra a mulher é um problema global, e no Brasil, apesar de políticas e campanhas sobre a temática, ainda é um problema frequente, com índices elevados, e necessidade de um olhar mais atento.

“É um problema mundial ligado ao poder, privilégio e controle masculino, tem efeito social e afeta o bem-estar, a segurança, as possibilidades de educação e de desenvolvimento pessoal e a autoestima das mulheres” (PANTOJA; SANTOS; FORTAMENDES, 2020, p. 1).

Pode ser “definida como qualquer ato de violência de gênero que resulta, ou pode resultar, em dano físico, sexual ou psicológico, ou sofrimento para a mulher” (PANTOJA; SANTOS; FORTAMENDES, 2020, p. 1).

Estudos apontam que durante a pandemia do novo coronavírus, a violência contra a mulher teve aumento no número de casos. Esse aumento de casos também é denunciado por instituições que fazem parte da rede de proteção a mulheres, crianças e adolescentes (MARQUES *et al.*, 2020).

O “Monitor da Violência”, é uma parceria entre G1 e a USP por meio do Núcleo de Estudos da Violência juntamente com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Essa estratégia, objetiva trazer a discussão sobre a violência contra a mulher no Brasil, apontar dados estatísticos bem como caminhos para o combate da mesma (PORTAL G1, 2020).

Conforme dados do “Monitor da Violência”, o Brasil tem alta de 4% no número de assassinatos de janeiro a setembro de 2020, comparados com o mesmo período de 2019. Foram registradas 32.298 mortes violentas neste período, sendo 1.276 a mais que no ano anterior (PORTAL G1, 2020).

Um aspecto que teve grande impacto foi o “maior tempo de convivência com o agressor” (MARQUES *et al.*, 2020, p. 2). Além de outros fatores contribuintes como “reduzir o contato social da vítima com amigos e familiares, reduzem-se as possibilidades de a mulher criar e/ou fortalecer uma rede social de apoio, buscar ajuda e sair da situação de violência” (MARQUES *et al.*, 2020, p. 2).

“No Brasil a cada 2 minutos uma mulher sofre violência física por parte de seu companheiro” (PANTOJA; SANTOS; FORTAMENDES, 2020, p. 1).

Deste modo, esforços devem ser dedicados para que, mesmo em situações de maior vulnerabilidade, a mulher que busca ajuda e denuncia o agressor, tenha uma rede de apoio e se sinta acolhida nos serviços de referência.

“A violência doméstica é todo tipo de agressão praticada entre os membros que habitam um ambiente familiar em comum” (BRASIL, 2019, p. 24).

Uma iniciativa do governo federal no combate à violência doméstica é a Lei Maria da Penha. A presente lei, estabelece ações de assistência às vítimas, visando coibir os atos de violência, tanto doméstica como familiar. “De acordo com a Lei Maria da Penha há cinco tipos de violência contra a mulher: física, patrimonial, sexual, moral e psicológica” (PANTOJA; SANTOS; FORTAMENDES, 2020, p. 1).

Todas essas formas de agredir e/ou insultar a integridade da mulher, demonstram o quanto a sociedade tanto brasileira, como mundial, tem a melhorar. A violência à mulher fere moralmente a coletividade.

A ação violenta constitui e desconstitui subjetividades, exclui o reconhecimento das singularidades e rompe o tecido simbólico que permeia as intersubjetividades (Barus-Michel, 2011; Piva *et al.*, 2007).

No Brasil, uma das primeiras e principais, pesquisas que denunciaram a gravidade das violências sofridas pelas mulheres revelou que 43% já haviam sofrido algum tipo de violência sexista, sendo em 70% dos casos perpetradas por parceiros ou ex-parceiros conjugais (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2001). Conclusão alarmante da referida pesquisa é a estimativa de que a cada 15 segundos uma mulher é espancada no Brasil (GUIMARÃES, 2015, p. 2). Essa estimativa apontada pela pesquisa, comprova a “soberania” masculina imposta sob as mulheres. Este é um exemplo clássico de violência física.

IDENTIFICAÇÃO E ACOLHIMENTO DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA NA UBS

Com o surgimento do Sistema Único de Saúde (SUS) há 26 anos atrás, outros conceitos foram sendo elaborados no campo da Atenção Primária e na saúde pública. Através dos seus princípios de equidade, integralidade e universalidade (BRASIL, 2000, p. 29) deu-se importância a novas temáticas que envolvem o papel da atenção primária como receptor para os demais níveis de complexidade do sistema. Nesse aspecto, buscou-se então como o acolhimento e identificação das mulheres vítimas de violência ocorre.

Por definição geral, acolhimento é:

... uma postura ética que implica na escuta do usuário em suas queixas, no reconhecimento do seu protagonismo no processo de saúde e adoecimento, e na responsabilização pela resolução, com ativação de redes de compartilhamento de saberes. Acolher é um compromisso de resposta às necessidades dos cidadãos que procuram os serviços de saúde (BRASIL, 2008, p. 316).

Em estudo realizado por Lopes (2016), observou-se que a falta de acolhimento adequado deriva de uma falta de humanização e preparação do profissional assistente ao problema. Esse estudo ainda ressalta a falta de capacitação como sendo uma barreira importante para fornecer a ajuda e apoio necessário nos casos de violência contra a mulher. Apontando dessa forma para a capacitação e sensibilização do profissional para detectar e fornecer um encaminhamento adequado a essas vítimas de violência.

Lopes (2016) ainda aponta que anterior a aplicação da Lei Maria da Penha os estudos e casos observados em relação ao acolhimento e identificação das vítimas

era quase pouco abordado e que somente após a lei ele acabou sendo implementado e estudado de maneira mais ampla.

Em contraponto a isso, para que um acolhimento possa ser feito de forma humana e agilizada é necessário que seja identificado precocemente vítimas de violência na Atenção Primária em Saúde (APS). Para tal, “cabe ressaltar que as mulheres em situação de violência são usuárias assíduas dos serviços de saúde e, quando conseguem ter acesso, muitas vezes, já estão com a saúde comprometida” (SILVA *et al.*, 2017, p. 73).

Ainda nessa abordagem os autores (SILVA *et al.*, 2017) retratam como a ausência de notificação desses casos está sendo um ponto a ser analisado, pois através da não divulgação ou omissão desse serviço faz com que haja uma invisibilidade prestada do atendimento às vítimas de violência na Atenção Primária em Saúde (APS).

Outro ponto analisado foi em relação a dificuldades de identificação dessas vítimas, como já citado acima. Um dos principais motivos associados a essa dificuldade de identificação foi o modelo biomédico de atendimento presente na APS, nele os profissionais estão habituados a um atendimento que busque apenas um cuidado a doenças físicas e utilizando de métodos clínicos para essa resolução. Para que haja outra forma de abordagem para esse assunto é necessário também ferramentas que sensibilizem a escuta e um cuidado integral a vítimas de violência (PAZINI; GIULIANI; JUNQUEIRA, 2017).

Os autores Pazini, Giuliane e Junqueira (2017) concluem através de seus estudos que os profissionais de saúde não se encontram preparados para o manejo dos casos que surgem na APS. Limitando essa identificação pela dificuldade e despreparo que os mesmos possuem para lidar com esses casos.

Ambos os artigos revisados (LOPES, 2016; PAZINI; GIULIANI; JUNQUEIRA, 2017; SILVA, 2017) corroboram que o problema a esse atendimento está no processo de humanização e preparo do profissional para o acolhimento à vítima de violência. Para isso eles destacam a necessidade de estratégias que envolvam a ampliação de práticas educativas na APS, além de capacitação e sensibilização dos profissionais atuantes nesse meio. Somente através do conhecimento e na qualificação profissional que se pode prestar um serviço de qualidade a essas vítimas e ajudá-las no processo de reabilitação do trauma vivido.

ABORDAGEM DO PROFISSIONAL DE SAÚDE PARA A MULHER VÍTIMA DE VIOLÊNCIA

Atualmente sabe-se que existem diversas formas de agressão perpetradas no cotidiano de muitas mulheres. Sendo assim, a forma como essas violências se apresenta é extremamente complexa, deste modo sendo necessária a prestação de assistência multidisciplinar. Neste contexto é muito importante o conhecimento da abordagem da equipe multidisciplinar no atendimento prestado às mulheres vítimas de violência.

Com a criação da primeira Delegacia de Direitos da Mulher em 1985, o tema violência contra a mulher no país foi e vem sendo enaltecido pela criação de diversos projetos de políticas públicas nos mais variados setores, reconhecendo dessa forma a importância da saúde e dos direitos humanos. Como uma forma de promover apoio às mulheres, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres criou, em 2005, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, objetivando implantação de uma política nacional para enfrentamento da violência, garantindo assim atendimento integral, humanizado e qualificado. Surgiu então, em 2007, o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, que objetivava investir em serviços entre 2008 e 2018 (VIEIRA *et al.*, 2009).

Hasse e Vieira (2014) afirmam que iniciativas como estas foram tomadas devido ao compromisso firmado na Convenção de Belém - Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, 1994 – pelo governo, sendo responsável assim por implementar medidas de combate às violências de gênero.

O que reforçou ainda mais o enfrentamento da violência contra a mulher foi a promulgação da Lei Maria da Penha nº 11340, em 7 de agosto de 2006, que eclodiu na criação de mecanismos legais para este enfrentamento (BRASIL, 2021).

Com base em estudos realizados pode-se afirmar que muitas mulheres vítimas de violências procuram as unidades de saúde, algumas delas apresentam sinais físicos da violência sofrida, outras tentam contar para os profissionais e tem também aquelas que tentam esconder, porém apresentam comportamentos suspeitos. Nessa perspectiva salienta-se a importância do preparo destes profissionais para prestar o

atendimento eficaz para essas mulheres (HASSE; VIEIRA, 2014; KALIL, 2018).

Conforme afirmam Serafim (2016) e Hasse e Vieira (2014) os profissionais referem problemas na prestação de atendimento às mulheres vítimas de violências. Há falta de conhecimento relativo à apresentação e ocorrência das violências, bem como de suas diversidades, prejudicando assim diretamente o cuidado prestado. Em diversas situações há dificuldades de identificação da ocorrência dessas violências e quando são identificadas, gera dúvida quanto ao encaminhamento adequado. Desta forma é importante a efetivação da escuta sensível, e acolhimento adequado e resolutivo, ação de forma integral da equipe multidisciplinar, implementando assim na assistência programas de atendimento a mulheres vítimas de violências.

Vieira *et al.* (2009) afirma que muitos profissionais da área da saúde não entendem a violência como um assunto que precisa ser abordado pelos profissionais da saúde, isso se deve porque esse tema não faz parte da grade curricular da escola de medicina e dos demais profissionais, o que pode acarretar o baixo número de notificações dos casos, mesmo sendo preconizada pelo Ministério da Saúde pela Lei 10.778, a notificação compulsória em caso de qualquer violência contra mulher (SERAFIM, 2016; BRASIL, 2003).

Foram evidenciados que diante às situações clínicas de vítimas de violência muitos profissionais se posicionam de forma errônea, sendo caracterizado pelo não-acolhimento das necessidades ou encaminhamento aos especialistas, não resultando em resposta adequada às demandas das mulheres. Caracterizando assim a atenção à saúde dividida na agressão físico-biológica, deixando de ser integral e envolver as dimensões sociais, culturais, jurídicas e psicológicas (VIEIRA *et al.*, 2009).

Sendo assim, houve uma melhora parcial no atendimento à mulher vítima de violência, contudo ainda são necessários muitos estudos que auxiliem no desenvolvimento de ações relacionadas às notificações, acompanhamento dos casos, atendimento humanizado, integral e qualificado, mobilizando os profissionais que atendem as vítimas. Para o enfrentamento da violência de gênero é necessário a articulação de todos os setores da sociedade, estes trabalhando em rede, articulando ações que não sejam precisas, entretanto estejam conectadas (SERAFIM, 2016).

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA UNIDADE DE SAÚDE PARA ENFRENTAMENTO E COMBATE DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES

A mulher vítima de violência, seja física ou psicológica, procura a unidade de saúde com o intuito de encontrar um acolhimento e um serviço qualificado. A Unidade Básica de Saúde (UBS) tem como protocolo para atendimento nessa situação, a Lei da Maria da Penha, a qual ampara legalmente todos os casos de violência contra a mulher.

Vale ressaltar que somente nos anos 1990, a violência contra as mulheres entra na pauta de propostas do campo da saúde. E em 1996, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a violência contra mulheres como um problema mundial de saúde pública e em escala mundial. No Brasil, as unidades de atenção primária à saúde são reconhecidas como importantes na detecção e enfrentamento da violência doméstica (OLIVEIRA, FERIGATO, 2019, p.510).

Como uma das principais portas de entrada, é necessário ter uma equipe multiprofissional qualificada e treinada para realizar atendimento voltado na saúde física e psíquica da vítima.

Nessa concepção, o primeiro contato da mulher no serviço de saúde deve acontecer com os profissionais de enfermagem, que farão um acolhimento humanizado, a realização da anamnese, coleta de material para exames laboratoriais, agendamento de retorno e administração de medicações. Esses são passos que garantem a aderência ao seguimento ambulatorial (ROCHA; MONTEIRO; MORAIS, 2010, p. 156).

A principal estratégia utilizada é a prevenção, sendo aplicados através do treinamento da equipe, cartazes com informações de ajuda, campanhas de conscientização e orientações dos profissionais aos clientes. As rodas de conversas podem ser realizadas como método de prevenção e recuperação. Cada unidade de saúde deve ter o protocolo para cada situação de violência de gênero, em geral, com o objetivo de acolhimento, prestação de serviço e encaminhamento da vítima para o órgão competente. A notificação dos casos é dever da equipe de enfermagem, sendo regulada pela legislação.

A notificação é um poderoso instrumento de política pública, uma vez que ajuda a dimensionar a questão da violência em família, a determinar a necessidade de investimentos em núcleos de vigilância e assistência, e ainda permite o desenvolvimento de pesquisas e o conhecimento da dinâmica da violência

Deste modo, a atenção básica é uma das partes mais sensíveis e que devem estar qualificadas e sempre atualizadas. A enfermagem deve fazer com que a mulher se sinta confortável para relatar o acontecimento e aceitar a ajuda necessária, de forma a prestar o acolhimento e a oferta completa do serviço.

Compreendendo que mulher é a principal vítima da violência sexual, percebeu-se que a área de assistência voltada às mulheres que sofreram algum tipo de agressão abrange diferentes setores no qual o enfermeiro pode atuar tanto na prevenção quanto na realização de procedimentos do cuidar para superação do acontecimento ocorrido as vítimas seguindo os princípios da ética e da humanização (OLIVEIRA, EMANUELLE, BARRETO, 2019, p. 572).

O atendimento deve ser humanizado, sendo proposto em reuniões mensais nas UBS, com questões abordando “o que fazer? Como fazer? e por que fazer? – de modo que esse atendimento se faça de forma singular e específica” (OLIVEIRA; EMANUELLE; BARRETO, 2019, p. 156). Cada paciente necessita de um atendimento diferenciado, porém é importante consultar o roteiro criado pela instituição, garantindo que a mulher tenha acesso a todos os seus direitos legais e humanos.

CONCLUSÃO

Sendo assim, a violência de gênero se mostra como um problema de saúde pública de proporção mundial, que exige a soma de esforços para ser combatida. Com a criação da Lei Maria da Penha, a violência de gênero ganhou mais atenção e com isso surgiram, posteriormente outras entidades, organizações, institutos, etc., com a finalidade de extinguir a violência e atingir a igualdade de gênero. Ainda com o surgimento da Lei, os estudos acerca do tema revelaram a necessidade da criação de políticas que contribuam para o acesso e atendimento de forma integral dessas vítimas.

Contudo, conforme exposto no texto, os profissionais de saúde não se mostram preparados para prestar essa assistência, além disso a Atenção Primária de saúde é a porta de entrada para o Sistema Único de Saúde, portanto a maioria dessas vítimas tem vínculo ou o primeiro acesso na Unidade Básica de Saúde onde muitas vezes os profissionais não estão preparados, nem orientados para detectar situações de vulnerabilidade, exposição e até mesmo de violência em si nestas mulheres.

Sabe-se também, que apenas detectar essas situações não traz a resolução do problema, é necessário que a equipe multiprofissional crie uma rede de apoio, acione corretamente estes profissionais e ofereça segurança para esta vítima.

Portanto, os estudos a respeito da abordagem profissional com relação às vítimas da violência de gênero se tornam cada vez mais necessários, visando que os profissionais recebam treinamento adequado e a equipe da Unidade Básica de Saúde realize a promoção de orientação e prevenção de situações de violência com o intuito de alcançar a assistência integral à saúde da mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. **Mapa da Violência Contra a Mulher**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Acolhimento**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html#:~:text=Acolhimento%20%C3%A9%20uma%20diretriz%20da,encontros%20do%20servi%C3%A7o%20de%20sa%C3%BAde.&text=Acolher%20%C3%A9%20um%20compromisso%20de,procuram%20os%20servi%C3%A7os%20de%20sa%C3%BAde>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **SUS: Princípios e Conquistas**. Brasília, 2000. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (2003). **Lei nº 10778, de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 24 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.778.htm. Acesso em: 27 jan. 2021.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (2006). **Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 7 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 27 jan. 2021.

CARDOSO, Paula Raianny Santos. Violência contra mulher: por que ainda lutamos? **Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião**, v. 6, n. 2, p. 50-66, 2020.

CRUZ, Mércia Santos; IRFFI, Guilherme. Qual o efeito da violência contra a mulher

brasileira na autopercepção da saúde? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 2531-2542, 2019.

GONÇALVES, Hebe Signorini; FERREIRA, Ana Lúcia. **A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes por profissionais de saúde**. 2002. p.315-319. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2002000100032&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em: 15/01/2021

HASSE, Mariana; VIEIRA, Elisabeth Meloni. Como os profissionais de saúde atendem mulheres em situação de violência? Uma análise triangulada de dados. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 482-493, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v38n102/0103-1104-sdeb-38-102-0482.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

KALIL, Laís dos Santos Silva. **Abordagem multiprofissional no cuidado à mulher em situação de violência sexual: uma revisão narrativa**. 2018. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Enfermagem, Universidade Católica do Salvador Faculdade de Enfermagem, Salvador, 2018.

LOPES, Jéssica de Souza. Humanização do Acolhimento à mulher vítima de violência doméstica: Revisão sistemática a partir da Promulgação da Lei Maria da Penha. **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas**, v. 5, ed. 1, 2016.

MARQUES, Emanuele Souza *et al.* A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.

PANTOJA, Maribia Taliane de; FERIGATO, Sabrina Helena. A atenção às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar: a construção de tecnologias de cuidado da terapia ocupacional na atenção básica em saúde. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 3, p. 508-521, 2019.

OLIVEIRA. Alessandra Floriano da Silva; EMANUELLE. Tayssa; BARRETO. Carla Alessandra. O cuidar em enfermagem à mulher vítima de violência sexual. **Revista Saúde em Foco**, ed. nº 11 – Ano: 2019 p. 567-573. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/05/051_O-cuidar-da-Enfermagem.pdf. Acessado em: 15/01/2021.

PANTOJA, Alessandro; SANTOS, Thamires; FORTAMENDES, Victor. Violência doméstica contra mulher no Brasil. **Semana da Diversidade Humana (ISSN: 2675-1127)**, n. 3, 2020.

PAZINI, Karine Borges; GIULIANI, Carla Denari; JUNQUEIRA, Marcelle Aparecida Barros. A atenção as mulheres vítimas de violência no contexto da atenção primária à saúde. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 11, p. 1-11, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503000939_ARQUIVO_artigofloripa2017.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

PORTAL G1. **Brasil tem alta de 4% no número de assassinatos nos primeiros nove meses do ano**. Atualizado em 19 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/11/19/brasil-tem-alta-de-4percent-no-numero-de-assassinatos-nos-primeiros-nove-meses-do-ano.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ROCHA. Silvana Santiago da; MONTEIRO. Claudete Ferreira de Sousa; MORAIS. Sheila Coelho Ramalho Vasconcelos. O cuidar em enfermagem à mulher vítima de violência sexual. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2010 Jan-Mar; 19(1): 155-60 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000100018. Acessado em: 15/01/2021

SERAFIM, Adriana Moreira et al. Atitudes dos profissionais de saúde diante da violência contra a mulher. **Revista Médica Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 26, n. 8, p. 57-61, jan. 2016. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/2123>. Acesso em: 27 jan. 2021.

SILVA, Neuzileny Nery Ferreira et al. Atuação dos enfermeiros da atenção básica a mulheres em situação de violência. **Enferm. foco (Brasília)**, p. 70-74, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a18.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2021.

VIEIRA, Elisabeth Meloni et al. Conhecimento e atitudes dos profissionais de saúde em relação à violência de gênero. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [S.L.], v. 12, n. 4, p. 566-577, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-790x2009000400007>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2009000400007. Acesso em: 27 jan. 2021.

ENTRE ARTIVISMOS, TRANSGRESSÕES E HETEROTOPIAS: O PROCESSO CRIATIVO DE PLUTÔNICO

Gustavo de Oliveira Duarte³¹

Valdemir de Oliveira³²

31 Pós-Doutor em Dança, Doutor e Mestre em Educação, Educador Físico. professor dos Cursos de Dança e Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM/RS). Coordenador do Laboratório de Improvisação e Coreografia (LICOR). Contato: guto.esef@gmail.com

32 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. Professor da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Desenvolve pesquisa na área de Arte e Tecnologia abordando a relação entre processos criativos híbridos e narrativas autobiográficas sob orientação da Professora Dra. Reinilda de Fátima Berguenmayer Minuzzi. Artista visual/performer e realizador de videodança. Contato: oliveiramanas@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão sobre o percurso do processo criativo e instauração da videoperformance “Plutônico”. A singularidade do contexto de produção, os desafios técnicos e as motivações caracterizaram a criação enquanto trajetória e desdobraram-se em motivações para outras incursões no campo da arte, tecnologia e ativismo.

Sua gênese encontra-se no convite para participação no evento virtual “Sarau Dançante³³”, promovido pelo curso de dança da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, em outubro de 2020. A realização se deu por meio do Laboratório de Improvisação e Coreografia (LICOR) do Curso de Dança do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM/RS).

Assim como a maioria dos eventos de 2020, o “4 Sarau Dançante³⁴ - Produção artística na maturidade” foi realizado em formato virtual em virtude das condições de distanciamento social decorrentes da pandemia por COVID-19 que acontecia e ainda persiste na data da produção deste texto.

A proposta de participação se fez em duas instâncias, prática e teórica, nesta ordem, onde os convidados apresentavam um trabalho artístico “ao vivo”, durante a transmissão do evento e depois seguia-se uma discussão sobre os mesmos com interação do público por meio do painel de conversas. A questão da produção artística proposta e pensada pela perspectiva do envelhecimento por si só já se apresenta como desafio e neste caso somou-se à complexidade da mediação tecnológica em todas suas dinâmicas e implicações no processo de criar e veicular um trabalho. Sobre estas relações é que tratamos neste texto.

O primeiro impulso para a produção de “Plutônico” foi partir das temáticas presentes nos estudos anteriores. Estes temas são pensados por uma abordagem dos Estudos Culturais na sua possibilidade de agirem como transformadores do social por meio do entendimento e mudanças de atitudes (CEVASCO, 2002), articulada aos Estudos de Gênero, de Sexualidade, da Gerontologia. Apresentada a complexidade

33 Link do vídeo: https://youtu.be/xPmnfKo_x2o

34 O evento foi composto de 5 episódios temáticos transmitidos ao vivo pelo canal do youtube, coordenado pela Profa. Dra. Daniela Llopart Castro, do Centro de Artes da UFPel/RS.

tanto do tema como sua forma de apresentação - videoperformance - buscou-se parcerias por meio de processos colaborativos de criação com artista visual³⁵ com experiência no campo da arte e tecnologia.

Ainda que a denominação “videoperformance” possa gerar por si só um estudo mais aprofundado, não será pautado neste momento, assumindo seu entendimento mais amplo dos processos clássicos da performance desde os anos 60 associados aos avanços tecnológicos e aproximações e hibridações com o audiovisual. “Plutônico” ainda que pudesse ser visto como uma “performance” no seu sentido clássico³⁶, aqui é renomeado pela sua condição de existência e destino para o meio digital.

Buscando referência nos campos citados o trabalho passou por um processo de adaptação do corpo do intérprete para o espaço da câmera, do *site specific*, uma vez que ocorreu em espaço doméstico com a câmera em movimento, e dos ajustes técnicos para uma transmissão ao vivo com uma equipe reduzida de produção em virtude das restrições mencionadas, neste caso a dupla de artistas pesquisadores cujas funções se hibridizaram ao longo do processo.

Ambientada no campo da arte contemporânea, processos de improvisação temática e convocatória de um conjunto de elementos cênicos se articularam para a questão estética do corpo gay dançante e a erótica do envelhecer em uma videoperformance que se aproxima das questões da teoria Queer.

O desenvolvimento da ação ocorreu em dois momentos marcados pela trilha sonora composta de duas músicas nacionais³⁷, de intérpretes mulheres. A primeira canção contextualiza a ancestralidade, a força do tambor e os processos de superação, o corpo, a dança, as identidades como modos de subjetivação e resistência. A segunda fomenta problematizações acerca da homoafetividade masculina nos seus (des)encontros homoeróticos.

Somaram-se às camadas já descritas o conjunto de adereços que ora ornamentavam o corpo, ora se faziam agentes (LATOUR, 2012), personificando ideias, ações e conceitos na cena. Da saia ao chapéu, dos colares e “guias³⁸” aos anéis,

35 Valdemir de Oliveira (Manausmir).

36 Mesmo sendo apresentada presencialmente, o vídeo resultante tanto é registro como obra.

37 “Minha missão”, interpretada por Mariene de Castro, composição de João Nogueira & Paulo Cesar Pinheiro e “Tango de Nanci”, interpretada por Luiza Possi, composta por Chico Buarque e Edú Lobo.

38 Refere-se às entidades de matriz africana popularmente conhecidas no Brasil pelas religiões da Umbanda e Candomblé, como Oxum, Ogum, Iansã, entre outras.

elementos fronteirios de relações de contestação, de discriminações e subversões de regras.

Um corpo masculino, de peito nu, explicitando sua condição de envelhecido e “marginal” aos padrões estabelecidos do corpo ideal. Peito não depilado, calvície, gorduras localizadas, restrições técnicas, um corpo real, mas que ainda dança. Corpo “Plutônico”.

UM GRITO, UM DESABAFO, UM GOZO

Como desdobramentos do processo de criação do trabalho, aspectos conceituais envolvidos se (re)apresentaram como temas de reflexão sobre os modos de se pensar e fazer arte, é deste ponto que continuamos o texto.

Corpo que dança. Corpo que envelhece. A famosa crise da chamada “meia-idade” chegou antes e permaneceu depois dos quarenta e ela precisava se fazer corpo, extravasar, denunciar, gozar, debochar, reinventar, ressignificar, desconstruir, denunciar. Marcas do corpo, marcas de poder (LOURO, 1999). Foi no contexto de vida e de pandemia, de quarentena e de um cenário político caótico no Brasil que surgiu Plutônico. Fazer do espaço privado um palco, adaptar, gritar para que o silêncio não sufoque, dançar para não morrer. Renascer. Drama. Dramaturgia. Poesia em movimento. Plutônico habita a fronteira, transita, está em e entre trânsitos (im)possíveis como (homo)Sexualidade(s), Espiritualidade de matriz Africana e Astrologia. As “coisas de homem” brincam com as coisas do cosmos, do céu e da terra. O tambor chama e alerta nossas raízes gaúchas e brasileiras de modo a destacar nossas dores e amores. Somos instantes e a vida é um sopro, as ancestralidades africana e cigana nos amparam das inevitáveis quedas e recomeços e Oxum nos cobre de ouro e da vaidade que salva e alimenta nossas raízes e asas. Cuidar de si é cuidar do outx. Conforme Guacira Louro (1999) a vivência da sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, ou seja, foi e é construída em processos culturais, portanto plurais.

Retomando os estudos acerca das pedagogias do corpo e da sexualidade, interessou-nos explorar as articulações de corpo a partir de suas marcas, de seus atributos identitários como gênero, sexualidade, geração, raça/etnia, entre outros (WEEKS, 1999). O mesmo autor compreende a sexualidade como um fenômeno

social e histórico que ultrapassa a dimensão biológica uma vez que envolve grande número de conjuntos de crenças, ideologias e imaginários em relação ao processo de controle e regulação social dos corpos, tanto em ambientes públicos quanto privados.

Plutônico borra e propõe um atravessamento das fronteiras entre o masculino e o feminino culturalmente construídos, sobretudo na sociedade brasileira e no contexto gaúcho, interior do Rio Grande do Sul, ultra conservador. Uma saia longa, vermelho sangue, e um chapéu “de sambista” são os adereços principais em cena. A personagem do filme brasileiro *Madame Satã*³⁹ interpretado pelo ator Lázaro Ramos foi uma das inspirações para a obra coreográfica. No filme um negro capoeirista e “pederasta” carioca usa, ao mesmo tempo, um chapéu e um boá (adereço usado em carnavais e em apresentações de dança) colorido. Madame Satã incomoda, desassossega a sociedade da época por viver exatamente na fronteira: não esconde as características masculinas como barba, músculos e uma virilidade potente ao mesmo tempo em que joga com gestos e adereços femininos como maquiagem, anéis e um escancarado erotismo gay, o desejo homossexual que vive latente, escondido à luz do dia mas que se mostra com sucesso e cobiça em apresentações de dublagem nos bares e boates do bairro carioca da Lapa na década de cinquenta do século passado.

O cantor brasileiro Ney Matogrosso, atualmente com setenta e nove anos, também foi uma das inspirações para a criação de Plutônico. Mesmo sem levantar qualquer tipo de bandeira pela comunidade LGBTQI+⁴⁰, sua obra musical reflete sua postura de contestação e de busca por uma liberdade corporal que pode ser interpretada em relação à norma estabelecida e padrões do gênero e da sexualidade. O artista já fez *striptease* no palco, joga e seduz o público com sua gestualidade e dança características ao usar figurinos provocadores e sensuais, além de maquiagens extravagantes e fora do padrão heteronormativo. Podemos compreender que a imagem cênica de Ney não é a da estética corporal do mundo gay contemporâneo (uma das subculturas homossexuais formatada das barbies saradas e depiladas), pelo contrário, ele mantém seus pelos corporais e mistura vários elementos e figurinos pertencentes ao contexto feminino como lenços, botas, adereços, muito brilho, design e bijuterias. O conjunto da obra deste artista transita, vive na fronteira e isso interessou

39 Drama/ficção (1h e 45min), 2002. Direção: Kärin Aïnouz.

40 Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais e outros.

à configuração do Plutônico. Praticamente uma carnavalização do corpo em cena. É por este caminho que o jogo de elementos cênicos de Plutônico se configurou: anéis, saia, chapéu e muito brilho.

DRAMATURGIA, CORPOS E SEXUALIDADES

Em trabalho anterior⁴¹ já fora tematizado semelhante estética dramaturgica. Em *Dzi Croquettes*⁴² (BRA, 2010), é apresentada a trajetória do grupo brasileiro de dança e teatro *Dzi Croquettes*, compreendida entre 1972 e 1976. “Uma das experiências mais revolucionárias das artes performáticas nos séculos XX e XXI” (MÜLLER, 2010, p. 13) realizada por corpos masculinos com “barbas e purpurina” é como a autora descreve essa sagaz experiência artística instaurada durante o árduo período de repressão política e cultural, censura, violência e mortes do regime militar em nosso país,

Fenômeno da contracultura, manifestação vanguardista de teatro, precursores do movimento gay organizado, grupo de malucos e jovens irreverentes, subversivos ou pornográficos, “bando de ‘viados’” e degenerados da sociedade, tudo isso – e muito mais – caberia no cenário político dos anos da ditadura militar no Brasil e dos movimentos libertários do contexto internacional da época. (MÜLLER, 2010, p. 13).

Ao olhar para as imagens do documentário *Dzi Croquettes* e para elementos da trajetória do referido grupo, interessa-nos refletir sobre os modos como esses corpos borravam fronteiras artísticas, políticas e de gênero. Instiga-nos pensar sobre as propostas artísticas contestadoras criadas por esses corpos que, com purpurina, flores e paetês, provocaram o regime militar promulgando imagens andróginas de afronta ao modelo vigente de masculinidade e heteronormatividade. Nesse sentido, olhar para a experiência artística do grupo é um modo de buscar referências na história da dança do Brasil para modos de fazer-pensar, processos de ensino e criação de dramaturgias na dança que valorizem a diversidade e estimulem posicionamentos críticos, criativos e performativos de diferentes corpos. Tal estética inspirou, significativamente, a criação de Plutônico.

Butler (2012) reflete sobre os limites materiais e discursivos e argumenta sobre

41 Entre barba e purpurina: pedagogias e dramaturgias ao estilo Dzi Croquettes” (DUARTE e BERTÉ, 2018). Revista Urdimento/UDESC. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102322018488>

42 Documentário/drama, 2010. Direção de Raphael Alvarez e Tatiana Issa.

como os discursos tradicionais sobre sexo e gênero formam-nos enquanto corpos; os modos como vamos repetindo, performativamente, esses discursos os reiteram e dão-lhes legitimidade; assim, os discursos e a sua repetição performativa formam/materializam nossa sexualidade e nossa identidade de gênero. Butler (2012) interpe-la as compreensões de que a natureza nos dá o sexo biológico e a cultura inscreve em nós o gênero argumentando que não há como “interpretar el ‘género’ como una construcción cultural que se impone sobre la superficie de la matéria, entendida o bien como ‘el cuerpo’ o bien como su sexo dado:

[...] la performatividad debe entenderse, no como um “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra. [...] las normas reguladoras del “sexo” obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual. (BUTLER, 2010, p. 18).

Performatividade é um complexo conjunto de ações, de práticas reiterativas, mediante as quais discursos, leis e normas realizam/concretizam/materializam/corporificam aquilo que nomeiam. Trata-se de uma complexa rede de relações de poder que envolvem natureza e cultura ao mesmo tempo – não apenas entre pessoas, mas que envolvem essas, as leis, os discursos, as condições dos ambientes/contextos, tempo e espaço. Nesse sentido, a materialidade que constitui o caráter fixo do corpo, seus contornos e movimentos é um dos efeitos produtivos dessas relações de poder. Na articulação entre poder e saber relacionada à sexualidade, a compreensão de poder torna-se fundamental. Assim, “o poder” configura-se como “uma multiplicidade de relações de força, um jogo de lutas e afrontamentos, é uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

É no discurso, ou seja, na multiplicidade de elementos discursivos que poder e saber se articulam. A sexualidade, desta forma, constitui-se num ponto de passagem, denso, pelas correlações de força: desequilibradas, instáveis, tensas. A resistência é constitutiva do poder e, logo, não há poder sem resistência. A materialidade do corpo é concebida mediante a materialidade das normas reguladoras. Para Butler o sexo não é algo que alguém tem ou uma descrição estática do que alguém é, mas uma das normas mediante as quais esse alguém pode chegar a ser viável, uma “norma

que califica un cuerpo para toda la vida dentro da esfera de la inteligibilidad cultural” (2012, p. 19). Quando uma criança nasce e o médico proclama: “é menino!” ou “é menina!”, esse discurso realiza aquilo que nomeia, pois deflagra aos que presenciam o nascimento e, portanto, ao recém nascido/a, os modos de ser homem ou mulher a serem seguidos, as práticas reiterativas dos discursos normativos tradicionais de sexo e gênero.

O sexo não é uma realidade fixa do corpo, como o próprio corpo não é fixo. O sexo é um ideal regulador que vai sendo construído e se materializando ao longo do tempo. Conforme afirma enfaticamente Butler (2012, p. 18), sexo é “una construcción ideal [...] un processo mediante el qual las normas reguladoras materializam el ‘sexo’ y logran tal materialización em virtude de la reiteración forzada de esas normas”. Ao forçar a necessidade de sua reiteração (repetição, confirmação) para que sejam efetivadas, as normas e discursos também deflagram sua instabilidade e fraqueza. Para ter vida, a norma necessita dos corpos que regula, ela depende de que eles a validem, a reiterem, a coloquem em prática. Para Butler (2012, p. 28) “no hay ningún poder que actúe, sólo hay una actuación reiterada que se hace poder en virtude de su persistencia e instabilidad”. Nesta linha pensamento compartilhamos das reflexões de Richard Miskolci sobre a construção e o desenvolvimento de novas formas de relacionamento que podem resultar em uma maior liberdade em relação às pressões e aos constrangimentos exercidos pelos efeitos do poder:

A prova das alternativas disponibilizadas pelo trabalho de crítica do presente atende pelo nome de estética da existência. Foi justamente ela que marcou as últimas reflexões do filósofo francês. Entre fins da década de setenta e início dos anos oitenta, a descoberta das comunidades *gays* norte-americanas e a reestruturação do projeto dos últimos volumes da História da Sexualidade levaram Foucault a refletir sobre as possibilidades de transformação social abertas pelos novos estilos de vida criados pelos gays. (MISKOLCI, 2008, p. 228)

Dançarinos, multifacetados, seus espetáculos questionavam os valores de uma época e contribuíram na produção de espaços de resistência, de colaboração, de compartilhamento, de aprendizado, de invenção e outras formas do (sobre)viver. O grupo acabou inventando outros modos de ser e de se relacionar no Brasil de outrora. Homens travestidos, mas que não se identificavam como travestis. A partir da

compreensão da cultura em que vivemos como heterossexista, Fernando Pocahy (2011) aponta algumas possibilidades de resistência em relação aos discursos hétero e homonormativos, que se aproxima de uma “vida criativa”, inspirada nas teorias de Michel Foucault. Compartilhamos de sua posição quando o autor destaca que é possível a “(...) a construção de ‘outro horizonte discursivo’, acompanhando movimentos que nos permitem viver/pensar a sexualidade do ponto de vista de uma erótica, não de uma ‘ciência sexual’” (POCAHY, 2011, p. 48). Neste sentido, a norma está em jogo tanto em padrões homo ou heteronormativos.

A Teoria Queer apresenta como um de seus focos o combate à heteronormatividade ao propor um aprendizado com e pelas diferenças. A origem histórica do termo Queer, na década de 1980, surgiu a partir do cenário aberto vinte anos antes pelos movimentos sociais feminista e homossexual nos Estados Unidos. O Queer surge neste contexto de luta para desvincular a sexualidade apenas da reprodução, destacando a importância do prazer e da ampliação das possibilidades relacionais. Obras de autores como o pensador francês Guy Hocquenghem, no início dos anos 1970 e da antropóloga feminista Gayle Rubin, de 1984, se destacam no cenário internacional. Queer pode ser compreendido como um xingamento, um palavrão em inglês correspondente a expressões como anormal, esquisito, bicha, abjeto, nojo, contaminação. É assim que surge o Queer, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS, nos Estados Unidos. Queer não é somente sobre a homossexualidade, mas sobre a abjeção, sobre uma ameaça à ordem social e política, o sistema, a identidade. Ainda que o termo Queer esteja associado a questões que envolvem a discussão e os estudos da homossexualidade, Richard Miskolci (2016) a compreende como mais ampla e complexa do que isso. A perspectiva Queer busca combater experiências subalternizadas historicamente, superar injustiças e desigualdades, superar o binômio hétero-homo e problematizar a questão a partir de um grande espectro de gente LGBTQI+ que não cabem em nenhum modelo tradicional e/ou conservador. Plutônico, nesta perspectiva, transita entre as fronteiras do masculino e do feminino, contesta e ressignifica normas e padrões socialmente construídos, porque opressores.

RESISTÊNCIA, TRANSGRESSÃO E HETEROTOPIA

O início de Plutônico dialoga com a espiritualidade e com o complexo exercício da fé entre homens gays. De joelhos, na escada, subimos e descemos, entre silenciamentos e censuras, escolhemos a ironia, o bom humor e a resiliência para buscar horizontes melhores e mais leves (Figura 1).

Figura 1 - Silenciamentos e censuras.



Fonte: Acervo de Gustavo Duarte. Fotografia: Valdemir de Oliveira

A força do tambor nos coloca em pé, nos chama à luta identitária e ao “sair do armário”, a partir do complexo jogo entre esconder-mostrar, entre armários e gavetas (DUARTE, 2019). Equilíbrio, apoio, rede, estar junto é estar com, dentro e fora do gueto. Ainda? Sim, pela própria sobrevivência. Ao subir a escada, ao enfrentar invernos se fortalece a fé e se está pronto para “causar”, seja em aplicativos ou nos (des) encontros da vida. Pausa para a espiritualidade, conexão e rituais (Figura 2).

Figura 2 – Esconder e mostrar.



Fonte: Acervo de Gustavo Duarte. Fotografia: Valdemir de Oliveira

No desenrolar da obra, sob o som de um tango abrigado, é tematizado, ao mesmo tempo, o jogo entre o eu solitário e a efervescência e fugacidade dos afetos e da sexualidade entre homens. De novo. Recomeço.

A linha é tênue entre ser sexy ou parecer vulgar uma vez que sempre sere-mos julgados, afinal, não se pode mostrar tudo em público, mas no espaço privado é possível. Para que confessar? E neste momento “Plutônico” busca desestabilizar normas e padrões heteronormativos e escancara trejeitos afeminados, maquiagens e a incorporação de uma saia (Figura 3).

Figura 3 – tênues confissões



Fonte: Acervo de Gustavo Duarte. Fotografia: Valdemir de Oliveira

Plutônico pode ser o que ele quiser, em qualquer lugar, desde que à noite, quando encontra seus pares. Sua dança inventa um lugar outro, onde se pode ser, um vir-a-ser, uma heterotopia possível. Uma micropolítica daquele aqui e agora, não há tempo a esperar, a perder. Depois dos quarenta, depois do inverno, depois que a pandemia passar. Corpo que dança e envelhece. Escancara o corpo, assume, aceita. Plutônico.

Ao contrário das utopias que nos impulsionam a seguir e lutar por objetivos e a nos mover, sem nos acomodar, parece-nos mais adequado, nestes tempos contemporâneos seguir a heterotopia anunciada por Michel Foucault. Sem esperar ou ir atrás de algo ou algum lugar que almejamos, podemos viver-fazer no agora, no tempo presente o que é possível: nas brechas e fissuras demarcamos nossa resistência, nossa micropolítica. Plutônico foi nossa heterotopia do hoje, nossa dança dentro de casa, à frente e atrás da câmera, a partir de uma quarentena forçada de um contexto de risco à própria vida, pandêmico. Plutão, na Astrologia, pode fazer uma revolução, uma desconstrução e construção e outras coisas, formas outras de mover, de perceber, de assumir e de dançar.

Assim, Plutônico filia-se e foi concebido a partir da potência do conceito de “Artivismo” (COLLING, 2017) onde Arte e ativismo podem andar “(...) de mãos dadas na construção da politização da abjeção e de uma crítica ao enquadramento normativo dos gêneros e das sexualidades” (SANT’ANA, p. 23, 2017). Um Artivismo das dissidências sexuais e de gênero pretende problematizar as questões do corpo e das normatizações e hierarquias, opressoras, relacionadas às compreensões do masculino e do feminino, da fronteira, do entre lugar e do não lugar em produções da Arte, neste caso, da Dança. Djalma Thürler e colaboradores (2017) se referem ao Artivismo como o potencial e a ênfase da Arte como protesto, seja dentro ou fora do contexto acadêmico. Seu interesse é contextualizar artistas e coletivos que resistem e combatem às normas padronizadas e borram fronteiras de modo a alimentar a cena contemporânea de enfrentamentos tanto às questões de gênero e à sexualidade como às lutas sociais em geral, sobretudo na América Latina. Falar de si com plena liberdade, sem pudores ou censuras, transgredir e desestabilizar estereótipos foi o artivismo possível de Plutônico. Ao colocar em jogo e na cena forças discursivas na dramaturgia do corpo, este trabalho buscou “(...) reinventar a si mesmo, porque

não se trata de sair da crise, mas de alcançá-la de modo crítico e paródico, poético em que o eu se refunda” (THÜRLER et al., p. 27, 2017).

A dança de um corpo gay velho, envelhecido. Nossa heterotopia passa por uma erótica do envelhecer (DUARTE, 2019). Dance o que puder agora, seja Plutônico.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos del sexo. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2012.

CEVASCO, Maria Elisa. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo, 2002.

DUARTE, G. de O., & BERTÉ, O. S. (2018). Entre barba e purpurina: Pedagogias e Dramaturgias ao estilo Dzi Croquettes. *Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas*, 2(32), 488-504.

DUARTE, G. de O. **Entre armários e gavetas:** homossexualidade masculina e o processo de envelhecimento. Editora Apprys, Curitiba/PR, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

LOURO, Guacira L. **O Corpo educado:** pedagogias da sexualidade (Org). Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MISKOLCI, Richard. Estética da existência e pânico moral. In.: RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga (Orgs.). **Figuras de Foucault** –Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, (Série Cadernos da Diversidade), 2016.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social:** uma introdução à teoria do ator-rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

MULLER, R. P.; Apresentação. In: LOBERT, R. **A palavra mágica:** a vida cotidiana do Dzi Croquettes. Campinas-SP: Ed. da UNICAMP, 2010.

POCAHY, Fernando Altair. Entre Vapores e Dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2011.

SANT'ANA, T. **Terceira Margem do Queer**. Revista CULT, N. 226, Ano, 20, São Paulo/SP, 2017.

THÜRLER, D.; TRÓI, M de.; GARCIA, P.C. **Outras cenas de enfrentamento, ontem e hoje**. Revista CULT, Nº. 226, Ano, 20, São Paulo, 2017.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte/Autêntica, 1999.

O EROTISMO NA EDUCAÇÃO: ENGAJAMENTO E TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DE CORPOS, FEMINISMOS E AFETOS

Érica Schlude Wels ⁴³

43 Professora Associada do Departamento de Letras Anglo-Germânicas, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: eswels@letras.ufrj.br.

INTRODUÇÃO

Uma proposta pedagógica libertadora, na visão da escritora afro-americana bell hooks, deve pautar-se na experiência subjetiva e no acolhimento à diversidade. Apoiada por fundamentos do pensamento de Paulo Freire (1921-1997), fortemente influenciada pelo movimento feminista e engajada na luta anti-racista, bell hooks apresenta a síntese de sua proposta pedagógica revolucionária, de cunho processual e dialógico, na obra *Ensinando a transgredir*, publicada originalmente em 1994. Desse volume, destaca-se o capítulo “Eros, erotismo e processo pedagógico”, cuja espinha dorsal é a relação inusitada, para muitos conservadores, entre erotismo e ensino. Em seu tradicional estilo ensaístico, ela nos convoca a reflexões singulares, algumas das quais apresentamos em seguida, enriquecidas pelo diálogo com o aprofundamento do conceito de erotismo, lido pela complexidade dos discursos filosófico e psicanalítico; em nossa proposta de diálogo teórico, é importante frisar que não abandonamos o convite da autora, que é entender o processo pedagógico como necessariamente corporal e erótico, já que aceitar a presença do erotismo como laço de afeto possível entre mestres e aprendizagens é aceitar o outro em sua singularidade.

Bell hooks nasceu em 1952, em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Seu nome de batismo é Gloria Jean Watkins, mas ela adotou o nome Bell Blair Hooks, pelo qual é conhecida, em homenagem à bisavó indígena, “uma mulher de língua afiada, que falava o que vinha à cabeça, que não tinha medo de erguer a voz”⁴⁴. A grafia do nome com as letras minúsculas pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Como ela afirmou: “O nome ‘bell hooks’ foi uma forma, para mim, de distanciar a mim mesma da identidade a que eu mais me apego, que é Gloria Watkins, e criar esse outro eu”.⁴⁵ “O mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu.”⁴⁶. Das vivências na sua cidade natal, bell hooks destaca a presença do racismo e as duras condições de vida, as quais a equiparam com um manancial de força permanente, ao invés de

44 Disponível em <https://elefanteeditora.com.br/autores/> Acesso em 28/02/2021.

45 “The name “bell hooks” was a way for me to distance myself from the identity that I most cling to, which is Gloria Watkins, and to create this other self.”

TWORKOV, Helen. Agent of Change: An Interview with bell hooks. The Buddhist Review Tricycle. Fall 1992. Disponível em: <https://tricycle.org/magazine/bell-hooks-buddhism> Acesso em 28/02/2021.

46 MIRANDA, Júlia de. Ouvindo umas verdades com bell hooks: o feminismo é para todos. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/ouvindo-umas-verdades-com-bell-books-o-feminismo-e-para-todos>. Acesso em 28/02/2021.

vitimizá-la: “Um mundo onde as pessoas eram felizes por sobreviver com o mínimo, no qual Baba, a mãe de minha mãe, fazia sabão, enterrava iscas, armava armadilhas para coelhos, fazia manteiga e vinho, costurava colchas e torcia o pescoço de galinhas.”⁴⁷ Ou seja, nesse universo, não é surpreendente que o trabalho intelectual fôsse desvalorizado por não corresponder imediatamente a algo prático, principalmente entre mulheres negras e indivíduos de grupos marginalizados. Posteriormente, ela admitiria que a sociedade segregada na qual cresceu também a auxiliou a moldar seu feminismo, engajando-se na defesa por direitos iguais para as mulheres.⁴⁸

Feminista, negra, bell hooks é ativista, educadora, professora, crítica social e escritora. Publicou mais de trinta livros, de gêneros diversos, como crítica cultural, ensaio teórico, memórias, poesia e infantil, numerosos artigos acadêmicos, participou de vários filmes e documentários, além de divulgar suas idéias em palestras públicas com frequência. Sua obra é dedicada às discussões e reflexões sobre interseccionalidade, raça, capitalismo e gênero, à denúncia da produção e da permanência de sistemas de opressão e dominação de classe, abarcando interesses como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. Dentre suas contribuições mais recentes, destacam-se *Olhares negros: raça e representação* e *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*, ambos de 2019.

Ain't I a Woman, de 1981, transformou seu nome numa referência importante no debate feminista. Enquanto isso, ela continuou sua trajetória acadêmica. Formou-se em literatura inglesa em Stanford, cursou o mestrado na Universidade de Wisconsin e o doutorado na Universidade da Califórnia. Em seguida, começou a lecionar, atividade que considera seu trabalho mais importante. Ela reconhece que, para pessoas cujo direito à educação é histórica e legalmente negado, ensinar é uma das formas disponíveis mais consistentes de resistência política. Lecionou nas universidades Yale, do Sul da Califórnia, e New School, em Nova York. Em 2014, fundou o

47 A “world where folks were content to get by on a little, where Baba, mama’s mother, made soap, dug fishing worms, set traps for rabbits, made butter and wine, sewed quilts, and wrung the necks of chickens.” Disponível em: <https://www.notablebiographies.com/He-Ho/Hooks-Bell.html#ixzz6nna4G01w>.

Acesso em: 28/02/2021.

48 “The neighborhood where she grew up provided young Gloria with her resistance to racism, but it also provided her with the negative and positive experiences that would shape her feminism (support of equal rights for women).”

Disponível em: <https://www.notablebiographies.com/He-Ho/Hooks-Bell.html#ixzz6nna4G01w>.

Acesso em: 28/02/2021.

Da obra da autora, destacamos o volume *Ensinando a transgredir*, composto por artigos diversos que remetem organicamente à sua proposta de educação transformadora. Os textos podem ser lidos a partir desse mesmo fio condutor, na ordem em que são apresentados, ou de forma independente. Desse conjunto, destacamos “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, foco do presente capítulo, cuja análise é devidamente enriquecida por conceitos e teorias levantadas pelo (aparentemente) despretencioso texto de hooks. Nesse sentido, vale destacar o estilo da escrita, de leitura agradável, fluente, sem maneirismos ou exageros. “Ela sabe a importância de se defender um feminismo acessível para todo mundo (mulheres, homens e crianças), que se distancie do elitismo acadêmico a fim de se comunicar através de novas e plurais linguagens que não universalizem a nossa existência numa limitada narrativa.”⁴⁹

Como igualmente parte da Academia, foi criticada por muitos, inclusive feministas brancas, que não a consideravam “acadêmica o suficiente”. Ainda conquistou fama de “má”, “por sua escrita radical que usa o feminismo como referência para apontar o sexismo, o racismo e os estereótipos desumanizantes, inclusive no trabalho artístico de pessoas brancas e negras.”⁵⁰

O tom do artigo se aproxima da palestra, da aula ou da conversa, levando, como se diz, “o leitor pela mão”, e convidando-o/a a (re)pensar suas posições. Se isso não fosse suficiente, temos a influência direta e confessa do educador brasileiro Paulo Freire, explicitada no capítulo que reproduz uma entrevista concedida a Gloria Watkins, intitulada “Paulo Freire”. Vale acrescentar que a escritora define a entrevista como um diálogo lúdico entre ela mesma – Gloria Watkins – e bell hooks, sua voz. De Paulo Freire, povoam sua obra os conceitos de “Pedagogia engajada” e de “Educação como prática da liberdade”. Dessa mesma fonte de pensamento, bell hooks tira elementos para articular sua posição de teórica crítica, combatente do racismo, como nos capítulos “Essencialismo e experiência”, no qual discorre sobre o feminis-

49 MIRANDA, Júlia de. Ouvindo umas verdades com bell hooks: o feminismo é para todos. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/ouvindo-umas-verdades-com-bell-books-o-feminismo-e-para-todos>. Acesso em 28/02/2021.

50 MIRANDA, Júlia de. Ouvindo umas verdades com bell hooks: o feminismo é para todos. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/ouvindo-umas-verdades-com-bell-books-o-feminismo-e-para-todos>. Acesso em 28/02/2021

mo negro, e “A teoria como prática libertadora”, em que disserta sobre o feminismo. Na obra de bell hooks, a experiência é um elemento fundamental, distante da usual tendência ao apego à uma teoria estéril, opaca, divorciada da prática e da aplicação na vida concreta de seus sujeitos. Sua condição de mulher, feminista, negra, educadora, pesquisadora, é pautada no *continuum* pensamento-vida proporcionado por essas categorias. Ao mesmo tempo que apresentam inquestionável teor crítico, seus ensaios se projetam para o futuro, inspirando leitores e convocando-os à ação. As próprias palavras da escritora sintetizam o trânsito entre passado-presente-futuro:

Não posso voltar atrás e mudar os anos em que acreditava que a coisa mais maravilhosa do mundo seria ser a esposa de Martin Luther King – mas posso seguir em frente e encontrar a força de que preciso para ser minha própria revolucionária e não a companheira e a auxiliar de outra pessoa. Ou seja, não acredito que podemos mudar o que já foi feito, mas que podemos mudar o futuro. (2013, p. 260)

EROS CORPORIFICADO

“Nós, professoras e professores, raramente falamos do lugar de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente.” (2013, p. 253). Logo no início do ensaio, bell hooks já sinaliza sua proposta de conexão – para usar uma palavra adequada ao contexto que aqui articulamos –, além de denunciar as raízes dicotômicas (mente *versus* corpo), presentes no pensamento filosófico do Ocidente, de onde passaram às ciências humanas e até à crítica feminista (GROSZ, 2000).

Além da noção de “erotismo”, suas palavras encontram respaldo nos conceitos de “pedagogia” e “pedagogia crítica”. Em linhas gerais, segundo Marques (s.d.), “Pedagogia” designa a ciência da educação das crianças, a arte e a técnica de ensinar.

De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia. A pedagogia destina-se a melhorar os procedimentos e os meios com vistas à obtenção dos fins educacionais (s.d., p. 102)

Já na “pedagogia crítica”, a função da escola é emancipar, libertar, “conscientizar”, dar poder. Nesse sentido, o professor cuida mais do que ensina. Assim, “o professor partilha o seu poder com os alunos, promove nos alunos a capacidade para

exercer o poder, ajuda o aluno a tomar consciência das desigualdades e da opressão e promove a interiorização dos “novos valores”. (MARQUES, s.d., p. 103)

Hooks entende eros no sentido emprestado de Keen (1984): “força motriz”, e não mera potência erótica, “(...) deixando de ser somente potência e alcançando plena realização. (2013, p. 257). Ao chamar a atenção dos corpos implicados no processo ensino-aprendizagem, acredita “(...) trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino.” (2013, p. 253). Em outras palavras, o corpo é apanágio dos discursos e da história das mulheres. Paradoxalmente, ao mesmo tempo, é o corpo-fardo, maldição feminina, pois através dele sempre se retorna ao biológico, assim como nunca se sai dele; No entanto, ao convocar o corpo para integrar o processo pedagógico, rompe-se com o paradigma da filosofia descorporificada, abstrata, tida como absoluta, pois remete ao masculino, ao Eu senhor da Razão, aliado ideológico/histórico do patriarcado hegemônico. Na esfera do feminino, é possível, estranhamente, evocar com rapidez o corpo, afinal esse mesmo corpo inscreve, desde sempre, as mulheres na história da humanidade. A sexualidade feminina e sua capacidade de reprodução são algumas das características (culturais e biológicas) definidoras das mulheres, ao mesmo tempo que, na visão do patriarcado, as deixariam vulneráveis, necessitando de proteção. Como sustenta Xavier (2007), “A teoria feminista tem, portanto, grande interesse em trabalhar a questão do corpo, colocando-o, muitas vezes, no centro da ação política e produção teórica.” (2007, p. 20).

Como docente, bell hooks é particularmente sensível à invisibilidade e ao silenciamento do corpo na Academia, mundo que, na prática da autora, é denominado “mundo público da prática institucional” (2013, p. 253) Pautando-nos no pensamento da escritora, indagamos: “O que se faz com o corpo na sala de aula?” (2013, p. 253). Se o corpo é convidado a se retirar do processo pedagógico, as paixões também devem ser evitadas. Longe do raio de influência de corpos e suas paixões, como devemos entender o processo de aprendizagem, que é de natureza extremamente complexa, e requer permanente motivação, estímulo e curiosidade? Como dispensar justamente a paixão, item capaz de viabilizar mudanças, uma das faces de Eros, assim como ímpeto e movimento?

Ferreira (1994) defende que o corpo é emblemático de processos sociais, suporte de signos, ou seja, sustenta e traduz qualquer fenômeno gerador de significação e sentido. Dessa forma, o estudo do corpo torna-se imprescindível não só para especialistas das áreas biomédicas, nas quais é objeto de escrutínio, assim como para os cientistas sociais. Para Grosz (2000), o corpo é definido como um “Ponto cego conceitual”, seja no pensamento filosófico ocidental, seja na teoria feminista contemporânea. Segundo Grosz, o pensamento feminista adotou acriticamente o papel do corpo na vida social, política, cultural, psíquica e sexual (cúmplice da misoginia). Assim, reproduz o pensamento dicotômico e apóia-se numa relação hierárquica de subordinação – negação ou recusa, ausência ou privação. Em resumo, o corpo é aquilo que não é a mente. São bastante conhecidas as oposições mente/corpo, razão/paixão, sensatez/sensibilidade, dentro/fora, realidade/aparência etc. Nesse feixe de termos binários, o corpo é codificado em termos tradicionalmente desvalorizados, conectando-se à animalidade.

A filosofia sempre se considerou como uma disciplina preocupada, primária ou exclusivamente, com idéias, conceitos, razão, julgamento – isto é, com termos claramente enquadrados pelo conceito de mente, termos que marginalizam ou excluem a consideração com o corpo. Se o conhecimento é visto como puramente conceitual, sua relação com corpos, a corporalidade tanto dos conhecedores quanto dos textos, e a maneira pela qual essas materialidades interagem, devem se obscurecidas. A filosofia excluiu a mulher de suas práticas, através de sua codificação usualmente implícita da feminilidade como desrazão associada ao corpo.(GROSZ, 2000, p. 49)

Segundo pressupostos misóginos, os corpos das mulheres são tomados como frágeis, imperfeitos, desregrados, não confiáveis. Além disso, a corporalidade feminina nunca é considerada autônoma e ativa, mas sim em termos de uma “desigualdade natural”. Trata-se de corpos mais fracos, mais expostos às irregularidades e imprevistos, como nos sistemas hormonais. Sabe-se que a opressão patriarcal vincula as mulheres mais intimamente aos corpos do que os homens e, através dessa identificação, restringe os papéis sociais e econômicos a termos (pseudo) biológicos. Finalmente, o pensamento misógino apóia-se no seguinte tripé: *Essencialismo* (É a postulação de uma essência fixa, que não muda histórica ou culturalmente. Frequentemente recorre ao naturalismo e ao biologismo, assim como a fatores culturais e teológicos; *Naturalismo* (Evoca algum tipo de natureza, dada por Deus, cultural ou biológica,

para justificar suas afirmativas universalizantes. Pode ou não recorrer ao Biologismo, mas freqüentemente o faz.) e *Biologismo* (É a postulação de uma universalidade biológica, utilizada para explicar características culturais e de comportamento).

O pensamento feminista de bell hooks alia-se ao que Grosz denomina teóricas da “Diferença sexual”, considerando o corpo como elemento crucial para entender a compreensão da existência psíquica e social da mulher, mas nunca como um objeto a-histórico, biologicamente dado, não-cultural. Nesse linha, considera-se o corpo vivido, representado em culturas distintas, uma vez que ele se apresenta entrelaçado a sistemas de significado, significação e representação e é constitutivo deles. É um objeto de sistemas de coerção social, inscrição legal e trocas sexuais econômicas. A distinção sexo/gênero é vista como suspeita e o ponto de maior interesse reside no estudo dos modos como se dá a construção da subjetividade.

No projeto pedagógico de bell hooks, a insistência em deixar a paixão de fora do processo leva à contaminação de uma forma de ensino amorfa, desprovida do amor necessário pelo que se informa em sala-de-aula. Transmitir as idéias que nos mobilizam, de forma apaixonada e engajada, pode se reverter numa “coisa ameaçadora” (2013, p. 258), pois se trata de inspirar alunos e presenciar a transformação dos sujeitos que aprendem:“(...) a sala de aula se torna um lugar dinâmico onde as transformações das realizações sociais se atualizam concretamente e a falsa dicotomia entre o mundo exterior e interior da academia desaparece.” (2013, p. 258)

Parte importante dessa proposta é a concessão de um espaço amplo e permanente para os estudantes falarem de si, atualizarem suas experiências, as quais a docente os convida a pôr no papel. Em muitos desses registros, destacam-se as dificuldades enfrentadas por jovens negros e negras, num contexto acadêmico em sua maioria branco e com viés elitizado. Ela destaca o poder de suas estratégias de conscientização crítica, por exemplo através da identificação do racismo presente nas obras selecionadas nas bibliografias dos cursos universitários, de maioria branca e masculina, o que pode levar a novas percepções na realidade e nas ações. Outro exemplo é a narrativa da jovem que passa a deixar o seu cabelo na forma “natural”, libertando-se de anos de alisamento forçado, após contato com o curso de hooks. Relendo suas palavras num discurso dirigido à turma da qual a jovem mencionada

fazia parte, bell hooks destaca a necessidade da paixão e o desejo de agir. Nessa mesma proposta, não somente jovens negros sentem-se motivados a buscarem novas posturas libertadoras, mas também outros corpos, alvos da mesma visão normativa racista, essencialista. Ela registra as palavras tocantes de uma jovem asiática:

Você nos ensina a falar e a ouvir o que o vento diz. (...) Você também nos ensina a falar, onde todas as formas de vida falam na floresta, e não somente as dos brancos. Por acaso isso não faz parte do sentir-se inteiro – a capacidade de ser capaz de falar, de não ter de ficar em silêncio ou de representar o tempo todo, de ser capaz de ser crítica e honesta – abertamente? Esta é a verdade que você nos ensinou: todas as pessoas merecem falar. (2013, p. 260)

Em outro capítulo da obra, “Uma revisão de valores: a promessa de mudança multicultural”, a pluralidade étnica, lingüística e cultural dos estudantes é ressaltada, agindo não como um empecilho nos moldes de um discurso único e hegemônico, mas ao contrário. O multiculturalismo é uma força, pois oferece um mosaico de experiências multifacetadas. Dito de outra forma, uma pedagogia que enxerga a mesma base comum em todo e qualquer ser humano não se prende a origens, tampouco a aparências.

Além da ameaça que representa levar jovens a pensar por si mesmos, questionando a tutela muitas vezes duvidosa de docentes, o próprio afeto que serve de ponte entre professores amados por seus alunos é, igualmente, visto com reservas na academia. Parte-se do temor que a presença de sentimentos – não importa se positivos – possa impedir o julgamento dos méritos “reais”, merecidos tanto por parte dos mestres, quanto dos seus aprendizes. Bell hooks complementa:

Essa concepção está baseada na falsa pressuposição de que a educação é neutra, de que há alguma base emocional “equilibrada” sobre a qual podemos nos apoiar de modo a podermos tratar *todos* igualmente, desapaixonadamente. Na realidade, sempre existiram laços especiais entre professores e alunos, mas tradicionalmente eles eram exclusivos e não inclusivos. (2013, p. 262)

Essa proposta distancia-se da mera transmissão de informação, remete à conscientização crítica e à uma educação de raízes feministas. O conhecimento disseminado ao se ensinar deve aliar-se ao pensamento crítico, inspirando hábitos de ser e modos de viver que vão muito além do espaço da sala de aula. Bell hooks ainda acrescenta que, em sua área de atuação, a maioria dos estudantes é mulher, tornando ainda mais premente a necessidade de transformação. Em suma, “Um dos princí-

pios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente/corpo.” (2013, p. 256)

AS MUITAS FACES DE EROS

Segundo Georges Bataille (1897-1962), em sua obra basilar, *O erotismo*, de 1957, a origem da humanidade é repleta de passagens existenciais que vão do contínuo ao descontínuo e vice-versa. Para o mesmo autor, somos seres descontínuos, ou seja, “indivíduos que morrem isoladamente numa aventura ininteligível.” (BATAILLE, 1987, p. 15). A condição de descontinuidade desperta a nostalgia da continuidade perdida. Necessitamos das imagens, do mesmo modo que tentamos suprir a precariedade da nossa condição individual, através do ato sexual. “Nesta perspectiva, “erotizamos” o cotidiano assim como “sacralizamos” a nossa existência, pois a experiência mística, na medida em que temos em nós a força para operar uma ruptura de nossa descontinuidade, “introduz em nós o sentimento da continuidade”. (SANTOS, 2016, p. 22).

Ligando-se a erotismo, a palavra “religião” origina-se a partir da junção do prefixo *re-*, que funciona como um intensificador da palavra que o sucede, neste caso *-ligare*, que significa “unir” ou “atar”. Assim, *religere* teria o sentido de “ligar novamente”, “voltar a ligar” ou “religar”. Neste caso, o termo era utilizado como um ato de “voltar a unir” o humano com o que era considerado divino. Nas práticas religiosas antigas, percebe-se uma aproximação ao sentido do erotismo proposto por Bataille, em um movimento equivalente ao desejo manifesto da maioria das culturas em promover a “ordem” religiosa diante da “desordem” profana.

O erotismo é uma atividade humana por excelência. Só o homem fez da atividade sexual, que nos animais vincula-se à reprodução, uma experiência erótica. Aí reforçamos duas noções essenciais para o entendimento dessa obra: a continuidade e a descontinuidade dos seres. E a tensão que existe entre elas. Somos seres descontínuos, um abismo nos separa do outro. Nascemos sós e morremos sós. Apoian-do-se na síntese do pensamento batailleano, de que o erotismo é a aprovação da vida até na morte, Moraes (2002) salienta a violência inerente à experiência religiosa e presente na relação erótica, uma vez que enxerga em ambas o mesmo processo de dissolução das formas constituídas. Assim como o ato sexual propõe uma com-

plementaridade entre os seres humanos – constituindo o que chamamos de erotismo em uma simbiose momentânea que destrói a condição da descontinuidade existencial –, também a ritualística religiosa permite uma fusão simbólica entre o homem e as forças da natureza, apoiada na construção de um espaço delimitado para a prática da fé, o qual rompe com a descontinuidade territorial, afetando toda a comunidade ali circunscrita. “Desta forma, a junção entre seres que encarnam o princípio da complementaridade erótica assemelha-se à mesma lógica do ritual religioso, pois em ambos há o desejo da continuidade simbólica.” (SANTOS, 2016, p. 22)

Num dos textos mais conhecidos de Sigmund Freud (1856-1939), *O mal estar na civilização*, de 1929, o psicanalista apresenta uma outra definição para a sensação de completude e união temporária com o cosmos, o chamado “Sentimento Oceânico”. Em carta do poeta francês Romain Rolland (1866-1944), amigo e intelectual admirado por Freud, ele identifica uma crítica à noção, cara ao pensamento freudiano, de que a religião não passaria de ilusão, alienação coletiva. Mesmo definindo-se como em acordo com a crítica psicanalítica, o poeta salienta a incapacidade de Freud (ateu convicto), de não poder apreciar corretamente a fonte da religiosidade.

Esta seria um sentimento peculiar, que a ele próprio jamais abandona, que ele viu confirmado por muitas pessoas e pode supor existente em milhões de outras. Um sentimento que ele gostaria de denominar sensação de “eternidade”, um sentimento de algo ilimitado, sem barreiras, como que “oceânico”. Seria um fato puramente subjetivo, não um artigo de fé; não traz qualquer garantia de sobrevida pessoal, mas seria a fonte da energia religiosa. (FREUD, 2010 [1929], p. 15)

Para Rolland, com base apenas nesse sentimento oceânico alguém poderia considerar-se religioso, ainda que rejeitasse toda fé e toda ilusão.

O pensamento de Bataille foi influenciado pelo marxismo e pela psicanálise, particularmente por nomes como Hegel (1770-1831) e o escritor Marquês de Sade (1740-1814). Não isenta de críticas, sua obra influenciou teóricos posteriores, como Derrida (1930-2004), Foucault (1926-1984), Baudrillard (1929-2007), entre outros. De seus livros, *O erotismo* é possivelmente o texto mais citado e conhecido. Logo no prefácio, o filósofo explica que o erotismo não pode ser estudado pela ciência, que aborda fatos isolados. Além disso, o erotismo é próprio da natureza humana: “A ciência estuda uma questão isolada. Ela acumula os trabalhos especializados. Creio que o erotismo tem para os homens um sentido que a abordagem científica não pode

alcançar. O erotismo só pode ser objeto de estudo se, em sua abordagem, for o homem abordado.” (1987, p. 7)

Bataille propõe a conceituação de três tipos de erotismo, sem perdermos de vista que o centro de todos eles é a substituição do isolamento do ser pela continuidade profunda: *erotismo dos corpos*, *erotismo sagrado* e *erotismo dos corações*. O primeiro é o mais visível. Seu ápice é a fusão durante o ato sexual, com a dissolução dos limites corporais que os definiriam. O dos corações é o dos amantes. Perpassado pela paixão, tem a ver com a desordem, sentimento arrebatador que acaba gerando o seu oposto, o sofrimento. O sagrado remete ao sacrifício.

Igualmente importante é a oposição entre *Interdição* e *Transgressão*. A interdição remete ao conceito nietzscheano de apolíneo, liga-se ao mundo da ordem, do trabalho, da acumulação, da disciplina. A transgressão é ruptura, quebra (temporária) das correntes das interdições. Porém, diferente do que se pode pensar à primeira vista, a interdição não se opõe à transgressão, como no mundo cristão do bem e do mal, mas sim a complementa. A transgressão é necessária ao erotismo. Ela faz emergir certa animalidade no homem, mas não é capaz de eliminar a repressão. Sem transgressões ou interdições, o erotismo nunca estaria completo. Foi o cristianismo que determinou que todas as transgressões são fruto do pecado.

Em diálogo com o entendimento filosófico do conceito de Erotismo, a psicanálise o considera um aspecto problemático na natureza humana. “Definindo o erotismo como “apreensão da vida até na morte” (1987, p.35), Bataille aponta para o aspecto paradoxal do erotismo: esplendor da vida, mas também perigo e angústia. O erotismo, assim, aponta para uma zona de inseparabilidade entre vida e morte, representando uma ferida impossível, mas necessária de percorrer; num só tempo, a dissolução da subjetividade e do gozo. Trata-se de uma experiência onde o horror perante a morte é essencial. Assim, o envolvimento erótico pode incluir a dor e o sofrimento.

Quando pensamos em erotismo, igualmente acionamos a noção de “sexualidade”. Contudo, é preciso contestar a afirmação de que os psicanalistas dariam uma significação sexual a qualquer ato de vida, o que levaria a um “pansexualismo”. Na verdade, Freud é contemporâneo de uma geração de estudiosos que, no fim do século XIX, debruçou-se sobre a questão da sexualidade, considerando-a algo fundamental à atividade humana. Na conhecida obra de Michel Foucault, *História*

da sexualidade: A vontade de saber, o teórico reconhece a “colocação do sexo em discurso” (1988, p. 17), processo, na verdade, iniciado em finais do século XVI, e que nada tem a ver com a potência e as vivências proporcionadas pela aceitação de uma sexualidade múltipla e plena. A “vontade de saber” andaria, dessa maneira, *pari passu* com um “tabu irrevogável” (1988, p. 18), obstinada em construir uma ciência da sexualidade.

Roudinesco e Plon (1998) reconhecem o pano de fundo comum da sexualidade, unindo as teorias de Freud à de muitos contemporâneos, mas destacam a ruptura teórica, epistemológica, empreendida pelo “Pai da Psicanálise” com outros saberes vinculados a uma sexologia. Com Freud, a sexualidade torna-se um fenómeno universal, distante do fundamento biológico, anatômico e genital, convertendo-se na própria essência da atividade humana. “Por sua nova concepção, ele [Freud] mostrou que a sexualidade era tanto uma representação ou uma construção mental quanto o lugar de uma diferença anatômica.” (1998, p. 704)

Na obra *Além do princípio do prazer* (2010 [1920]) Freud dedica-se à hipótese da chamada “Pulsão de Morte”, Thanatos, que complementa Eros (“Pulsão de Vida”). Sem nos aprofundarmos nos modelos pulsionais desenhados por Freud, é seguro afirmar que, nesse momento, o psicanalista está preocupado em situar Thanatos como compulsão à repetição, problematizando a concepção inicial que, num primeiro momento, poderia nos levar à uma noção profundamente dualista (ainda que o pensamento freudiano apresente diversas marcas de um formato dicotômico, dual), que estabeleceria o amor/vida como o oposto da morte enquanto finitude. Freud admite o caráter conservador da pulsão, sempre destinada a restaurar um estado anterior, ou a manter indefinidamente o mesmo estado de coisas. “Esse estado inicial, ponto de partida de toda a vida, é, segundo Freud, o inorgânico. Seremos, então compelidos a dizer que *o objetivo de toda a vida é a morte.*” (grifos do autor) (GARCIA-ROZA, 1997, p. 136) Nesse esquema, que retoma a presença aparentemente paradoxal da morte nos processos vitais, traço, como vimos, do erotismo, ainda deve ser ressaltada a noção de que as pulsões sexuais são as verdadeiras pulsões de vida. Nesse ponto destacamos o diálogo com o conceito de erotismo, aqui brevemente apresentado.

Elas [as pulsões sexuais] implicam uma junção de dois indivíduos da qual vai resultar um novo ser vivo. Assim, enquanto pulsão de autoconservação, a pulsão de vida é a manutenção do caminho para a morte, mas enquanto pulsão

sexual ela garante, através do sêmen germinativo, a imortalidade do ser vivo. É o Eros se contrapondo ao Thânatos e garantindo o dualismo tão caro a Freud. (GARCIA-ROZA, 1997, p. 137)

Em síntese, bell hooks reivindica que descubramos novamente, “(...) o lugar de eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo.” (1997, p. 264) A voz desse eros remete ao esforço permanente de busca por completude, comum aos seres humanos.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua obra, bell hooks evidencia a máxima feminista de que o pessoal é político, fazendo daquilo que escreve uma extensão natural de suas práticas pedagógicas. Eros no processo pedagógico é aceitar a subjetividade de cada estudante, pois significa aceitá-la na absoluta e irreduzível diversidade de corpos. É também se recusar a separar corpo e mente, reforçando velhos dualismos, enfatizando dicotomias inconciliáveis, mas, ao contrário, é pensar e agir inteira, convidando outros a serem igualmente inteiros. Nas palavras da própria bell hooks: “Por isso estou recuperando e aprendendo mais sobre quem realmente sou, para que possa ser íntegra.” (2013, p. 260)

REFERÊNCIAS

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L & PM, 1987.

BRANCO, Lúcia Castello. *Eros travestido*: um estudo sobre o erotismo no realismo burguês brasileiro. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

DICIONÁRIO BREVE DE PEDAGOGIA. 2. Ed. Rev. e aumentada. MARQUES, Ramiro. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf, /s.d./. Acesso em 02/03/2021.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ON-LINE. Dicionário etimológico on line. Etimologia e origem das palavras <https://dicionarioetimologia.com.br> Acesso em 25/02/2021.

FERREIRA. O corpo sígnico. In: ALVES, PC.; MINAYO, MCS. (Orgs). *Saúde e doença: um olhar antropológico* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

Disponível: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 02/03/2021.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos* (1930-1936). Sigmund Freud ; tradução Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *História de uma neurose infantil : (O homem dos lobos) : além do princípio do prazer e outros textos* (1917-1920). Sigmund Freud; tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GROSZ, Elisabeth. *Corpos reconfigurados*. Cadernos Pagu. n. 14 (2000)
Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635340>
Acesso em 02/03/2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandao Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Luiz Renato. Do erotismo à parte maldita. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *O Desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. (pp. 415-438)

MORAES, Eliane Robert. *O corpo impossível: a decomposição da figura humana de Lautréamont a Bataille*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, Alexandre. Tensionamentos entre religião, erotismo e arte: o Martírio de São Sebastião. PORTO ARTE. Porto Alegre: PPGAV/UFRGS, v. 21, n. 35, maio 2016, pp. 7-18. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/download/73708/41479PDF>. Acesso em 28/02/2021.

XAVIER, Elódia. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

Sites de consulta da biografia de bell hooks:

TWORKOV, Helen. Agent of Change: An Interview with bell hooks. Magazine special Section Society & Environment. FALL 1992. Disponível em <https://tricycle.org/magazine/bell-hooks-buddhism/> Acesso em 25/02/2021.

ENCYCLOPEDIA OF WORLD BIOGRAPHY. Disponível em: <https://www.notablebiographies.com/He-Ho/Hooks-Bell>. Acesso em 28/02/2021.

MIRANDA, Júlia de. Ouvindo umas verdades com bell hooks: o feminismo é para todos. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/ouvindo-umas-verdades-com-bell-books-o-feminismo-e-para-todos>. Acesso em 28/02/2021.

Bell hooks - <https://elefanteeditora.com.br/autores/>. Acesso em 28/02/2021.

MIL CORTES: ESTUDANTES NEGRAS E AS MICROAGRESSÕES RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Priscila Farias⁵¹

51 Mestre em Educação. Pesquisadora associada à ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros). Pedagoga na Universidade Federal de Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Os efeitos das microagressões raciais podem ser comparados a uma perene e lenta morte por “mil cortes” (SUE, 2017, s/p).

Desde a implementação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) nas academias ou universidades públicas brasileiras, é notório que o perfil do (a) estudante universitário (a) vem mudando. Em 13 novembro de 2019, dia da consciência negra, um conceituado jornal de circulação nacional e internacional publicou que os (as) negros (as), pela primeira vez do Brasil, são maioria nas universidades públicas brasileiras. Segundo a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2018), elaborada e publicizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é perceptível a melhora dos indicadores educacionais de adequação, atraso e abandono escolar (ensino médio) da população negra. Este fato, somado a histórica pressão política dos movimentos negros brasileiros e a ampliação das políticas públicas, tanto de acesso como de permanência, refletiu diretamente no aumento do contingente de estudantes negros (as) das redes públicas nas universidades.

O acesso desses sujeitos ao mundo acadêmico, em grande medida, preservado pelos esforços da branquitude em manter seus privilégios, ou seja, a predominância de uma cultura eurocentrada, somado ao longo período de exclusão da maior parte da população negra brasileiro do Ensino Superior, fundamenta a preocupação dos educadores, dos movimentos negros e afins com a permanência desses sujeitos na universidade. Grosfóguel (2016), partindo de uma perspectiva macro, argumenta que os conhecimentos produzidos pelo Sul global nas universidades ocidentalizadas, isto é, epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras, como, por exemplo, os saberes ancestrais das comunidades negras, são famosos pela desqualificação sofrida frente “ao conhecimento “superior” produzido por homens brancos ocidentalizados” (p.28). Ele ainda acrescenta que o conhecimento gerado por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é ainda mais preterido, por consequência, afastado desses espaços controlados pela modernidade eurocêntrica.

A universidade, desse modo, estabelece uma relação conflituosa com esses “novos” sujeitos, ou seja, ela figura como espaço produtor de conhecimentos e for-

mação humana, ao mesmo tempo que campo de possibilidades para o mercado profissional e também espaço de reprodução de discriminações múltiplas, propagando, desse modo, uma forma sutil, perversa, simbólica, intitulada de racismo moderno. Esse, encontra-se situado, sobretudo, ao nível das relações interpessoais e refere-se a comportamentos discriminatórios da vida cotidiana das pessoas (LIMA E VALA, 2004).

O conceito de racismo moderno, “reflete a percepção de que os negros estão recebendo mais do que merecem e violando valores importantes para os brancos” (LIMA, VALA, 2004, p. 404). Logo, as pessoas, face às pressões da legislação antirracista começaram a expressar seu preconceito de uma forma mais sutil e velada, ou seja, essas novas expressões de racismo se colocam como um contraponto em relação às expressões clássicas de racismo; típicas dos séculos passados e mais abertas e flagrantes. Salientamos, ainda, que foram criadas inúmeras expressões para o racismo moderno, contudo, enfocamos neste texto a nomenclatura microagressões raciais, amplamente utilizada e estudada nos Estados Unidos da Americana, e o racismo cotidiano, expressão com maior visibilidade no Brasil.

Grada Kilomba (2020) descreve o racismo cotidiano não apenas como a reenactação de um passado colonial, mas também como uma realidade traumática, que tem sido negligenciada. Segundo o psiquiatra e professor negro, Chester Pierce (1995, p.281), provavelmente o mais doloroso dos mecanismos ofensivos direcionados às vítimas de racismo e o sexismo são as microagressões raciais, dado a sutileza, degradações inconscientes e humilhações. Conforme o estudioso, por si só, uma microagressão pode parecer inofensiva, mas a carga cumulativa de uma vida de microagressões, isto é, mil cortes “diários”, pode teoricamente colaborar com adoecimentos emocionais, desmotivação acadêmica, chegando até a evasão.

Por sua vez, Bourdieu & Champagne (2001) acrescentam que o desconhecimento sobre as regras do “jogo” acadêmico produz indivíduos “excluídos do interior” do sistema de ensino. Quero dizer com isso que os mecanismos da eliminação sutil fomentam percursos longos e acidentados. Neste caso, os/as estudantes negros/as estarão condenados a uma “exclusão sem dúvida mais estigmatizante que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas opor-

tunidades””. A força da eliminação branda reside, desse modo, na suposta ilusão de equidade e continuidade no espaço acadêmico.

Nesse sentido, refletir sobre esse tipo de racismo sutil, brando, cotidiano, microagressor, mostra-se significativo, dado os poucos trabalhos brasileiros que referenciam os conceitos e a importância de se pensar o tema no contexto das universidades brasileiras, sobretudo com o protagonismo desses “novos” estudantes, isto é: mulheres negras de cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. O propósito deste artigo foi abordar as narrativas sobre o racismo cotidiano ou microagressões raciais, na vida de mulheres negras universitárias.

Optei por entrevistar mulheres negras em razão do complexo processo de desumanização as quais foram e ainda são submetidas na sociedade brasileira. Desejamos, então, adensar as pesquisadas que referenciam o protagonismo dessas mulheres a partir das perspectivas mencionadas considerando, desse modo, o espaço acadêmico universitário. Como suporte teórico-metodológico, utilizamos as teorias vinculadas aos estudos pós-coloniais e decoloniais.

Por fim, acredito que as reflexões aqui realizadas podem contribuir para criação de futuras ações contra a perversidade das microagressões raciais no cotidiano acadêmico das mulheres negras, por conseguinte, pretendemos colaborar com a permanências desses sujeitos na universidade. Além do mais, cumpre ressaltar que este texto faz parte de uma pesquisa realizada à nível de mestrado acadêmico (FARIAS, 2019).

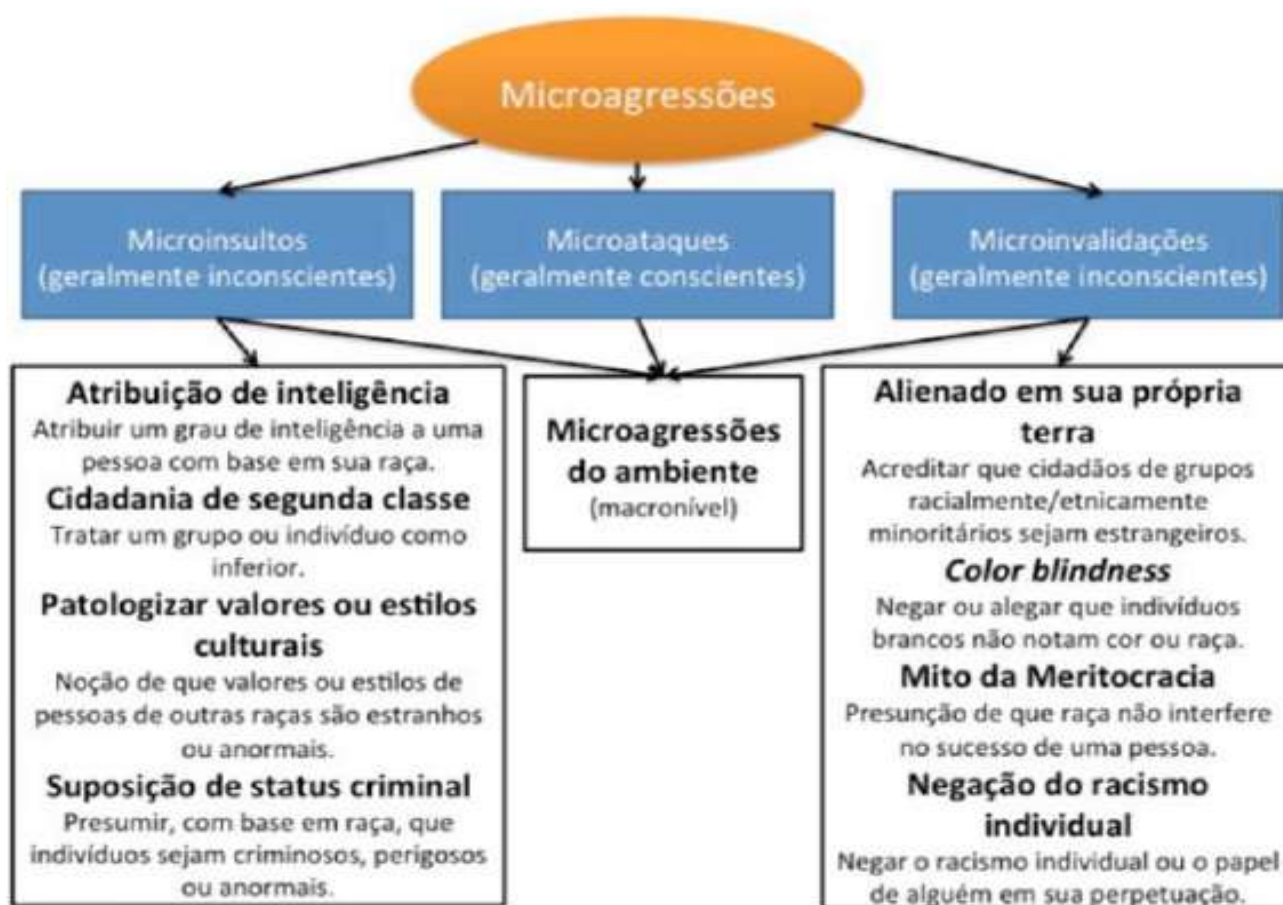
ESTUDOS, CONSTRUCTOS & REFLEXÕES

Começamos esse subtópico declarando que intelectuais negras como Nilma Lino, Grada Kilomba, bell hooks, Sueli Carneiro, Angêla Davis, Lelia Gonzalez, Patricia Hill Collins, Toni Morrison, Maya Angelou, Carolina Maria de Jesus, Shirley Tate, entre outras, iluminaram e inspiraram o caminho reflexivo para a escrita deste trabalho, assim como a compreensão dos relatos de Samy, Ianna e Luara, três jovens mulheres negras que acessaram o curso de medicina da UFMG e compartilharam conosco as experiências vivenciadas no espaço acadêmico da UFMG, campus Pampulha, Belo Horizonte. É importante mencionar que não pretendemos aqui julgar ou

condenar instituições, espaços, pessoas e/ou ações, mas evidenciar a importância de olharmos para essas formas de racismo que vivem nas “frestas” da cultura acadêmica.

As microagressões raciais, termo ainda pouco usado no Brasil, foi cunhado pelo médico e professor negro Chester Pierce em 1970. Pierce conceituava microagressões raciais como indignidades diárias, breves, banais, verbais, comportamentais ou ambientais, intencionais ou não, que transmitem insultos raciais leves, hostis, negativos contra pessoas de negras, por meio de ações, olhares de desdém, falas, diferenciado tom de voz, expressões e relacionamentos.

Figura 1: Categorias e relacionamentos das micro agressões raciais



Fonte: SILVA, 2016, p. 295, baseado em SUE et al., 2007.

Embora sua base conceitual seja similar as micro agressões raciais, o conceito de racismo cotidiano é mais conhecida no contexto brasileiro. Confirmando o dito, o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares como representação dos aspectos reprimidos pelas pessoas brancas. De forma resumida, a pessoa negra é usada como tela para projeções do que a sociedade

branca tomou tabu. Kilomba (2020, p.80)) resgata que os negros e negras são percebidos por meio da: a) Infantilização: O sujeito negro toma-se a personificação do dependente - o menino, a menina, a criança ou a/o serva/o assexuada/o - que não pode sobreviver sem o senhor; b) Primitivização: O sujeito negro torna-se a personificação do incivilizado - a/o selvagem, a/o atrasada/o, a/o básica/o ou a/o natural -, aquele que está mais próximo da natureza; c) Incivilização: O sujeito negro torna-se a personificação do outro violento e ameaçador - a/o criminoso/a, a/o suspeita/o, a/o perigosa/o -, aquele que está fora da lei; d) Animalização: O sujeito negro torna-se a personificação do animal - a/o selvagem, a/o primata, a/o macaca/o, a figura do “King Kong” -, outra forma de humanidade; e) Erotização: O sujeito negro toma-se a personificação do sexualizado, com um apetite sexual violento: a prostituta, o cafetão, o estuprador, a/o erótica/o e a/o exótica/o.

Observando as pesquisas de Silva (2016), Yosso *et al* (2009); Johnson (2013) e Miller (2008), relatamos que as micro agressões raciais se fundem nas experiências universitárias de homens e mulheres negras. Além das inferências de raça, classe e gênero, esses sujeitos carregam insinuações sobre a cultura, *status* de representação, fenótipo, sotaque e sobrenome. Essas agressões lançam dúvidas sobre o mérito acadêmico e a capacidade estudantil dos mesmos, rebaixa sua identidade racial e despreza seu conhecimento cultural. Alguns dos/as estudantes pesquisados/as alegaram experienciar o sentimento de inferioridade, tristeza, “não pertencimento” e rejeição de sua presença na universidade. Tal fato resultou, em aumento nos níveis de estresse, desmotivação, queda no rendimento acadêmico, trancamento de matrículas e até o desejo de evasão.

Também, não podemos deixar de mencionar, a influência das micro agressões raciais nas interações e decisões dos alunos. Johnson (2013) ressalta que a raça se cruza com o racismo nos campi universitários, desse modo, um conjunto complexo de estereótipos radicalizados que definem as expectativas dos participantes desta cultura sobre os/as estudantes negros/as. Por fim, Silva (2016), afirma que há poucas discussões na literatura brasileira direcionadas especificamente às formas sutis de preconceito racial e de gênero, inscritas no conceito de micro agressões raciais e enfatiza que, apesar dos direitos legitimados por meio das ações afirmativas, “muitos/as estudantes continuam convivendo com a micro agressões raciais ao longo

de seu percurso na universidade, fato que pode influenciar diretamente em sua permanência nesses espaços”(p.12). Ao pensarmos sobre essas questões, desejamos também verificar a possibilidade de enfrentamentos ou formas de micro defesa.

AS “OUTRAS”, SAMY, IANNA E LUARA

bell hooks (1989) usa os conceitos de “sujeito” e “objeto” para argumentar que sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias” (p. 42). Como objetos, no entanto, a realidade é definida por outros, as identidades são criadas por outros, e a “história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos” (hooks, 1989, p. 42). Aqui, Samy, Ianna e Luara são protagonistas, sujeitos das narrativas que doravante apresentaremos.

Samy, Ianna e Luara foram selecionadas para participar desta pesquisa por meio de carta convite e questionários enviados por e-mail. Escolhemos para coleta de dados a entrevista qualitativa “face a face, telefone e e-mail. Não seguimos um roteiro rígido, permitindo, desse modo, que as entrevistadas narrassem suas experiências de forma mais natural possível. Também estivemos como participantes observadoras em algumas reuniões do movimento estudantil negro do campus saúde UFMG, a convite de duas entrevistadas. Nossas interações duraram aproximadamente um ano.

As estudantes entrevistadas são mulheres autodeclaradas negras com idades entre 29 e 20 anos, provenientes do interior de Minas Gerais, Belo Horizonte e interior da Bahia, compartilham do mesmo curso de graduação, ou seja, Medicina/UFF, e dos mesmos espaços acadêmicos no *campus* Pampulha, apesar de cursarem períodos diferentes na época da pesquisa (2019). Doravante, apresentaremos as reflexões das entrevistadas em conexão com o referencial teórico selecionado pela pesquisadora, por meio dos pontos: a) primeiras impressões; b) impactos e c) microformas de defesas. Com exceção da Samy, as demais entrevistadas foram as primeiras de suas famílias a ingressarem em uma universidade pública federal, sobretudo, em um curso de graduação de alta seletividade e autoprestígio acadêmico como é caso da medicina. As primeiras impressões narradas, após divulgação da lista de aprovados/as, são de euforia, famílias e amigos/as incrédulos/os, comemorações e divulgação

da boa nova. As falas, os olhares, as pausas e continuações, insinuavam para a pesquisadora que aquele foi um momento de extrema felicidade para as entrevistadas, suas famílias e comunidades de origem.

O primeiro dia de aula foi traduzido, nas palavras de Samy, Ianna e Luara, pelos adjetivos: espanto, alegria, medo, surpresa, raiva, dúvidas. O campus Pampulha, local onde realiza-se as matrículas, recepção dos calouros (novos/as estudantes) e as primeiras aulas do curso de medicina, foi descrito como um lugar de grandeza assustadora e beleza impactante. Os/as colegas de turma, os professores/as, em sua maioria brancos e brancas, foram conectados a sensação de medo e dúvidas. Risos constrangidos e períodos de pausa, marcaram esse momento da entrevista. Todas, em alguma medida, afirmaram que a ausência de representatividade na sala de aula, nos espaços comuns a todos/as os/as estudantes e no corpo docente era inicialmente incômodo, com o passar do tempo, tornou-se opressor.

Os relatos sobre os primeiros meses do curso são tomados por falas e expressões inquietantes. A opressão mencionada é descrita por meio de comportamentos sutis, que representavam, na fala das entrevistas, mecanismos de exclusão, silenciamentos, raiva, inadequação, solidão e depressão. Em alguma medida, todas mencionaram a exclusão associadas aos olhares de desprezo e desdém de alguns professores/as, funcionários/as e estudantes, a recusa nos pedidos de participação em determinados grupos de trabalho, a micro invalidação de colegas brancos/as quando o assunto era cotas raciais, menosprezo e falta de empatia dos/as professores para com a fala, dúvidas e afins dos alunos/as negros/as. Kilomba (2020), confirmando as narrativas de Samy, Ianna e Luara, enuncia que as vozes das mulheres negras, graças a um sistema racista, vem sendo sistematicamente desqualificadas e consideradas como conhecimento “inválido” (p.51).

A dimensão da solidão afetivo-emocional apareceu nos relatos de todas as entrevistadas. Alternando momentos de raiva e frustração, as estudantes relataram que a rejeição é tanta que é comum mulheres negras passarem quatro anos ou mais sem qualquer relacionamento amoroso dentro da universidade. Collins (2019) reforça que as conversas sobre a solidão vivenciada pelas mulheres negras normalmente revelam a magnitude dessas micro agressões. “Em suma, os homens negros dão preferência a mulheres não negras e, para muitas mulheres negras, isso dói” (p. 274).

Ianna, em seus relatos, aponta que a universidade não é um espaço neutro de produção de conhecimentos, mas sim de a reafirmação do poder da colonialidade sobre os corpos, as culturas, os conhecimentos, de pessoas não brancas. Também, destacamos a fala de Luara sobre “a quase não existência de docentes negros no curso de medicina” e as ausências desse grupo e de outras “minorias” no currículo. Samy manifesta-se sobre o racismo institucional cotidiano, onde os/as porteiros/as (em sua maioria pretos/as e pardos/as) cobram identificação dos/as estudantes negros/as para acessar os prédios, mas não fazem o mesmo com os/as estudantes brancos/as, bem vestidos, ricos. Samy, estudante dos períodos finais do curso, aborda a questão do preconceito (velado) sobre os/as estudantes negros/as caminharem para o trabalho com pesquisas a nível de pós-graduação. Aparentemente, as exigências institucionais são grandes, mas o apoio é diminuto.

Investigando alguns detalhes pontuados por Samy sobre Pós, percebemos que o acesso ao Programa de Pós-Graduação de Medicina Molecular (INCT-MM) da UFMG, a nível de mestrado, considerando reserva de vagas para candidatos auto-declarados negros em relação aos brancos/as ou que não declarem negros, temos 1º semestre 02 vagas e 06 vagas para o segundo grupo. No segundo semestre, a ordenação repete-se, totalizando, ao final, 04 vagas para o primeiro grupo e 12 vagas para o segundo. Além disso, exigem a comprovação imediata do conhecimento de língua inglesa, também de outra língua, sendo: francesa, alemã, espanhola ou italiana. Além de outros pequenos detalhes, que não abordaremos aqui por questões de espaço, os/as estudantes de Pós-Graduação não são beneficiados na política de assistência estudantil da UFMG. O que dificulta ainda mais a presença de estudantes negros das classes populares nos espaços da pesquisa científica acadêmica.

Sem mais delonga, as micro defesas identificadas nas falas das entrevistadas são relacionadas a conexões com os/as outros/as estudantes negros/as e brancos/as das classes populares. O silenciamento também é acionado como estratégia de defesa contra micro invalidações e micro insultos sofridos. Elas alegam que a dificuldade de acreditarem em suas palavras, evocam narrativas como “não adianta denunciar porque não acreditarão em nós ” (IANNA); “ eles sabem que isso acontece, mas minimizam o racismo dizem que cobrar identificação de todos/a está nas normas da universidade, que isso é segurança para os/as estudantes, professores/as e funcio-

nários/as, mas só cobram de preto/a, né? ” (SAMY), “a galera da sala sempre me exclui, me olhavam torto, entende? No começo foi horrível, mas agora eu não ligo para o que pensam de mim, do meu cabelo, do meu corpo. Sou negra e pronto! ” (LUARA).

Acrescentamos ao exposto que o racismo cotidiano, as micro agressões raciais, também são combatidos pelas entrevistadas por meio do afeto e acolhimento das família e comunidades negras (movimentos), das amizades construídas no percurso acadêmico, declaradas por nossas entrevistadas como segunda família, dos espaços de empoderamento e luta contra o racismo dentro e fora da universidade, da literatura negra que ampliam-se ano a ano e, por fim, registramos e destacamos da fala de Luara, a importância das redes de cuidados profissionais formadas por mulheres negras para outras mulheres. Segundo as entrevistadas, o atendimento psicológico, dermatológico, ginecológico, entre outros, é mais acolhedor e eficaz quando do outro lado quem nos ouvi é também uma outra mulher negra.

NOTAS FINAIS

A proposta deste texto foi abordar as narrativas sobre o racismo cotidiano ou na vida de mulheres negras universitárias. Para isso, refletimos sobre conceitos e dimensões das micro agressões raciais; apresentamos as protagonistas deste trabalho, contemplamos, a partir das narrativas de Ianna, Luara e Samy, aspectos relevantes sobre primeiras impressões, os impactos e as microformas de defesas contra as novas formas de expressão do racismo moderno, também chamado aqui de racismo cotidiano ou micro agressões raciais. As narrativas das entrevistadas colaboram com a compreensão sobre a difusão “sútil e perversa” do racismo no espaço universitário e as formas de micro defesas acionadas pelas entrevistadas que perpassam, em grande medida, por outras instâncias da vida privada, alguns espaços institucionais, pelo reforço dos acolhimentos e afetos e pela busca do autocuidado junto aos seus pares, isto é, outras mulheres negras. Reconhecemos, desse modo, que essas são algumas das estratégias, intencionais ou não, que apoiam, também, a permanência desses sujeitos no espaço universitário.

Nesse contexto, identificamos positivamente as formas de enfrentamento, mas problematizamos e sugerimos para estudos futuros investigações sobre a postura institucional frente a essas manifestações de racismo em um espaço declaradamen-

te democrático, plural e diversos. Por fim, esperamos que esse estudo, ainda que breve, possa apoiar outras produções, alargar perspectivas teóricas e iluminar outras reflexões neste véis de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

CHAMPAGNE, Patrick; BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior**. A miséria do mundo, p. 481-486, 2001.

DA SILVA, Guilherme Henrique Gomes; POWELL, Arthur B. Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016

Edital Regular de Seleção 2021 – Mestrado e Doutorado, **Programa de Pós-Graduação em Medicina Molecular**. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/cpg-medicinamolecular/wpcontent/uploads/sites/16/2020/10/Edital-Regular-2020-10-08.pdf>. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

FARIAS, Priscila Brito de. **Estudantes negras e podres: das periferias até o acesso ao Curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado) — Curso de Mestrado em Educação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

hooks, bell. Talking back: Thinking feminist, thinking black. South End Press, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 05 de nov. de 2020.

JOHNSON, Royel M. **Black and Male on Campus: An Autoethnographic Account**. *Journal of African American Males in Education*, v. 4, n. 2, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora

Cobogó, 2020.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de psicologia** (Natal), v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.

MILLER, Daniel M. *Shades of gray: An autoethnographic study of race in the academy.* **International journal of qualitative studies in education**, v. 21, n. 4, p. 347-373, 2008.

PIERCE, Chester. *Stress analogs of racism and sexism: Terrorism, torture, and disaster.* **Mental health, racism, and sexism**, v. 33, p. 277-293, 1995.

PIERCE, Chester. **Offensive mechanisms.** *The black seventies*, p. 265-282, 1970.

SUE, Derald Wing et al. *Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice.* **Am Psychol**, v. 62, n. 4, p. 271-86, May/June. 2007.

YOSSO, Tara et al. *Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate for Latina/o undergraduates.* **Harvard Educational Review**, v. 79, n. 4, p. 659-691, 2009.

PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE: NEGOCIAÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE MASCULINA NO CONTEXTO GAÚCHO

Carla Simone Palmeira Marques⁵²

Daniela Grieco Nascimento e Silva⁵³

Simone Medianeira Chaves Alves⁵⁴

Tuany Chiappa de Lacerda⁵⁵

Gustavo de Oliveira Duarte⁵⁶

52 Enfermeira. Especialização em Saúde Pública com ênfase em serviços. Mestranda em Gerontologia/UFSM. carlasmarx@hotmail.com

53 Pedagoga, Bailarina, Doutora e Mestre em Educação. Pós Doutoranda em Gerontologia/UFSM. Diretora da ONG Royale – Santa Maria/RS. daninasc21@gmail.com

54 Pedagoga. Especialização em mídias educacionais. Salves30@gmail.com

55 Servidora Pública Municipal. Mestranda no curso de PRPGP em Gerontologia/UFSM. Formação em Terapia Ocupacional/UFSM. lacerdachiappa@gmail.com

56 Educador Físico, Mestre e Doutor em Educação. Pós-Doutor em Dança. Professor e pesquisador do CEFD/UFSM/RS. guto.esef@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sexualidade apresenta-se como um fator biopsicossocial, a partir da subjetividade de cada indivíduo, em diálogo permanente com o contexto social e cultural, de maneira interdependente. Segundo Sant'Anna e Daspette (2007) a questão da sexualidade pode ser apresentada de quatro formas distintas, sendo a primeira como o sexo biológico, aquele que engloba o macho e a fêmea, o segundo como a identidade sexual, que seria masculino ou feminino, o terceiro como orientação sexual que se apresenta como homossexual, heterossexual e bissexual. Ainda a identidade sexual pode ser Assexual e Pansexual. O primeiro termo é definido como uma orientação sexual onde a pessoa se sente atraída por dois gêneros, o feminino e o masculino. Já a pansexualidade abrange a atração por todos os tipos de identidade de gênero, expressões de gênero e orientações sexuais. A atração ocorre, simplesmente, por pessoas. Ressaltamos que os aspectos mencionados anteriormente apesar de serem recursivos, devem ser compreendidos individualmente e contextualizados de forma ideológica e social.

A sexualidade encontra-se englobada em um discurso pedagógico cultural, pelo qual reproduz tipos específicos de comportamento, valores, hábitos e atitudes pessoais diante de uma sociedade específica que estes indivíduos estão inseridos (Menezes, 2012). A sexualidade está presente em todas as etapas de nossa vida. Houve uma mudança significativa nas relações e aspectos estudados sobre a sexualidade, principalmente quando levamos em consideração os contextos públicos da sociedade. Diante da percepção sobre esta temática, devemos levar em consideração os aspectos culturais, de tempo, de local e demais aspectos que estão correlacionados (Vasconcelos, 2008).

O presente estudo possui como objetivo contextualizar as questões de gênero e orientação sexual a partir da compreensão de pedagogias da sexualidade, especialmente acerca da homossexualidade masculina gaúcha. Neste caso orientação sexual, está associada aos desejos nas diversas fases da vida, pelo qual podemos ter as variações de assexualidade, onde a pessoa não sente nenhuma atração sexual, bissexualidade pelo qual o indivíduo possui atração por ambos os sexos, heterossexualidade onde o indivíduo possui atração pelo sexo oposto e homossexualida-

de que o indivíduo possui atração pelo mesmo sexo.

Segundo Louro (2008), a construção tanto da sexualidade quanto de gênero pode acontecer ao longo da passagem da vida, de maneira contínua, propriamente ensinada. Ainda apresenta, que são aspectos que consideram a regulação da vida social, discursos, instituições, proposições morais e filosóficas, pelo qual o sujeito passará a se identificar diante da sua cultura, relação com os demais, com referências externas e através do processo de reconhecimento. Gênero em conformidade com MEYER (2004) segue sendo incorporado e utilizado de duas maneiras bastante diferentes e conflitantes, com ênfase em sexo biológico, corpo e sexo. E com enfoque feministas pós-estruturalistas que remetem a modos de ser e de sentir, quanto noções biologistas de corpo, de sexo e de sexualidade.

Cabe ressaltar que o conceito de gênero nasceu no final dos anos de 1960 durante a Segunda Onda do Movimento Feminista, quando as feministas anglo-saxãs usaram o termo para caracterizar o discurso social e cultural a respeito das diferenças entre os sexos, contrapondo-se ao determinismo biológico vigente. Segundo esta perspectiva, gênero relaciona-se ao mundo simbólico que permeia o sujeito, estruturando-o em nível psíquico e social. Já sexo caracteriza o corpo biológico, marcado pelas diferenças anatômicas. Distingue-se então a identidade sexual da identidade de gênero dos sujeitos que são entendidas como:

Seus identidades sexuais se constituem, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e como femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2008, p. 26).

As identidades sexuais e de gênero têm como principal referencial o corpo do sujeito, que é significado, representado e interpretado culturalmente, sendo que tais identidades estão sempre em correlação e se auto influenciam. A identidade de gênero irá se relacionar ao sentimento de identidade individual, sendo as convicções construídas socialmente por um sujeito sobre o que é ser *homem* ou *mulher* numa cultura determinada. O núcleo dessas convicções não muda ao longo da vida, mas o sujeito pode agregar novos papéis sociais a tais convicções.

Assim, a identidade de gênero do sujeito não é herdada, mas sempre produzida no registro social, ou seja, não é fixada no nascimento, mas possui um caráter *plástico* que vai moldando-se conforme as vivências, experiências e convivências – está em transformação permanente articulando-se com as histórias pessoais, com as identidades sexuais, com os papéis sociais, com a etnia e a classe social.

Hoje em dia a homossexualidade trata-se de um tema bastante estudado principalmente na área das ciências humanas e sociais que atuam no estudo das diferentes formas de expressão tanto da orientação sexual quanto dos impactos sociais que provocam. O termo homossexualismo era utilizado até o ano de 1980 como uma conotação de transtorno sexual, o que leva hoje ao questionamento do termo, onde o sufixo ‘-ismo’ que é utilizado para a identificação de doenças, passou a ser substituído pelo sufixo ‘-idade’, que possui a conotação de modo de ser (Sant’Anna & Daspett, 2007).

Segundo Sant’anna & Daspett (2007) a homossexualidade pode ser definida como um conjunto de atração sexual, emocional e física, por pessoas do mesmo sexo. Ressalta-se ainda que um indivíduo possui a sua identidade composta de diversas maneiras e modos de ser, não só através da sua orientação sexual, mas do sexo biológico, identidade sexual e os aspectos psicológicos.

Tendo em vista uma perspectiva pedagógica do assunto, Pizzinato et al (2020) em uma análise de publicações com os temas gênero e sexualidade, nos apresenta uma contextualização social e política as quais foram abordados os temas fazendo uma linha histórica até os dias atuais. Demonstra a dificuldade de abordagem pedagógica quando afirma que em 2014, o Plano Nacional de Educação, que pautava as diretrizes da área por uma década, teve excluída qualquer referência a gênero. Justifica que tenha sido excluída pela pressão de grupos religiosos e da bancada conservadora. E ainda mesmo que se considere Gênero, temática fundamental na diminuição da desigualdade em nosso país, o mesmo foi descartado de todos os planos de educação, nos três níveis – federal, estaduais e municipais – Pizzinato et al (2020). Ainda assim, o autor salienta que discutir gênero em publicações brasileiras aparece de formas como revistas especializadas no campo ou artigos em revistas de áreas diversas.

A escola constitui-se em uma importante instituição disciplinar e ao longo de sua história, foi a principal reprodutora do discurso da sociedade ocidental, legitimando os poderes político e econômico e reproduzindo padrões e normas de comportamentos a serem internalizados pelos sujeitos, pois:

A escola delimita os espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2008, p.58).

Seguindo este pensamento, impregnado pelas relações de poder existentes na sociedade o espaço escolar não apenas propaga o discurso ideológico do meio social nos diferentes períodos históricos, mas também auxilia a edificar simbolicamente e culturalmente as identidades e os papéis de gênero dos sujeitos, escrevendo em seus corpos, através de papéis, práticas e discursos, as representações do masculino e do feminino socialmente e culturalmente desejado pelo meio social. Forma-se, de modo sutil e quase imperceptível, um corpo escolarizado, marcado e reconhecido, por meio de posturas e atos, pela ideologia da instituição escolar que frequenta/frequentou, pois “o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, por ele anulado; é um dos seus mais importantes efeitos” (FOUCAULT, 2013, p. 25).

A disciplina, como instrumento de poder, controla e normatiza os sujeitos no momento em que produz corpos escolarizados por meio da manipulação e do condicionamento. Surgem nas escolas mecanismos de controle dos alunos como as filas, as classes, os horários, os testes, o treinamento de habilidades, a avaliação das capacidades, formando saberes que rotulam negativamente (alunos problemáticos, alunos indisciplinados, etc.) e saberes que enaltecem (o bom aluno, o excelente aluno, etc.).

Por conseguinte, o poder disciplinar produz efeitos de verdade que são reproduzidos. E como todo o poder encontra sempre focos de resistências que geram transgressões, são os rótulos produzidos pela escola em relação aos alunos que não seguem o padrão preestabelecido que propiciam o surgimento de novos saberes

sobre a aprendizagem, a avaliação, a psicologia escolar, efetivando mudanças no espaço da escola e nas práticas pedagógicas dos professores. Pode-se dispor que o poder não é somente repressivo, “mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2013, p. 45). Foram os discursos produzidos pela escola que possibilitaram a edificação de novos saberes sobre o corpo e a aprendizagem, gerando novos olhares sobre os sujeitos.

Na educação busca-se o protagonismo do saber social e de grande importância na construção da cidadania, pois esta é fundamental na mudança da concepção a respeito da igualdade entre os sexos. E mais especificamente, a escola caracteriza-se por um espaço democrático, em que busca oportunizar a discussão de questões sociais, num ambiente de sociabilidade entre as crianças, o que acarreta na difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero.

Outro destaque são as diferenças corporais e sexuais que culturalmente criam-se na sociedade, ideias e valores sobre o que é ser homem ou mulher. As questões de gênero encontram-se relacionados a forma com que as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais, estabelecendo padrões fixos do que é “próprio” para o feminino bem como para o masculino produzindo regras como se fosse um comportamento natural.

Deste modo, diante do exposto, fomentar reflexões e análises sobre o tema da homossexualidade na perspectiva pedagógica, poderá contribuir para a compreensão das relações entre o homossexual masculino e o meio que ele está inserido, nomeadamente neste estudo, a escola e o ambiente de trabalho. Para tanto, o objetivo deste estudo foi de compreender as percepções de homossexuais masculinos sobre sua orientação sexual e as possíveis repercussões no seu contexto social.

CAMINHO METODOLÓGICO

No presente estudo participaram da pesquisa dois homens homossexuais, residentes na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com idades entre 28 a 30 anos. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada: Foi utilizado um roteiro de questões que tematizou as relações entre a homossexualidade e seus respectivos contextos sociais. Após os devidos esclarecimentos aos participantes, os mesmos assinaram de forma online o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE). O primeiro entrevistado foi contatado por telefone após indicação de uma das pesquisadoras, o segundo foi contatado pessoalmente devido a ser um colega de trabalho de uma das autoras. A primeira entrevista foi gravada em áudio e transcrita na íntegra. A segunda entrevista foi realizada através de texto escrito via e-mail. As análises das entrevistas deram-se de maneira qualitativa e individual, segundo os pressupostos sistêmicos (Vasconcelos, 2008). Os nomes dos entrevistados foram abreviados para preservá-los, garantindo assim seu anonimato. As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2020 a janeiro de 2021, ambos os entrevistados se declaram sem religião, um com grau de instrução superior em medicina, atuando como servidor público municipal, o outro, com ensino superior em Engenharia Florestal, mas nunca atuante na área, atuando no momento como auxiliar administrativo em uma empresa privada. Ambos solteiros e sem filhos, residem sem a família de origem, um dos entrevistados vivendo sozinho e o outro com seu noivo. No que diz respeito à orientação sexual, o primeiro entrevistado relata que nunca percebeu a necessidade de “confessar” sobre sua sexualidade enquanto o segundo entrevistado comunicou sobre sua orientação num primeiro momento a um familiar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do estudo possuem as seguintes características: o primeiro entrevistado F.N tem 28 anos de idade, solteiro, possui ensino médio completo e trabalha como auxiliar administrativo em uma empresa privada. Reside sozinho atualmente, mas foi criado pela avó materna. O segundo participante M.S.D, tem 30 anos, solteiro, possui ensino superior completo em Medicina, servidor público e atua como médico em uma estratégia de saúde da família do município, residindo atualmente com seu noivo.

Por meio da análise das entrevistas emergiram quatro categorias específicas: Categoria I: Homossexualidade no Ambiente Escolar, Categoria II: Descoberta e o se assumir gay, Categoria III: Preconceitos no ambiente de trabalho e Categoria IV: Cotidiano e o ser Homossexual.

Homossexualidade no Ambiente Escolar

Estudos e abordagens sobre a sexualidade tendem a não ser abordados (MOOT, 1988) em ambiente escolar. Dentre os discursos está em ser um tabu dentro da cultura cristã e a dificuldade de abordagem devido às diversas opiniões que surgem.

‘As escolas geralmente são um local de grande sofrimento para as pessoas LGBT, um lugar de assédio, bullying, exclusão. Normalizar o respeito a toda a diversidade sexual e de gênero deveria ser obrigação do ambiente escolar (M.S.D)’.

A sexualidade está à mercê de uma pedagogia cultural que reproduz comportamentos, valores e crenças pré-estabelecidas de acordo com a sociedade atual (MENEZES, 2012)

‘A gente precisa que as crianças já estejam e sejam capazes de compreender isso e elas próprias sejam capazes de identificar isso para que não seja perpetuado preconceito desde muito cedo e que pelo contrário seja aceitação do outro como diferente, pois somos todos diferentes e independente de qualquer coisa, então seja desde pequeno e as pessoas consigam se compreender e não tenham tanto sofrimento às vezes, eu não passei este sofrimento, eu agradeço muito sobre isso, mas eu sei que tem muitas pessoas que passam, onde temos diversos dados de suicídios e marginalização, que acontece por falta de aceitação da sociedade e conhecimento, então precisamos que isto seja estabelecido desde a base e a base é a educação, é a criança que vai crescer e se tornar um adulto que vai educar outras crianças e assim suscetivamente (F.N)’.

A não abordagem efetiva da sexualidade no ambiente escolar, trata-se também de uma forma de regulação da sociedade, mantendo tipos de segregação de gênero e sexualidade, uma subordinação da homossexualidade sobre a heterossexualidade (SANTOS, 2015).

‘Certamente o ambiente seria mais acolhedor, favorece o bom relacionamento e o aprendizado, melhoraria a saúde mental dos estudantes, evitaria a evasão escolar e promoveria uma rede de respeito que alunos levariam para a casa, para suas famílias, e ajudaria a formatar uma sociedade com menos preconceitos (M.S.D)’.

Mas, devemos ter plena consciência que a sexualidade está presente em todas as fases do desenvolvimento humano e conforme possuímos conhecimento sobre a

mesma, nos proporciona autoconfiança e autoestima com melhora da qualidade de vida do ser humano (MAISTRO, 2006). É extremamente importante falar deste assunto como qualquer outro, principalmente no ambiente escolar.

Descoberta e o se assumir-se gay

Com relação à Orientação Sexual e o se assumir ou se descobrir, os entrevistados afirmaram terem tido a percepção da sua orientação sexual entre a adolescência, mas apenas vieram na vida adulta a expressá-los.

‘A descoberta de ser gay é um processo, e no meu caso, como na maioria das histórias de outras pessoas com orientação sexual não-heterossexual, foi na adolescência que essas percepções de sexualidade chegaram com mais impacto.’ (M.S.D)

‘Para mim não é uma questão clara, não consigo dizer qual idade específica, mas acredito que foi no período do ensino médio’ (F.N)

A assimilação da orientação homossexual geralmente é assumida por meio de dificuldades, principalmente no sentido de declarar sua identidade sexual a sua família e amigos, que em geral pensam algo diferente a seu respeito (Horta, 2007).

Quando evita-se assumir-se o homem homossexual está evitando dois extremos: a total invisibilidade, pois ao não se assumirem ainda são vistos pela sociedade de forma discreta como homem heterossexual ou a total visibilidade, pois ao se assumir há uma mudança na visão da sociedade perante eles (SEFFNER & DUARTE, 2015). Em geral ambos os participantes tiveram essa dificuldade até a vida adulta, quando conseguiram assemelhar-se sua orientação sexual:

‘Revelei abertamente às pessoas que sou gay aos 25 anos. Foi na esteira de um período em que estava longe de casa, sentindo-me muito sozinho e frequentemente frustrado, que me fez pensar muito e ver que não dava mais (e nem precisava mais) esconder algo que já estava me engasgando.’ (M.S.D)

‘Foi como se alguma coisa encaixasse, foi como tipo, as coisas fazem sentido, muita coisa fez sentido, voltei mentalmente a muita coisa antes e muitas outras coisas fizeram sentido, como admirar meninos, ter uma admiração muito grande por um colega, mas aí entendi que não se tratava de uma admiração muito grande, era um sentimento um pouco mais forte, coisas neste sentido, eu via homens e meninos que

não era apenas uma questão de uma amizade mais forte ou uma admiração, não era bem isso, era outro tipo de sentimento que eu não sabia nomear, mas que a sociedade não me permitia ter esta opção, mas aos poucos eu fui descobrindo que isso era uma possibilidade' (F.N)

A dificuldade em se assumir homossexual por ambos os participantes, mesmo com esta percepção desde a adolescência, pode estar associado aos estereótipos que a sociedade espera, na visão do desenvolvimento do homem masculino heterossexual e ao que a família espera desde homem. Segundo alguns autores, espera-se que o homem seja macho, símbolo de fortaleza, sem sentimentalismo, tenha interesse por mulheres e que seja desde pequeno galanteador com as meninas, que goste de brincadeiras de luta e carrinhos, entre outras características impostas por uma sociedade patriarcal (Frigo, 2014; Silva, 2007).

Quando este sujeito se descobre homossexual, percebe que não se encaixa em muitas características que a sociedade impõe, e neste momento inicia-se um processo interno de 'perguntas sem respostas', principalmente na fase da adolescência, onde os sentimentos são aflorados de uma forma maior. Este 'desajustamento pode ser motivo de grande sofrimento para o sujeito, já que existe uma contraposição entre o seu ser interno e o mundo externo, que nesta questão, pensa e sente diferente do grupo de homens heterossexuais (Costa, 2007; Nunan, 2010).

O assumir-se está associado ao modo de se manter por tantos anos calado, mas associado ao sair-se dos padrões impostos pela sociedade (SEFFNER & DUARTE, 2015). Os entrevistados relatam que não tiveram relacionamentos assumidos com mulheres, que permaneceram por muitos anos solteiros, sem falar de mulheres e expressar atração pelo sexo feminino. Segundo Seffner e Duarte (2015), estes comportamentos configuram-se como estratégias criadas como forma de resistência passiva e silenciosa, onde deixam de realizar no seu cotidiano comportamentos que iriam em conformidade com a expectativa social, frustrando as intenções dos demais sobre suas vidas e permitindo a criação de um conhecimento sobre suas vidas associado a homossexualidade, uma vez que seu comportamento não está ligado ao que esperam de heterossexuais.

Ao revelar para a família e amigos os participantes demonstraram estratégias diferentes. O primeiro entrevistado F.N. não acredita que seja necessário o assumir-se homossexual, pois segundo ele através dos seus trejeitos é notável sua orientação sexual. Segundo o mesmo, quando residia com sua mãe até os 12 anos de idade, nunca se assumiu homossexual para a mesma, tanto pelo fato que ele ainda não tinha esta percepção sobre sua orientação sexual, mas relata que acredita que sua mãe sempre soube que ele era homossexual. Ainda diz, que não se assumiu para sua avó materna e nem para sua irmã quando percebeu sua orientação sexual na adolescência e que em nenhum momento da vida relatou isso como um comunicado para as mesmas. O segundo entrevistado M.S.D assumiu sua homossexualidade para o irmão primeiramente após diversos conflitos internos sobre sua orientação sexual:

‘E não é bem assumir, gostaria de deixar isso claro também, em nenhum momento senti a necessidade de sair divulgando isso, por ser algo meu, assim como não tenho a necessidade de sair divulgando que tenho cabelo de tal cor, que eu gosto de tal coisa, isso é algo que vem num diálogo com alguma pessoa, ou se eu vou contar algum fato, e eu falo de um ficante, de um namorado, de alguma coisa assim, mas trata-se de uma particularidade minha, de uma característica minha, não é algo que preciso sair divulgando, então não sai me assumindo para as pessoas e não faço isso também. Eu acho que devido ao meu comportamento as pessoas já ficam sabendo, pela forma como falo, trejeitos e afim, mas não é algo necessário para mim chegar e dizer para as pessoas que sou gay, nunca foi, não é meu padrão.’ (F.N)

‘Revelei abertamente às pessoas que sou gay aos 25 anos. (...) Algumas semanas depois de contar ao meu irmão (na época a pessoa mais próxima de mim), conheci meu namorado (que hoje é meu noivo), e a saída do armário foi ampliada pelo início do nosso relacionamento’. (M.S.D)

Percebe-se através da fala do segundo entrevistado que a revelação da sua orientação sexual e o momento da descoberta foi algo difícil e sofrido. A compreensão deste resultado, se dá pela percepção pessoal da orientação sexual não ser uma necessidade do próprio sujeito, mas sim, devido aos condicionamentos culturais e sociais. Ou seja, o sujeito possui a necessidade de se justificar por ser diferente do

homem heterossexual, onde está fugindo das normas impostas, rompendo padrões estabelecidos pela sociedade (Frigo, 2014; Silva, 2007). O que pode ser percebido através do primeiro entrevistado, que não possui esta necessidade de apresentar-se como homossexual a sociedade, segundo sua fala, as pessoas já percebem sua orientação sexual, o que para ele não é algo que precisa ser justificado.

Preconceito no Ambiente de Trabalho

Ressaltamos que a descoberta da orientação homossexual e o processo de assumir-se é necessário ser observado de óticas diferentes. Uma vez que este processo não se trata de um padrão único, mas sim subjetivo de cada indivíduo e o mesmo não irá revelar-se homossexual uma vez na vida apenas, mas em diversas ocasiões, em diversos tempos, diversos locais e para diversas pessoas. Neste sentido, o assumir-se torna-se contingencial.

Um destes ambientes é o âmbito das organizações de trabalho que estes indivíduos estão inseridos. Antigamente este tema: homossexual no ambiente de trabalho, era pouco discutido, pois se era dada pouca importância a orientação sexual e aos seus efeitos potenciais no ambiente profissional (Etringer, Hillerbrand & Hetherington, 1990). Diante disso, muitos homossexuais escondiam sobre sua orientação sexual como forma de evitar preconceitos, repressões e resistências diante do ambiente organizacional de trabalho.

Ambos os entrevistados relatam que não sofreram preconceito por parte das equipes e nem de suas chefias em razão de sua homossexualidade:

‘Preconceito sexual está falando pelo meu gênero de ser homem ou pela minha orientação sexual? Em nenhum dos dois tipos eu sinto preconceito no meu ambiente de trabalho’. (F.N)

‘Felizmente, sendo médico, meu ambiente de trabalho pressupõe respeito amplo a toda a diversidade de pessoas, e sempre fui contemplado com equipes muito competentes, com profissionais receptivos e inclusivos, que sempre se mostraram abertos à aceitação e ao acolhimento do diferente’. (M.S.D)

Mesmo sem perceberem problemas em expor sua orientação no ambiente de trabalho, os entrevistados admitem as dificuldades que podem ser enfrentadas neste

ambiente.

‘Considerando que vivemos numa sociedade que é predominantemente baseada na binaridade homem/mulher e na heterossexualidade, há um preconceito intrínseco, estrutural dessa formatação com as “dissidências” sexuais e de gênero (homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, quer, transexualidade, intersexualidade/DDS e as muitas outras designações), que obviamente percorre as áreas da saúde, inclusive estas notadamente conservadoras e resistentes, promovendo exclusão e acentuação das vulnerabilidades (M.S.D)’.

Ainda que não omitam sobre sua homossexualidade não há um conforto em se abrir completamente sem que haja receio de haver reações inadequadas.

‘Felizmente, a direção a se seguir é a da inclusão e do respeito às diferenças, e cada vez mais profissionais estão se abrindo a essas abordagens e transformando os serviços de saúde num espaço não tão inóspito à população LGBT (M.S.D)’.

Podemos observar que a realidade laboral dos homossexuais apresenta certa singularidade. Muitas pessoas homossexuais passam por preconceitos explícitos e implícitos no ambiente de trabalho, tendo suas subjetividades anuladas e os impedindo de se inserirem de maneira espontânea dentro das organizações laborais.

‘Nesse sentido, posso dizer que tento estar atualizado nesses temas e, sempre que possível, levando esses conhecimentos também aos colegas. Acaba por não ser um preconceito que me atinge frontal e individualmente, mas que me afeta por ser algo que me atinge enquanto coletividade (M.S.D)’.

Tendo em vista este conhecimento, percebemos a necessidade de incluir esta temática e a discussão sobre diversidade nas empresas, como forma de conhecimento e adequação para não ocorrência de preconceitos neste ambiente.

Cotidiano e a Homossexualidade

O contexto social deve ser compreendido em sua subjetividade assim como a história de vida e o trajeto no desenvolvimento da identidade homossexual.

Ambos os entrevistados relatam que não sofrem com preconceitos em seu cotidiano.

‘Reconheço os privilégios que tenho e agradeço pelo suporte que recebi da mi-

nha família para a minha educação e a minha formação, e, depois, ao sair do armário e vivenciar plenamente minha orientação sexual; por estar cercado de uma rede de amigos/contatos acolhedora; e por ter colegas de trabalho altamente competentes e humanos (M.S.D)'.

'E eu gostaria da forma que foi comigo, natural digamos assim, não me foi sofrido e não tive até hoje nenhum momento de grande preconceito, fosse também experimentado por mais pessoas (F.N.)'.

Compreendemos que o meio que o sujeito homossexual está inserido torna-se mais agradável conforme o grau de intimidade que estabelecem com os demais. Desta forma, sentem-se mais livres para agir com espontaneidade e falarem de temáticas mais livres. Onde os laços afetivos nos permitem olhar além da identidade sexual do sujeito (COSTA et al, 2015).

Percebemos na literatura que a aceitação e/ou negociação da sua homossexualidade é permeada na maioria das ocasiões por dificuldades. Principalmente ao declarar sua orientação sexual à sua família, pois no geral esperam que os homens sejam heterossexuais (HORTA, 2007).

'Em retrospecto até aqui, porém, eu poderia apontar diversos momentos que foram difíceis de vivenciar por eu ser gay, mesmo que ainda no armário, já que constantemente sofria bullying, especialmente no ambiente escolar, mas também em casa, vindo da minha mãe (M.S.D)'.

Assumir-se a familiares e a pessoas de seu convívio sobre sua orientação sexual e a relação homossexual não é uma questão fácil e expressar-se trata-se de uma conquista e de muita coragem de enfrentar todas dificuldades que podem surgir (FREITAS, 2012).

'Acredito que isso tenha reforçado minha tendência à pouca socialização, favorecido minha atitude mais isolada e sozinha e minha necessidade de compensar nos estudos, e também alimentado um preconceito internalizado que pode ter me podado diversas experiências na adolescência, talvez até mesmo reprimido minha segurança por tantos anos (M.S.D)'.

'Considerando que vivemos numa sociedade que é predominantemente baseada na binaridade homem/mulher e na heterossexualidade, há um preconceito intrínseco, estrutural dessa formatação com as "dissidências" sexuais e de gênero

(homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, quer, transexualidade, intersexualidade/DDS e as muitas outras designações), que obviamente percorre as áreas da saúde, inclusive estas notadamente conservadoras e resistentes, promovendo exclusão e acentuação das vulnerabilidades (M.S.D)'.

Deste modo, as narrativas dos entrevistados retratam a construção do significado da sua identidade sexual, lutando contra as concepções preconceituosas e estereotipadas que muitas vezes são reforçadas socialmente por crenças religiosas, papéis de gênero, conceitos de saúde e doença (SILVA et al, 2015). Segundo Grandesso (2000), para que tenhamos uma reconstrução de significados, algo deve acontecer para abalar os significados já instituídos, pelo qual organizamos o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada sujeito possui, constrói e é afetado pela/na sua subjetividade, sua história de vida e fases do desenvolvimento da sua orientação e da sua identidade de gênero.

O processo de assumir sua homossexualidade pode ser muito complexo, uma vez que a sociedade ainda se apresenta muito preconceituosa e conservadora. Os preconceitos podem ultrapassar as barreiras da sociedade e perdurar no próprio seio familiar. Muitos homens ao se assumirem homossexuais sofrem preconceitos de seus familiares. Logo, este processo de assumir a orientação sexual pode ser extremamente complexo, pois você está teoricamente indo contra as normas impostas pela sociedade e cultura, assim como as expectativas que a sua família nutre através dos comportamentos corretos dos homens em sua família.

Contudo este estudo demonstrou que apesar dos preconceitos sociais, a sociedade está um tanto mais aberta para dialogar e compreender tal temática e os sujeitos podem encontrar e superar as inúmeras dificuldades na aceitação e na revelação da sua homossexualidade, assim como não possuem a necessidade de se assumir abertamente a uma sociedade que está inserido, não por medos e receios, mas por acreditar que assim como um heterossexual não possui a necessidade de esclarecer sua orientação sexual um homossexual também não necessita.

As mudanças em relação às construções culturais e sociais devem acontecer como forma de uma desconstrução dos estereótipos culturais que se apresentam cheios de preconceitos e valores pré-estabelecidos. Assim como a sociedade pode

apresentar-se mais evoluída, não percebemos através deste estudo, uma evolução por parte da educação pedagógica, que ainda se apresenta muito vinculada a cultura ocidental, com limites muito estabelecidos diante dos valores históricos.

No contexto gaúcho, predominantemente machista, as desconstruções dos estereótipos se fazem necessárias já que influenciam no cotidiano e contexto social de forma extremamente negativa, preconceituosa e por vezes, cruel. Assim como a sociedade pode apresentar-se mais evoluída, não percebemos através deste estudo, uma evolução por parte da educação pedagógica, que ainda se apresenta muito vinculada a cultura ocidental, com limites muito estabelecidos diante dos valores históricos.

Concluiu-se que as negociações da homossexualidade no contexto gaúcho foram em condições diferentes para os entrevistados, ou seja, cada um com a sua particularidade do momento, sua estabilidade emocional, seu apoio familiar e seu ambiente favorável ou não. Mas ambos sentiram a necessidade de uma abordagem pedagógica efetiva e participativa. Para tanto espera-se um futuro pedagógico que contemple questões de gênero e sexualidade em todos os contextos, principalmente no contexto gaúcho.

REFERÊNCIAS

COSTA, C.B., MACHADO, M.R., WAGNER, M.F. Percepções do Homossexual Masculino: Sociedade, Família e Amizades. Temas em Psicologia, 2015.

COSTA, R.S.M. **Homossexualidade: Um conceito preso no tempo**. Revista Ba-guas Estudos gays: Gêneros e Sexualidades, 1-24. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

FRAZÃO, P., & ROSÁRIO, R. **O coming and de gays e lésbicas e as relações familiares**. Revista Análise Psicológica, 26(1) 25-45. 2008.

FREITAS, L de F. **Sou Gay: Uma análise sistêmico-funcional da experiência do 'sair do armário'**. Rio de Janeiro, RJ. Círculo Fluminense de Estudos Filosóficos e Linguísticos. 2012.

FRIGO, J., ZOCHE, D.A., VIDORI, J., MARIN, S.M., PRADO, G.P. & KLEIN, M.L. **Políticas Públicas de saúde frente às necessidades homoafetivas**. 2014.

SEFFNER, F. DUARTE, G. **E quando não há muito mais o que guardar no armário? Homossexualidades e processos de envelhecimento.** Bagoas, 2015.

HORTA, A.L. de M. **Sexualidade na família: avanços e desafios da contemporaneidade.** São Paulo, SP 2007.

LOURO, G.L. Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas. **Pro-posições**, 19, 2(56), 17-23, 2008.

LOURO, G.L. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução.** Educação & Realidade, 1995

LOURO, G.L. **Pedagogias da Sexualidade, O corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** belo Horizonte, 1995.

MAESTRO, V.I.A. **Projetos de Orientação Sexual nas escolas: seus limites e suas possibilidades.** 2006.

MENEZES, M.L. de. **Educando para Diversidade: Uma questão de direitos.** Ser-gipe. 2012.

MEYER, D.E **Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais.** *Rev. bras. enferm.* [online]. 2004, vol.57, n.1, pp.13-18. ISSN 0034-7167. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100003>.

MOTT, L. **Escravidão, homossexualidade e demonologia,** São Paulo, 1988.

Nascimento, R. B., Amorim, M. M. T., & Silva, E. C. R. O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir de um relato de experiência *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), São João del-Rei, abril-junho de 2020. e-3167 O uso de oficina pedagógica na mediação de conflitos causados por estereótipos de gênero e sexualidade na escola: reflexões a partir deum relato de experiência

NUNAN, A. **Preconceito internalizado e comportamento sexual de risco em homossexuais masculinos.** psicologia argumento, 2010.

Pesquisas e Práticas Psicossociais, 15(2), São João del-Rei, abril-junho de 2020. e-3167

Pizzinato, A., Almeida-Segundo, D. S., & Uziel, A. P. (2020). **Gênero e sexualidade na Psicologia: Ciência e Profissão**

Psicologia: Ciência e Profissão 2020 v. 40, e237767, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003237767> **Gênero e Sexualidade: Análise das Publica-**

ções na Revista Psicologia: Ciência e Profissão (1995-2019) Adolfo Pizzinato¹
¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. Damião Soares de Almeida-Segundo¹ ¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil. Anna Paula Uziel² ² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

SANT'ANA, M.S., & DASPETT, C. **O pote de ouro no final do arco-íris: Casais e famílias homossexuais.** In A.L. de M. Horta & M. Feijó (Eds), Sexualidade na família (pp. 161-174) São Paulo, SP, 2007.

SANTOS, W.S. **O discurso sobre a homossexualidade na educação.** Universidade Estadual de Santa Cruz. 2015.

SILVA, A.S. **As cores memoriais (e distorcidas) da (in)diferença: Com que cores se colorem o passado no tempo presente da homofobia?** Revista Bogoas: Estudos Gays: gênero e sexualidade, 2007

SILVA, M.M.L., FEIJÓ, M.R., VALERIO, N.I., CHAVES, U.H. **Família e Orientação Sexual: Dificuldades na Aceitação da homossexualidade Masculina.** Temas em Psicologia, 2015.

VASCONCELOS, M.J.E. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência (7º edição),** Campinas, SP, 2008.

GÊNERO E RELAÇÕES DE TRABALHO: UM GESTO DE ANÁLISE SOBRE A LEI ORGÂNICA DO ENSINO AGRÍCOLA DE 1946 E SOBRE AS MULHERES NO CONTEXTO RURAL

Daiana MarquesSobrosa⁵⁷

⁵⁷ Licenciatura em Letras Português e Letras Espanhol (UFSM), Especialização em Estudos de Gênero (UFSM) e Mestrado em Letras- Estudos Linguísticos (UFSM). E-mail: daiana.marques@iffarroupilha.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um trabalho apresentado no curso de Especialização em Estudos de Gênero e tem como objetivo proporcionar uma reflexão e discussão sobre as relações de gênero e trabalho, a partir da análise da Lei nº 9613, de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, considerando os efeitos dessa política a partir do contexto do Instituto Federal Farroupilha- campus Alegrete, local de atuação profissional da autora.

O Instituto Federal Farroupilha campus Alegrete está localizado no 2º Distrito do Passo Novo, a cerca de 30 km do município de Alegrete e 10 km do município de Manoel Viana. As atividades do *Campus* começaram em 1954, a partir da iniciativa do então Deputado Federal Rui Ramos que pleiteou, junto à Secretaria Estadual da Agricultura, a criação de uma Escola Agrotécnica para atender aos jovens da Colônia do Passo Novo. A Escola Agrotécnica Federal de Alegrete se tornaria, posteriormente, então, um campus do Instituto Federal Farroupilha.

Para construir essa parte histórica da instituição tomamos como subsídio o trabalho de dissertação de Ana Paula Ribeiro (2015), *Memórias do campus Alegrete/ Instituto Federal Farroupilha/RS: da Colônia do Passo Novo às vivências da Ditadura Civil-Militar*. Segundo a autora, a criação da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete está ligada à criação do Núcleo Colonial do Passo Novo, em 1942, pois, a partir do Decreto-Lei nº2009, de 09 de Fevereiro de 1940 o governo federal instituiu uma política de fixação das famílias no campo, através da implantação de pequenas propriedades organizadas em Núcleos Coloniais Agrícolas Nacionais.

Tendo em vista as principais atividades econômicas da região, a agricultura e a pecuária, os primeiros cursos ofertados estavam voltados a essas áreas e, por serem áreas comumente associadas a corpos masculinos, os cursos inicialmente foram voltados somente a esse público. Como alternativa, em 1956, foi criado, conforme a Lei Orgânica do Ensino Agrícola nº 9613, de 1946, um curso específico voltado ao ingresso de meninas e mulheres, o curso de Economia Doméstica, com duração de um ano. Será nos anos de 1960 que esse cenário começará a mudar, com a criação de turmas mistas nos cursos das áreas rurais.

Segundo a pesquisadora, os primeiros cursos ofertados são os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola. Posteriormente, então, o curso de Economia Doméstica passa a ser ofertado em caráter de extensão, com duração de um ano. A primeira turma foi composta por 30 alunas. Ainda segundo a autora:

As mulheres recebiam uma formação em que a prática pedagógica diária vinculava-se ao ensino de técnicas domésticas. O cuidar da casa, da família, cozinhar, costurar peças de vestuário, ter cuidados de higiene eram os conhecimentos desenvolvidos no curso. (RIBEIRO, 2015, p. 91)

A restrição inicial ao ingresso de mulheres nos cursos agrícolas denota claramente a tentativa de regular os espaços e os papéis das mulheres, por meio de um discurso que evoca a saúde e a natureza “diferenciada” das mulheres. Um discurso que vai encontrar respaldo em uma política educacional de Estado, conforme veremos mais adiante na análise do corpus deste trabalho. E que vai legitimar preconceitos e hierarquizar as relações entre os gêneros.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho pretende, portanto, analisar os discursos textualizados nos documentos oficiais que vão regulamentar o Ensino Agrícola em 1946, a partir de uma perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux. Todavia, esse trabalho também mobiliza conceitos advindos dos Estudos de Gênero, mais precisamente, da Teoria Feminista, travando-se assim um diálogo entre ambas as teorias. Cabe ressaltar que dentro da Análise de Discurso serão mobilizados os conceitos de discurso, ideologia, condições de produção do discurso e imaginário. Da Teoria Feminista, serão trabalhados os conceitos de Gênero e papéis sociais.

Na perspectiva da Análise do Discurso, nenhum discurso é neutro e fechado em si mesmo, tudo significa para além do sentido literal das palavras, até mesmo o silêncio significa. Isso acontece porque o discurso, segundo Eni Orlandi (2012), é lugar de materialização da ideologia, considerando a ideologia como algo constitutivo do sujeito, pois ao nascermos já somos tomados por ela. O discurso representa a dispersão, deve ser considerado enquanto um conjunto de práticas sociais, como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, apud ORLANDI, 2011, p. 27), um conceito

que deve ser tomado em toda sua complexidade.

É a partir da concepção de discurso enquanto um efeito de sentido formado dentro de uma determinada condição de produção, tomado por uma ideologia e por um imaginário, que será analisado o corpus do presente trabalho, tendo em vista, aqui, o conceito de condição de produção em seu sentido mais amplo, o que inclui, de acordo com Orlandi (2012), o contexto sócio-histórico e ideológico da produção do discurso.

Para a autora, as condições de produção implicam o mecanismo do imaginário na medida em que esse mecanismo produz imagens dos sujeitos e do objeto do discurso, dentro de uma dada conjuntura sócio-histórica. Assim, tem-se o imaginário como uma imagem resultante de uma projeção, isto é, na construção do imaginário não se leva em conta os sujeitos físicos e como estes estão inscritos na sociedade, mas sim a imagem que se faz desses sujeitos e do lugar que eles ocupam nessa sociedade.

Trazendo essa ideia para as questões de gênero, o imaginário constituído para mulheres e homens define os papéis sociais que cada um vai desempenhar na sociedade e, por conseguinte, define os diferentes discursos que serão produzidos sobre os gêneros, entendendo gênero aqui enquanto construção social, “uma criação essencialmente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres, uma organização social da relação entre os sexos” (JOAN SCOTT, 1989).

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), não são necessariamente as diferenças sexuais que vão definir o que é masculino e feminino em uma determinada sociedade e momento histórico, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas. A autora ainda ressalta que a ideia não é negar a biologia, mas ressaltar a construção histórica e social produzida sobre as características biológicas dos corpos sexuais, recolocando o debate no campo social, já que é nele que se constituem as relações desiguais entre os sujeitos. Definidos os principais conceitos e noções que orientam esse trabalho, passamos agora para a análise do corpus.

Um Gesto de Análise

O corpus desse estudo é composto por um recorte da Lei nº 9613, de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Destacamos os artigos 51 e 52, que tratam do ingresso de mulheres no ensino agrícola. São estes:

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva *freqüência feminina*.
2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural.

(Decreto-Lei nº 9613, 1946, p. 13)

O Decreto- Lei nº 9613/1946, a Lei Orgânica do ensino agrícola, é o documento oficial que estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é, conforme a lei, o ramo de ensino, que vai até o 2º grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

De acordo com o discurso textualizado no artigo 51, o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres. No entanto, segue-se no artigo 52 uma série de restrições ao ingresso de mulheres nessa modalidade de ensino, o que demonstra uma contradição no interior do discurso da “igualdade” e uma forma de regular os espaços e os papéis das mulheres.

Nos itens 2 e 3 do artigo 52, percebe-se claramente a ideia de legitimar essa restrição imposta às mulheres por meio de um discurso que evoca a saúde e a natureza das mulheres, uma visão que segue um imaginário construído e alimentado também por um discurso de cunho científico, ou seja, as mulheres são mais fracas e frágeis, portanto, não podem desempenhar as mesmas funções dos homens no campo, logo não podem frequentar o mesmo tipo de curso. Sendo assim, são criados cursos, dentro do ensino agrícola, destinados às mulheres, conforme as recomendações do item 1, artigo 52.

Para Ilana Lowy (2000), é comum a tentativa de “biologizar” os traços culturais e as relações de força entre homens e mulheres. Ela ainda ressalta que “não deve nos espantar, então, que nos anos 90, os clichês sexistas estivessem associados às novas pesquisas em embriologia, anatomia comparada, endocrinologia e biologia”. (LOWY, 2000, p.21) A autora ainda ressalta que a construção de uma natureza, feminina ou masculina, nos trabalhos científicos, não é independente do ponto de vista de quem a construiu, geralmente homens, brancos e de classes sociais superiores.

Ainda no item 3, no item 4 e no item 5 do artigo 52, a associação da mulher à “vida do lar”, “à vida doméstica”, “às lides do lar” é bastante enfatizada. Um discurso que nos leva, na prática, a entender a divisão sexual do trabalho, na medida em que aponta o que vem sendo “definido historicamente como trabalho de mulher, competência de mulher, lugar de mulher” (FLÁVIA BIROLI, 2018, p.21). Ademais, ele também conduz ao entendimento de gênero enquanto uma construção social, “uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1989, p. 07). E esse discurso está materializado em uma Lei, que por definição é “uma regra prescrita por autoridade soberana, um conjunto de regras resultantes de costumes, tradições e convenções de determinada época ou cultura” (HOUAISS, 2010).

Embora resultante de uma convenção social, materializado em um documento oficial, em uma Lei, esse discurso que impõe às mulheres uma categoria social, um papel social restrito e ratifica a divisão sexual do trabalho, ganha legitimidade, deixa de ser uma mera tradição ou convenção no espaço da informalidade e passa a ter status e efeito de sentido de oficialidade, de legalidade. Afinal, é uma política de ensino de Estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo as determinações legais das políticas de ensino da época, a escola acaba por desempenhar, portanto, uma função crucial na construção histórica das identidades hierarquizadas e dos papéis sociais impostos aos corpos sexuados. Importante perceber também o contexto sócio-histórico e ideológico da produção desse discurso sexista.

Esses discursos são produzidos em uma época, final da década de 40 e início da década de 50, marcada pela crescente industrialização, o que levou grande parte da população a migrar das zonas rurais para as zonas urbanas. Diante disso, o estado vai tentar frear o êxodo rural criando políticas de incentivo e de fixação das famílias no campo. Políticas como a de criação dos Núcleos Coloniais e a de criação das Escolas Agrotécnicas mencionadas neste trabalho.

Na medida em que o país vai se industrializando, cresce a necessidade mão de obra. Nas grandes cidades, as mulheres, sobretudo das classes sociais mais baixas, passam a integrar a força de trabalho nas indústrias. De acordo com Bel Hooks (2019), mais de um terço de todas as mulheres integravam a força de trabalho quando o feminismo contemporâneo iniciou-se nos Estados Unidos. A autora ainda ressalta suas críticas, na época, quanto à ideia defendida pelo movimento, principalmente por mulheres brancas que não pertenciam à classe trabalhadora, de que a libertação das mulheres se daria somente por meio do trabalho.

No Brasil, na década de 40 e 50 a indústria têxtil se configurava como a principal fonte de emprego de mão de obra feminina, conforme Heleieth Saffioti (1982). Em 1940, as mulheres representavam 65% da força de trabalho nessas indústrias. As operárias têxteis representavam cerca de 60% das mulheres empregadas em toda a

indústria de transformação.

No campo, no entanto, a função das mulheres se restringia aos cuidados da casa, da família e aos serviços “leves” na propriedade rural. Anita Brumer (2004) destaca alguns desses serviços: limpeza da terra e colheita, seleção e embalagem dos produtos, processamento dos produtos agrícolas, cuidado de animais, tais como alimentação, limpeza e ordenha e trabalhos da horta, principalmente se os produtos fossem destinados ao consumo da própria família. A autora ainda destaca, citando Maria Ignez Paulilo (1987), que o caráter “leve” da atividade diz muito mais a respeito “da posição ocupada na hierarquia da família por aqueles que executam o trabalho” (PAULILO, 1987, p.70, apud BRUMER, 2004, p. 7) do que do caráter do trabalho em si.

Ainda segundo a autora, importante destacar que no Rio Grande do Sul, na época, às mulheres era negado o direito da herança da terra. Os agricultores tinham muitos filhos e as terras eram divididas geralmente entre os filhos homens. Embora a herança fosse um direito legal também das filhas mulheres, por uma imposição da ordem dos costumes, de ordem cultural, elas só recebiam as terras caso fossem casadas e o marido também fosse agricultor, caso contrário, de herança, recebiam um dote.

Marta Farah (2004), em seu estudo sobre gênero e políticas públicas, pondera que nos programas voltados para a geração de emprego e renda para as mulheres do campo, tomando como base o PROVE, Programa de verticalização da pequena produção rural, do Distrito Federal, ainda que as mulheres fossem responsáveis por mais de 85% da produção e chefiassem a maioria das agroindústrias, elas não tinham acesso a linha de crédito, 80% dos créditos eram concedidos apenas para homens. Isso nos anos 80, quando já se desenhavam novas perspectivas em termos de políticas públicas levando em conta estudos na área de gênero.

Voltando ao contexto da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete hoje Instituto Federal Farroupilha, apesar da instituição, em seu princípio, não permitir o ingresso de mulheres nos cursos da área agrícola, será nos anos de 1960 que esse cenário começará a mudar, com a criação de turmas mistas nos referidos cursos. No entanto, acessando os arquivos da Secretaria de Registros Acadêmicos, nos anos de 1960,

1970 e 1980 a presença de mulheres nas turmas era bastante reduzida.

É a partir do final dos anos 1990 que se perceberá uma tendência à mudança. Atualmente, tanto o curso Técnico em Agropecuária integrado, quanto o curso Técnico em informática integrado contam com um grande número alunas frequentando e concluindo os referidos cursos. Assim como outros cursos da área rural e tecnológica, Zootecnia, Engenharia Agrícola, Tecnologia em Produção de Grãos.

Apesar dessa nova perspectiva no que diz respeito à presença feminina nos cursos das áreas tecnológicas e rurais, novos desafios ganham destaque diante da atual conjuntura. Em uma atividade, uma roda de conversa, realizada no ano de 2019, pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no campus, as alunas do curso Técnico em Agropecuária relataram que encontram maior dificuldade em conseguir estágios em grandes propriedades porque muitas não possuem instalações adequadas para receber mulheres, não possuem alojamentos e banheiros femininos, somente masculinos.

Segundo notícia datada de 16 de março de 2020, do site da Embrapa, através de um trabalho conjunto entre Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Embrapa e IBGE, o número de mulheres dirigindo propriedades rurais no Brasil chegou perto de 1 milhão no Brasil, de acordo com o censo agropecuário de 2017. O IBGE identificou 947 mil mulheres responsáveis pela gestão de propriedades rurais, em uma totalidade de 5,07 milhões de estabelecimentos rurais. A grande maioria dessas mulheres está na região Nordeste (57%), seguida pelo Sudeste (14%), Norte (12%), Sul (11%) e Centro-Oeste, que concentra apenas 6% do universo de mulheres dirigentes. Em nossa região, região Sul, conforme os dados mostrados, o número de mulheres é o segundo menos expressivo.

A partir dos estudos de Rita de Cássia Gomes, Conceição Nogueira e Maria Toneli (2015), que realizam um mapeamento de gênero em contextos rurais, por meio de vários estudos anteriores, embora os avanços e as conquistas, a dependência financeira e a hegemonia ideológica dos homens, a dificuldade da mulher de acesso à herança, a primazia da associação do trabalho agrícola aos corpos masculinos, além dos obstáculos naturalizados pela família, comunidade e pela própria mulher são os maiores desafios e paradigmas a serem vencidos.

Segundo Elisabeth Cardoso, representante do Grupo de Trabalho de Mulheres da Articulação Nacional de Agroecologia, em vídeo da UNFAO, ela ressalta que o modelo convencional, o agronegócio, emprega pouco e quando emprega dá preferência para homens, resultando em uma masculinização do campo, o que faz com que muitas mulheres abandonem o trabalho rural em regiões de predominância do agronegócio.

Em contrapartida, no modelo da Agroecologia, o trabalho da mulher é mais valorizado, a agricultura é mais democrática, pois abrange atividades que são deixadas de lado no agronegócio, atividades que vão desde o trabalho dentro de casa, aos trabalhos externos, como a construção de hortas, produção de queijos, doces, criação de pequenos animais, gerando renda e garantindo a subsistência das mulheres e suas famílias.

Como forma de romper com as normativas tradicionais de gênero e impulsionar o empoderamento das mulheres trabalhadoras rurais, Gomes, Nogueira e Toneli (2015) trazem para o debate também a perspectiva da constituição de “novas ruralidades” e como estas têm mudado a dinâmica do trabalho no campo, deslocando as mulheres do espaço interior (doméstico) para o espaço exterior, a partir da diversidade das demandas. Essas “novas ruralidades” se constituem a partir da diversificação das atividades agrícolas, da implementação da pluriatividade, nas quais entram a agricultura orgânica e o agroturismo, por exemplo.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, fica evidente que a textualidade da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, ademais de representar uma política de incentivo à permanência das famílias no campo, representa também, embora fantasiado inicialmente em um discurso de igualdade, a consolidação da divisão sexual do trabalho, a manutenção e a ratificação dos papéis sociais constituídos e, para além disso, a sustentação de um sistema de dominação e opressão das mulheres, pois, de acordo com Orlandi (2007), a materialidade linguística abriga a manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os embates ideológicos.

Sendo assim, considerando que, ao longo do tempo, as escolas e outras instân-

cias sociais e culturais desempenharam um papel decisivo na construção histórica e hierarquizante dos gêneros e das sexualidades, faz-se urgente que essas mesmas instituições trabalhem para ressignificar as práticas educativas. Estas que contribuíram, de acordo com Louro (2000), para uma normatização dos corpos, atuando por meio de uma pedagogia do disciplinamento, dentro do que se entende como representação de masculinidade e feminilidade.

Nesse sentido, o Instituto Federal Farroupilha desenvolveu a Política de Diversidade e Inclusão, da qual se originou o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). A partir dessa política, cada campus instituiu seu Núcleo, tendo este a função de “desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos, proporcionando debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual” (Res. CONSUP nº 023/2016).

No contexto rural, como pudemos ver, apesar de todos os desafios e obstáculos ainda a vencer, ao romper com o modelo de agricultura e produção convencional, a agroecologia, a agricultura orgânica, o agroturismo, as “novas ruralidades” nos fazem vislumbrar um horizonte mais positivo em termos de equidade de gênero no campo, pois deslocam as mulheres trabalhadoras rurais dos espaços de invisibilidade e as colocam como figuras centrais, como protagonistas de todo o processo.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Divisão Sexual do trabalho. In: _____ **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: A situação da mulher na agricultura no Rio Grande do Sul. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.12, n. 1, 2004, pp. 205-227.

FARAH, Marta F. S. Gênero e Políticas Públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n.1, 2004, pp. 47-71.

GOMES, Rita de Cássia Maciazeki, NOGUEIRA, Conceição, & TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Mulheres em contextos rurais: Um mapeamento sobre gênero e ru-

ralidade. **Psicologia & Sociedade**, 28 (1), 115-124. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v28n1p115>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GUARALDO, Maria Clara. Mapa, Embrapa e IBGE apresentam os dados sobre mulheres rurais. EMBRAPA, 2020. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/50779965/mapa-embrapa-e-ibge-apresentam-os-dados-sobre-mulheres-rurais> . Acesso em: 12 jul. de 2020.

HOOKS, bell. Mulheres trabalhando. In: _____ **O feminismo é pra todo mundo** : políticas arrebatadoras. Rio da Janeiro, Rosa dos Tempos, 2019.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. 4ª. Ed. São Paulo: Objetiva, 2010.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 023/2016, de 24 de maio de 2016**. Altera a redação, reorganiza os títulos e inclui o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução CONSUP nº 015/2014 que dispõe sobre as Ações Inclusivas na Reitoria e dos campi e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas/apresenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 jul. 2020.

LOWY, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu** (15), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2000, pp.15-38.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª.ed. São Paulo:Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de sexualidade. In: _____. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ORALNDI, Eni. P. **As formas do silêncio**- No movimento dos sentidos. SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ORALNDI, Eni. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. SP: Pontes, 2011.

ORALNDI, Eni. P. **Análise de Discurso**- princípios e procedimentos. SP: Pontes, 2012.

RIBEIRO, Ana Paula da Silveira. **Memórias do Campus Alegrete/ Instituto Federal Farroupilha/RS** : da Colônia do Passo Novo às Vivências da Ditadura Civil-Militar. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. O trabalho da mulher no Brasil. Perspectivas, Revista de Ciências Sociais/UNESP. São Paulo, vol. 5, 1982. p. 115- 135.

SCOTT, Joan. **Gênero** : uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott- Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

UNFAO, O papel da agroecologia no empoderamento das Mulheres. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cwE0jCRI3BQ&feature=youtu.be> Acesso em: 05 jul. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM EDUCAÇÃO SEXUAL NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Leandro Antunes⁵⁸

58 Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Especialista em Gênero e Sexualidade (FAVENI) e Supervisão Escolar (FARESE). Professor em caráter temporário na Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME). E-mail: profantunes.educacao@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0057-8972>.

RESUMO: O presente artigo trata de um diálogo sobre a importância da abordagem da temática Educação Sexual nos Projetos Políticos Pedagógicos. Sabe-se que este documento é um norteador das práticas que estão previstas para acontecer no âmbito escolar. Para o desenvolvimento da escrita foi realizado o método explicativo e bibliográfico – a partir dos(as) autores(as) Veiga (1995), Werebe (1998), Figueiró (2001; 2010), Campbell (2010), Maciel (2011), entre outros – além da análise documental segundo os documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e outros que deram suporte metodológico para o diálogo na produção deste trabalho e para os Projetos Políticos Pedagógicos. Concluiu-se, então, sobre a importância de dialogar sobre Educação Sexual nos Projetos escolares e na colaboração das políticas públicas que asseguram estes diálogos nos documentos educacionais e oficiais. A problemática que isso gera, porém, envolve o conservadorismo que faz surgir a questão dos valores e crenças sociais, tornando receosos os temas abordados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual. Projeto Político Pedagógico. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento formal construído, geralmente, no meio coletivo, ou seja, com a participação da direção, do corpo docente e dos demais integrantes da instituição e comunidade escolar. Esse documento segue, todavia, alguns pontos que são adaptados de acordo com as especificidades e realidades locais. Campbell (2010) afirma que o PPP é o documento que vai nortear todas as ações pedagógicas construídas a partir de determinadas normas. A autora destaca, ainda, que, além dessas ações e normas, esse documento necessita de embasamentos teóricos que apoiem suas abordagens educacionais.

O Projeto Político Pedagógico é o documento basilar das escolas e instituições educativas que se destina à construção da identidade do lugar e o que será desenvolvido naquele âmbito. Pode-se observar que dentro desses documentos oficiais há diversas lacunas que impedem inúmeros projetos e temas de serem abordados, como, por exemplo, o tema Educação Sexual - devido às resistências sociais. Sabe-se que desde 2014 alguns documentos curriculares educacionais vêm sofrendo com as retiradas dos termos gênero e orientação sexual, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Este trabalho pretende analisar a importância da temática Educação Sexual nos Projetos Políticos Pedagógicos tendo como objetivos específicos a descrição do conceito desse Projeto como documento oficial e sua relevância nos debates sobre o tema ao analisar quais documentos e políticas públicas asseguram essa abordagem. Essas políticas buscam respaldar as exigências, muitas vezes marginalizadas e/ou banalizadas. Conta com a metodologia de análise bibliográfica e documental, justificando-se uma escolha corrente devido à observação das ausências de escritas e diálogos acerca do assunto em questão. Desse modo, visto que políticas públicas atuais dão respaldo ao trabalho da Educação Sexual/Sexualidade busca-se analisar quais as resistências para constituir a não abordagem da temática nos PPP.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA RELEVÂNCIA NA ABORDAGEM DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL

O Projeto Político Pedagógico é um documento obrigatório e pautado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que norteia as ações desenvolvidas dentro da escola, onde será escrito e planejado democraticamente e com a participação de toda a comunidade escolar e equipe pedagógica. É um processo de contínuo e inacabado que reflete as propostas da instituição. Nesse mesmo sentido, Maciel (2011, p. 59) vai dizer que o PPP “é um instrumento de intervenção na realidade educacional, constituindo-se como proposta para transformar e superar as concepções que desvinculam a prática dos professores e da escola do contexto social”.

Esse documento é, portanto, considerado de teor pedagógico e de organização e características próprias e específicas - importante para as instituições de ensino, pois ele auxilia no enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Veiga (1995, p. 1) afirma que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar”. Ou seja, construído e pensado para quem ele será abordado ou destinado de forma coletiva e democraticamente para que possa alcançar os objetivos do dia a dia escolar.

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma (FREITAS et.al, 2004).

No PPP se entende a organização ao trabalho pedagógico de modo a atender os objetivos da comunidade e da instituição escolar, deixando de lado seu caráter burocrático e adquirindo características próprias de um conteúdo escolar – articulado e inclusivo que vise a liberdade, valorize o magistério, seja gerido democraticamente e possua qualidade e igualdade em seus pilares (VEIGA, 1995).

Ao iniciar o diálogo sobre o que é Educação Sexual e sua importância no PPP necessita-se compreender que não acontecerá um ensino sobre a prática sexual ou o desenvolvimento da sexualidade no documento em questão. Segundo a autora Werebe (1998), a Educação Sexual vem para caracterizar a *práxis* educativa e intencional da abordagem sobre o tema.

A Educação Sexual é voltada para uma ação de ensino/aprendizagem da sexualidade humana que leva informações objetivas e claras ao nível de conhecimentos e discussões que estão atreladas às questões afetivas, aos sentimentos, às emoções e às atitudes interligadas à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2010). Pode-se analisar, então, que este tema - delineado pela autora - colabora para uma ação voltada ao ensino didático. Ensino este que, por muitas vezes, pode ser abordado de forma intencional ou não, permitindo o diálogo entre questões de gênero, sexualidade, cuidado com o corpo, formação identitária, entre outros fatores ligados à condição humana. Ainda dentro desta proporção, Figueiró (2001) vai destacar que esta educação pode acontecer de duas maneiras; a informal - fora das instituições escolares; uma Educação Sexual apresentada pela família que agrega valores e crenças – e a formal que acontece nas instituições escolares e que, por muitas vezes, são planejadas.

Carvalho (2012, p. 41) destaca que “podemos dizer que toda ação educativa que acontece nas instituições formais ou não formais estão expressas num PPP, seja esse impresso ou não (nesse caso, seria um PPP ‘oculto’)”. No documento, então, precisa estar destacado as ações e projetos sobre a Educação Sexual que serão desenvolvidas durante o ano e ser elaborada uma escrita sobre a importância, constando o respectivo conceito do tema e qual o projeto a ser realizado. Desse modo, a escrita passa a ser indispensável com respaldo e embasamentos teóricos que apoiem as reflexões, conceitos e ideias. (CAMPBELL, 2010).

Para dialogar sobre as questões de Educação Sexual nos âmbitos educacionais precisa-se entender que existem políticas públicas e curriculares que disponibili-

zam documentos para servir de eixos norteadores. Sendo assim, Carvalho e Guizzo (2016, p. 192) fazem pensar sobre:

[...] à importância da discussão das questões de gênero e sexualidade desde a primeira infância, partimos da compreensão de que as políticas públicas e as curriculares têm um papel importante no que diz respeito ao processo de formação de professores (as) que tenham como meta a igualdade de gênero e a extinção de práticas sexistas.

Observa-se, diante disso, a importância desses diálogos nos espaços educativos e no âmbito familiar. Ademais entende-se a relevância dos conhecimentos apon-tados nos documentos educacionais que possibilitam subsídios para corroborar com determinados assuntos e complementar a formação continuada dos(as) profes-sores(as) no currículo educacional. Percebe-se, então, que há documentos nacionais que trazem o tema Educação Sexual, sexualidade e gênero.

Um dos documentos que servem desse respaldo a esse tema são os Parâme-tros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) – responsáveis por garantir a Educação Sexual (ou como está colocado no documento Orientação⁵⁹ Sexual) que devem ser incluídos como temas transversais e nos currículos das instituições educacionais com o objetivo de contribuir para a quebra de preconceitos, *tabus* sociais e orientações contraceptivas. Assim, Furlani (2013, p. 77) ressalta que “o documento apresenta os blocos de conteúdos baseados em três eixos temáticos: 1) corpo: matriz da sexuali-dade, 2) relações de gênero e 3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/ Aids.”

Este documento entende que a sexualidade é algo intrínseco à vida e à saú-de. Logo engloba questões de caráter biológico, direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade, além de explicitar o que se espera da postura dos(as) educadores(as). Estes professores(as) estão sempre abertos(as) para esclarecer dúvidas, criando debates que discutem a atenção voltada para a exposição de opiniões pessoais dos(as) alunos(as) – não suas, visto que necessita manter certa neutralidade.

Além dos PCNs, a educação dispõe da Carta Constitucional Brasileira (BRA-SIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1996); das

59 Quando falamos sobre Orientação Sexual, segundo Werebe (1998) questiona essa nomen-clatura, pois a mesma acredita que essa terminologia destaca sobre a sexualidade do sujeito que é o homossexual, bissexual ou heterossexual.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013); das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010); do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

O Artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal de 1988 estabelece que é necessário “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Assim, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), constitui-se em três volumes, o qual serve de subsídio para as instituições educacionais e aos profissionais.

Este documento constitui-se de um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 13).

Os demais documentos não implementados oficialmente, contudo, são utilizados como respaldo para a construção dos diálogos em sala de aula de modo a criar e recriar problemáticas discutidas no tema Educação Sexual e Sexualidade.

No RCNEI (1998), volume dois, aparecem todas estas questões que se pode compreender sobre gênero e sexualidade no âmbito do discurso pedagógico. Informa acerca da importância das expressões da sexualidade infantil no desenvolvimento do indivíduo e em sua vida psíquica que a sexualidade é algo inerente à criança – e que se manifesta durante a vida. Nesse aspecto é importante salientar que a vida pessoal é marcada pela cultura social e pelo meio em que a criança está inserida. Desse modo, sabe-se que os grupos sociais criam regras e formam parâmetros comportamentais relacionados ao sexo (tabus). Esse documento também aborda as relações de gênero, pois “[...] ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino.” (RCNEI, 1998, p. 19). Segundo Carvalho e Guizzo, (2016, p. 1997 apud GUIZZO; FELIPE, 2015) é importante destacar que:

[...] em 2014 tivemos a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei 13.005/2014). Nesse Plano as questões de gênero e sexualidade sequer foram citadas e limitou-se a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação. Em razão da não inclusão das questões de gênero e sexualidade no PNE, sugeriu-se que tais questões deveriam integrar os Planos

Estaduais e Municipais de Educação, cujas apresentações e homologações deveriam ocorrer em junho de 2015. Muitos desses Planos, em suas versões iniciais, incluíram temáticas de gênero e sexualidade em seus textos, porém, quando submetidos à aprovação nas casas legislativas, acabaram sendo excluídas.

A partir da fala dos autores acima pode-se observar que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) constroi a noção e discussão acerca das questões de gênero e Educação Sexual/sexualidade, tratadas como temas transversais no PCNs (1997), e que esses termos de gênero, educação sexual já não se encontra para além da abordagem da diversidade de um modo geral no intuito de promover os direitos humanos. Isso requer, ainda, clareza política de que a manutenção das lógicas das desigualdades com compromisso de combater ao racismo, homofobia, hierarquia de gênero e todas as expressões de preconceito de qualquer natureza sejam vistos com destaque e real importância.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido com base na natureza dos estudos a partir de pesquisas bibliográficas e documentais, onde foram consultados diversos livros, artigos e todo tipo de documentos que abordassem e pudessem fazer este diálogo sobre a importância da Educação Sexual no Projeto Político Pedagógico.

A pesquisa bibliográfica para Lakatos e Marconi (2006) pode ser considerada o primeiro passo de toda pesquisa científica, tendo em vista que, tanto a bibliográfica quanto à científica são observações diretas que preceituam um levantamento de estudo a ser analisado. Para Gil (2002, p. 45) destaca-se que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Desta forma a pesquisa documental vai na mesma linha da pesquisa bibliográfica, mas a primeira utiliza dados que não foram destacados cientificamente ou analisados bibliograficamente. Diante disso, Lakatos e Marconi (2006) destacam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo fazer com que o pesquisador tenha a pos-

sibilidade de entrar em contato com toda a bibliografia publicada em forma de livros, revistas, publicações na imprensa escrita, etc, ajudando na análise de pesquisas e também no modo de articulação das informações divulgadas.

O trabalho contou com a pesquisa explicativa. Para Gil (2008, p. 28) este modo de pesquisa visa “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão e o porquê das coisas.” Assim, o trabalho vai poder analisar os motivos da importância do tema Educação Sexual estar presente e assegurado dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa realizada percebeu-se que o Projeto Político Pedagógico é um documento previsto pela LDB (1996) em seus art. 13, 14 e 15 que visa a autonomia das escolas, as normas da gestão democrática e as propostas de ensino que serão abordadas. Por ser, ainda, um conceito de tabu, os temas de Educação Sexual e Sexualidade são pouco abordados nas escolas, assim, muitas instituições acabam optando pela ausência desse diálogo devido a certos medos.

É importante que (as)os educador(as)es tenham uma formação ou algum conhecimento prévio do que é Educação Sexual, muitas vezes associam ao ensino sobre o ato sexual. Nesse sentido, Figueiró (2010) afirma que a Educação Sexual é como uma ação de ensino e aprendizagem, onde o docente leva planejadas as aulas e as atividades.

Assim, compreende-se que é importante que a Educação sexual esteja respaldada no PPP, pois vai contribuir com as questões de autoproteção, autocuidado, conhecimento do próprio corpo, desenvolvimento da autoestima, orientação, quando necessário, de ajuda, trabalhar emoções, sentimentos, consentimentos, etc. Isso se forma em uma Educação Sexual emancipatória intencional. Portanto, percebeu-se a importância de dialogar sobre Educação Sexual nos PPP e que sim, há políticas públicas e documentações pedagógicas que contribuem e asseguram estes diálogos nos documentos educacionais, porém as crenças, valores e o conservadorismo são muitos e constituem grande impasse para os debates sobre temas tão essenciais entre as escolas e famílias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.2. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 12 jan.2021.

BRASIL. (Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: A Secretaria, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 jan. 2021.

CAMPBELL, Selma Inês. **Projeto político pedagógico: guia prático** / Selma Inês Campbell – Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010. 156p.

CARVALHO, R. S. de; GUIZZO, B.S. **Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola**. Salvador: Revista da Faeeba, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/2294>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de. **Educação sexual: interfaces curriculares: caderno pedagógico** / Gabriela Maria Dutra de Carvalho et al ; design instrucional Carla Peres Souza – Florianópolis : UDESC/CEAD/UAB, 2012. 90 p. : il. ; 28 cm

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V.. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta um desafio**. 3.ed. rev. ampl. Londrina, PR: Eduep, 2010. p. 240

FIGUEIRÓ, M. N. D. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites**. 2001. 316 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190864>. Acesso em

12 jan. 2021.

FREITAS, L. C. et al. **Dialética da inclusão e da exclusão**: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

Gil, A. C. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

MACIEL, V. A. Projeto Político-Pedagógico: uma ação educativa necessária à realidade. In: PANDINE, C. M. C. (Org.). **Planejamento e avaliação educacional e institucional**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: DIOESC, 2011.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. De A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. IN: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CAMINHO DE SAVÓS: PERCEPÇÕES E PERCURSOS DE UMA ESTUDANTE DE ARTES VISUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA: INTERCULTURALIDADE E INSURGÊNCIA EM PROCESSOS ARTÍSTICOS CONTRA O RACISMO INSTITUCIONALIZADO

Uillian Trindade Oliveira⁶⁰

Sebastiana Caldeira⁶¹

Marcelo da Silva Souza⁶²

Levi Rodrigues⁶³

60 Professor assistente – Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob)

61 Estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais – Ufob

62 Doutorando em Língua e Cultura - Ufba

63 Técnico Administrativo em Educação– Ufob

RESUMO: A educação do século XXI clama por um currículo que interponha interculturalidade, interterritorialidade e interdisciplinaridade frente aos desafios de se promover a tolerância e o respeito nas relações. Assim, neste artigo, apresenta-se a trajetória de uma estudante negra de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob), questionando o racismo institucional que perpassa o currículo e os espaços físicos usados pelo referido curso no campus Santa Maria da Vitória. Tal prática invisibiliza seu povo pelo exclusivo foco na cultura eurocêntrica no processo de criação de conhecimento, deixando à margem a história e a cultura dos povos africanos que compõem o Brasil. Inicialmente, o texto contextualiza a criação da referida universidade e, notadamente, das lutas que se desenrolaram para que fosse instalado um campus no município de Santa Maria da Vitória. Esse campus, inicialmente, não estava previsto no ato que instituiu a Ufob, e, hoje, tem significativa atuação na sua região de abrangência, por atividades baseadas no tripé pesquisa, ensino e extensão. Entretanto, a partir da análise do fluxograma dos componentes curriculares da Licenciatura em Artes Visuais, nota-se a existência do racismo institucionalizado, diante do que a licencianda passa a promover insurgências artísticas. Sua inspiração é a figura das “savós”, termo com o qual sua família designa as matriarcas, mulheres negras que, por toda a vida, tiveram de enfrentar o racismo. Essas insurgências compõem um conjunto de quatro obras em que, usando técnicas diversificadas, a estudante potencializa sua ação de resistência frente a uma cultura acadêmica que contribui para fortalecer os pilares do racismo brasileiro. Os intercessores teóricos com os quais o presente trabalho dialoga são Amaral (2008), Barbosa (2005) e Richter (2008).

Palavras-chave: Interculturalidade, Racismo, Insurgência, Arte.

INTRODUÇÃO

O fato de estarmos vivendo a era do “inter”, tanto no mundo digital, a partir da internet, quanto na cultura e na educação, exige reavaliar as relações que transcorrem nos espaços diversos envolvidos nas práticas educativas. Tais relações precisam ser delineadas para uma sociedade com menos fronteiras, dando lugar a interconexões e sincretismos, criando valores culturais mais democráticos, inclusive pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, a interculturalidade é necessária e urgente para o meio social e no ensino das artes visuais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Richter (2008) afirma que o ensino intercultural em arte busca uma educação inclusiva

em sentido amplo, respeitando as subjetividades e características dos atores nos espaços de convivência. Objetiva, ainda, a preservação de códigos culturais, por meio da compreensão de contextos macroculturais. Isso porque as relações de alteridade são vistas como forças potentes para promover a tolerância, o combate ao racismo e o cruzamento cultural das fronteiras entre grupos. Com a educação intercultural, ao apropriar-se da sua cultura e de outras culturas, o educando dá significado à sua existência (OLIVEIRA, 2019).

Como possibilidade de fortalecer essas relações, Amaral (2008) sugere a Inter territorialidade da arte, que é a ocupação do espaço urbano pelos atores sociais e suas memórias, em um fenômeno construído social e individualmente, logo, sujeito a constantes transformações. Tal estratégia intensifica os sentimentos de pertencimento da identidade do indivíduo e do grupo ao qual ele está integrado. Ocupar esses lugares pressupõe percorrer memórias, lançar mão das histórias oral, audiovisual e corporal. Fazer esse percurso é propor encontros do eu com o outro, compondo e recompondo as paisagens urbanas, com seus fragmentos de experiências híbridas e transitórias.

À medida que a vida social vai se tornando mediada pelo mercado globalizado de estilos, fazeres e maneiras de ser e estar, estimulados, principalmente, pelas mídias digitais, as identidades tornam-se desterritorializadas de suas raízes, líquidas, fluidas, em movimento constante. Em cenário assim caracterizado, o ensino Inter territorial em arte potencializa-se com o ensino intercultural, construindo pontes entre lugares de produção de cultura, a partir de vivências cotidianas, poesias em grafites-murais, televisão, cinema, teatro, dança e música.

Em tal perspectiva, a arte contemporânea possibilita a valorização de diferentes grupos étnico-raciais, como ocorreu a partir do trabalho denominado “*White formation? A invisibilidade da população afro-brasileira*”, produzido pela estudante Sebastiana Caldeira na sala de informática da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Campus Santa Maria da Vitória.

Entende-se que o aprendizado intercultural funciona quando as experiências pessoais e os sentimentos são compartilhados. Para tanto, é necessário, primeiro, que o educando compreenda suas concepções de mundo, arte, gênero, etnicidade, para promover o chamado *cross-cultural*, ou seja, a troca intercultural. Com a arte,

portanto, ele poderá aprender ou vivenciar as relações interculturais, a fim de conhecer e respeitar, usufruindo as relações culturais na alteridade.-

O CAMPUS DA UFOB EM SANTA MARIA DA VITÓRIA: “AQUI TAMBÉM É OESTE...!”

Nesta seção, caracteriza-se brevemente o contexto histórico do campus da Ufob em Santa Maria da Vitória. A chegada de uma universidade pública à cidade e, mais que isso, ao território de identidade da Bacia do Rio Corrente, foi marcada por um conjunto de lutas que dão conta de descortinar as relações de poder e os conflitos face à perspectiva intercultural, no tocante aos processos educativos que se desenvolveram no decurso histórico do Brasil.

Com a proposta de interiorização das universidades públicas, a partir de 2003, o Brasil assiste a uma mudança conjuntural no que diz respeito à expansão do ensino superior. Isso porque lugares em que, historicamente, se vivenciava a dificuldade de acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade, passaram a se beneficiar com a possibilidade de sediar universidades mantidas pela União. É a partir dessa proposta de interiorização que, por meio do Projeto de Lei 2.204/2011, a Ufob e seus *campi* fora da sede, os quais, inicialmente, seriam instalados apenas nas cidades de Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Barra, foram instituídos, refletindo a luta de um povo até então à margem de propostas políticas eficazes de educação superior.

O campus de Santa Maria da Vitória, lócus da experiência aqui relatada, se insere no contexto da luta e das pressões sociopolíticas, dado o fato de que, diferentemente dos demais *campi*, era o único que não estava previsto na lei por meio da qual a Ufob foi instituída. Em decorrência disso, antes mesmo da efetiva criação da universidade, lutas foram travadas para que a cidade fosse contemplada com um campus, ecoando o grito de que ali também era oeste da Bahia. Santa Maria da Vitória foi vista como propícia a receber um campus por diversos motivos, que incluem o cunho social, a localização geográfica e a infraestrutura.

Após a apresentação de algumas emendas parlamentares, solicitadas pelo Movimento Pró-Ufob, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.825/2013, criando a Ufob e adicionando o quarto campus solicitado. Assim, a sede da universidade fi-

cou em Barreiras, tendo ela *campi* funcionando em Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória (BRASIL, 2013).

Logo, a luta gerou resultados reais, que se tornaram mais concretos quando, enfim, foi autorizado que o *campus* iniciasse suas atividades na cidade de Santa Maria da Vitória, no segundo semestre de 2014, com os cursos de Artes Visuais e Publicidade e Propaganda, sendo que ambas já concluíram a formação da primeira turma. Por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a Ufob tem papel primordial no desenvolvimento da região e na valorização da cultura e de sua gente.

CAMINHOS DE SAVÓS: PERCEPÇÃO, INSURGÊNCIA ARTÍSTICA

Sebastiana Caldeira é mulher, preta, moradora de uma comunidade rural do município de Jaborandi (BA). Pertence à quinta geração da família dos Altinos ou dos Pretos, por ela assim referida, porque é até onde lhe foi possível alcançar os processos diaspóricos – mas, afinal, quantas diásporas cabem em um corpo? Filha de Maria Rosa de Oliveira, é neta de Lindaura Rosa de Oliveira, esta, mãe de sete, carinhosamente chamada Savó, termo usado em sua família para designar a matriarca.

Prestes a completar 90 anos, Savó carrega memória-traços-caminhos das vivências que remontam décadas. A seca de 1932, que afetou parte do Brasil, atingiu também sua família. Savó tinha apenas dois anos de idade quando, para sobreviver, seus pais, com os filhos, partiram de Rio do Pires, no sudoeste da Bahia, em peregrinação. Ainda quando criança, Savó, repetidas vezes, ouviu de seu avô, chamado Trazido, sobre os caminhos que a levaram até onde passou a viver. O transporte, contava ele, foi o lombo de um cavalo e, no caminho, a compaixão e a rapadura amenizavam o cansaço dos que andavam a pé. A estrada estreita serviu de passagem para milhares de pessoas. A busca foi, finalmente, cessada pelo encontro da abundância de água e fartura de alimentos.

Jaborandi, antes pertencente ao município de Correntina, é um pequeno município do Oeste Baiano. Foi nesse território, banhado pelo Rio Formoso, que sua família se instalou e ainda faz morada. Porém, foi nesse mesmo Jaborandi que o pai de Savó teve suas terras griladas. O lugar que um dia lhes proporcionou fartura é o mesmo que, hoje, nega condições mínimas de cidadania para seus corpos pretos. É nesse lugar que Sebastiana vive com sua família, sem direito a acessar a cidade,

porque o racismo ambiental lhe nega até mesmo uma estrada, enquanto outras dezenas são construídas para favorecer o genocida agronegócio, que, além dos modos de vida, tem levado embora o Rio Formoso de Savó.

Sebastiana é a primeira de sua família a acessar o ensino superior. Mesmo compreendendo a importância dessa conquista, lamenta sobre o quanto esse direito ainda é negado ao povo preto, em uma cruel política de segregação social. Se o povo negro teve, historicamente, sua cidadania negada, por força do próprio racismo estrutural que perpassa o aparato estatal, com o ensino não seria diferente. A universidade para as pessoas negras sempre foi motivo de luta, seja pelo direito ao acesso, seja pela permanência dentro do espaço acadêmico, que, muitas vezes, desumaniza as relações. A criação da Ufob, entretanto, abriu possibilidades para que centenas de jovens como Sebastiana fossem os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior. Seu ingresso na referida universidade ocorreu em 2016, no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Da forma como se estrutura seu fluxograma de componentes curriculares, a universidade ainda não atende aos anseios do(a)s estudantes afro-brasileiro(a)s. Nela, observa Sebastiana, o racismo ganha contornos da formalidade. Sua percepção é a de que, pelo currículo, na Licenciatura em Artes Visuais, parece não haver lugar para pessoas como ela, porque ali nunca se discute sobre as contribuições da população negra, mas, cotidianamente, se aborda a arte europeia. Isso ocorre quando se trata do ensino de artes no Brasil, no Nordeste, na Ufob, na vida de mais uma mulher preta. Ao abrir frestas para adentrar a universidade, Sebastiana, diante desse contexto que apaga a história e a herança de seus ancestrais, vê-se oprimida por um racismo sutil e institucionalizado.

A estudante fala da dor e da luta, porque são constantes na sua existência como mulher afro-brasileira; seus caminhos são adornados pelos caminhos de savós; entre arames farpados e noites de forró, elas sobrevivem. Tem sido assim na universidade. É nos encontros do Grupo de Estudos sobre Relações Étnico-Raciais que ela encontra força para legitimar e resistir em um espaço que é seu por direito. Como estratégia de subversão diante do Estado brasileiro, resistir é a arma com a qual enfrenta o racismo institucionalizado.

É nos “Caminhos de saVÓS”, que a insurgência de processos artísticos como

narrativa de resistência, diz muito sobre ancestralidade, sobre não estar só, que Sebastiana externa toda a revolta que o racismo causa ao povo negro, indo na contramão da arte eurocêntrica, imposta “goela abaixo” na academia. Nesse cenário, emerge com ela uma forte produção artística contemporânea, que denuncia, reflete e traz à tona as questões relacionadas ao racismo, como se pode observar nos quatro trabalhos destacados neste texto: Figura 1 – “Muitas lutas, poucas memórias”; Figura 2 – “*White formation?* A invisibilidade da população afro-brasileira”; Figura 3 – “Os caminhos de saVÓS” e Figura 4 – “A gente combinamos de não morrer”.

“Muitas lutas, poucas memórias” é um trabalho sobre apagamento, sobre mulheres que contribuíram para o desenvolvimento do município de Jaborandi, seja na luta pela não construção das Pequenas Centrais Hidrelétricas, seja na luta contra o coronelismo, que envolveu muitas savós. As mulheres sempre estiveram presentes. No entanto, seguem invisibilizadas. A ideia da artista-licencianda era contar uma outra parte da história, adotando o tom de questionamento. O trabalho foi desenvolvido em parceria com as discentes Roseli Almeida e Vandineia Oliveira, na disciplina “Arte e cidade”.

“*White formation?* A invisibilidade da população afro-brasileira” é um trabalho que nasceu de um incômodo. A disciplina “Arte, tecnologia e ciências” usa um laboratório compartilhado com os discentes do curso de Publicidade e Propaganda. Sebastiana notou que todos os modelos “baixados” da internet para serem usados como referência nas peças publicitárias que os estudantes elaboravam eram brancos. Como forma de questionar esse padrão não inclusivo e racista, contou com o apoio do também discente Lucas Nunes de Oliveira, para por uma imagem com mulheres pretas em 90% dos computadores da universidade, sempre com a mesma pergunta (“*White formation?*” – “Formação branca?”). Para Sebastiana, o trabalho foi direcionado a todas as pessoas, mas, sobretudo, para as que, como estudantes ou professores, integravam o curso de Publicidade e Propaganda.

“Os caminhos de saVÓS”, por sua vez, diz sobre a voz que permanece potente, mesmos com tantas tentativas de silenciamento; diz sobre caminhos que, mesmo com espinhos, estes não impedem a caminhada; diz sobre o rio que garante a fartura e que também é estrada que leva, como trouxe Savó a Jaborandi. Trata-se de um

trabalho de bordado, realizado na disciplina “Artes têxteis”.

Desenvolvido na disciplina “Laboratório de gravura”, “A gente combinamos de não morrer” é uma xilogravura e seu nome reproduz uma frase retirada do livro “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Aborda o período inicial da escravização negra. De lá até aqui, o(a)s negro(a)s combinaram de não morrer, mas, ainda hoje, continuam sendo alvo e estão, o tempo todo, morrendo, o que traduz um genocídio que, sobretudo, dizima a população jovem.

A batalha artística empreendida por Sebastiana permite constatar que a educação do século XXI clama por um currículo que interponha a interculturalidade, a interterritorialidade, a interdisciplinaridade, as artes, sua produção e abertura de caminhos para uma visão articuladora do aluno em relação ao mundo e a si mesmo. Para alcançar tal intuito, faz-se necessária a ocupação do espaço urbano pelos sujeitos e memórias, construindo o sentimento de identidade de formas, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Dialogar com a cultura visual é interpretá-la e ampliar seus processos de interação com o mundo, uma vez que a arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas, reinventar seu cotidiano, atribuindo sentido à leitura do mundo, humanizar-se no interior da cultura que ele produz.

O RACISMO ESTRUTURAL NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UFOB

Em sociedades em que o racismo é estrutural, como no Brasil, os direitos humanos são sistematicamente desrespeitados. Isso acontece porque esse tipo de racismo, ao estabelecer hierarquias entre os grupos humanos, acaba por estabelecer o lugar social de cada grupo, contribuindo para que aquele que ficar subalternizado seja submetido a violências física, psíquica e política.

Para Almeida (2019), o racismo estrutural é um sistema em que a prática do racismo é “normalizada”, ou seja, passa a ser regra, em vez de exceção. É algo racional, construído por meio de um processo político. “Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros” (ALMEIDA, 2019, p. 28). É também um processo histórico, porque está ligado a uma sociedade e a um tempo específico.

Sublinha o mesmo autor que os parâmetros discriminatórios baseados na raça

do grupo hegemônico e usados por este para estabelecer seu poder “[...] faz(em) com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 35). Conforme explica,

[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social. Desse modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa a resguardar (ALMEIDA, 2019, p. 47).

Em função dessa dinâmica, instituições como Estado, escolas e universidades, assim como os meios de comunicação, são fundamentais na constituição e reprodução do racismo. São elas que reproduzem a ordem social vigente, na qual homens e mulheres pretos são vistos como menores, ainda que alguns teimem em dizer o contrário, porque uma das estratégias mais potentes para sustentar o racismo é negar sua existência.

Entre as instituições de ensino, as universidades têm um lugar de destaque na produção/manutenção do racismo sistêmico. Por serem produtoras de conhecimento, fazerem ciência, gozam de uma certa isenção/imparcialidade. Isso contribui para que sejam vistas como produtoras de verdades. Basta, porém, que sejam analisados os currículos dos cursos para que se percebam os vieses racistas neles presentes.

A Ufob é um exemplo típico disso. Segundo a quinta edição da “Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais”, realizada pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, em 2018, 57,23% do(a)s estudantes se autodeclararam pardo(a)s; 18,56%, preto(a)s não quilombolas e 1,08%, como preto(a)s quilombolas. Ou seja, quase 77% se autoconsideram negro(a)s (PERFIL, 2018). Os cursos da universidade, porém, têm currículos totalmente eurocêntricos, ignorando a história africana e indígena e a cultura desses povos. Há, portanto, a materialização do racismo institucional, pois os valores/conhecimentos dos brancos é que são sistematicamente veiculados ao(à)s estudantes negro(a)s.

Nem mesmo os cursos de licenciatura, que, conforme a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008, devem discutir a história e cultura afro-brasileira e indígena, cumprem tal obrigação (BRASIL, 2003, 2008). O curso de Licenciatura em Artes Visuais do

campus de Santa Maria da Vitória também possui essa lacuna. Mesmo que as referidas leis destaquem explicitamente que a Educação Artística está entre as áreas que, prioritariamente, ministrarão os conteúdos das temáticas mencionadas, entre os 51 componentes curriculares obrigatórios descritos no projeto político-pedagógico do curso, não há um que, especificamente, se dedique a tratá-las, o que é feito apenas entre os componentes optativos.

Cabe ressaltar que tal realidade não é exclusiva da Ufob; o currículo eurocêntrico é comum nas instituições de ensino superior do Brasil. Analisando o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, Barbosa (2017) observou situação semelhante à que se observa na Licenciatura em Artes Visuais da Ufob. Segundo a autora, nenhum dos 49 componentes curriculares obrigatórios trata especificamente das culturas afro-brasileira e indígena. Esse conteúdo também aparece apenas em um componente optativo, entre os 109 oferecidos.

Sabendo-se que o racismo é político e histórico, sua superação requer ações efetivas. No caso das universidades, Barbosa (2017, p. 395) ressalta que “os projetos pedagógicos precisam assumir não apenas a existência das desigualdades, mas nomeá-las e assumir a educação antirracista”. Nesse sentido, a mesma autora acredita que introduzir autores africanos ou dedicados ao estudo da africanidade nessas instituições é meio de combater estereótipos criados por um processo de criação de conhecimento que se organiza, exclusivamente, a partir do ponto de vista do colonizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior no Brasil, como é consabido, foi, por longo tempo, restrito à classe dominante e a grupos privilegiados. Numa espécie de espelho histórico, assistimos, ainda hoje, aos reflexos de uma educação calcada na reprodução da cultura dos altos estratos sociais. Nos processos educativos, tem-se uma máscara escusa da falsa neutralidade, já que esta não existe e serve para a inculcação de valores orientados ao jogo de dominação. É nessa perspectiva que este trabalho trouxe a contextualização dos processos histórico-culturais pelos quais se formou o campus da Ufob em Santa Maria da Vitória.

Por ser um espaço de produção de conhecimento, a universidade pode contri-

buir de maneira significativa na construção de uma sociedade antirracista, a começar por uma remodelação dos seus currículos, inserindo os conhecimentos produzidos por povos africanos, indígenas, bem como por outras culturas presentes na comunidade acadêmica, na região de abrangência da instituição, no Estado da Bahia e no Brasil.

A educação intercultural em arte pretende a preservação da cultura e da harmonia pelo desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Busca o envolvimento do(a)s estudantes para conhecer e ter competência para conhecer e lidar com os códigos de outras culturas, conhecendo também os da sua própria cultura. Para Barbosa (2005), a principal característica da educação intercultural é o reconhecimento da diversidade como potência, em vez de ser vista como um problema, do que decorre a pretensão de se homogeneizar a todos. A interculturalidade na educação reconhece a similaridade entre grupos, em lugar de levantar as diferenças. Propõe o cruzamento cultural das fronteiras, levando o ser humano a aprender a ser competente na sua cultura, dialogando, todavia, com outras.

Por fim, entende-se que, quando o(a) estudante, no caso específico deste trabalho, o(a) estudante negro(a), vê sua cultura salientada, estudada e valorizada, não apenas dentro da universidade como também em outros espaços, percebe-se ator no mundo em que vive. Além disso, a interculturalidade contribui para a formação de pessoas mais conscientes e críticas, principalmente, a respeito de valores estéticos de diferentes grupos sociais e étnicos, inclusive daqueles que ainda permanecem socioculturalmente invisibilizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

AMARAL, Lilian. Interterritorialidade: passagens, cartografias e imaginários. In: BARBOSA, Ana MAE; AMARAL, Lilian. (Orgs.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Senac, 2008. p. 45-61.

BARBOSA, Beatriz Regina. Racismo, educação superior e formação antirracista: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 3, n. 9, p. 387-397, set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.825, de 5 de junho de 2013.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12825.htm>. Acesso em: 11 out. 2019.

DIAS, Beldson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 277-291.

OLIVEIRA, Uillian Trindade. Concepções acerca de educação em arte e cultura visual: interculturalidade, interterritorialidade e relações com a leitura de imagens. In: SEMINÁRIO CAPIXABA SOBRE O ENSINO DA ARTE, 13., 2019, Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PERFIL do estudante. 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1IZTFEx8fBU2Kh1LIqU7fZZsnVcj0CvE/view>>. Acesso em: 7 dez. 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana MAE; AMARAL, Lilian. (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: Senac, 2008. p. 105-111.

FOTOGRAFIAS

Figura 1 – “Muitas lutas, poucas memórias”



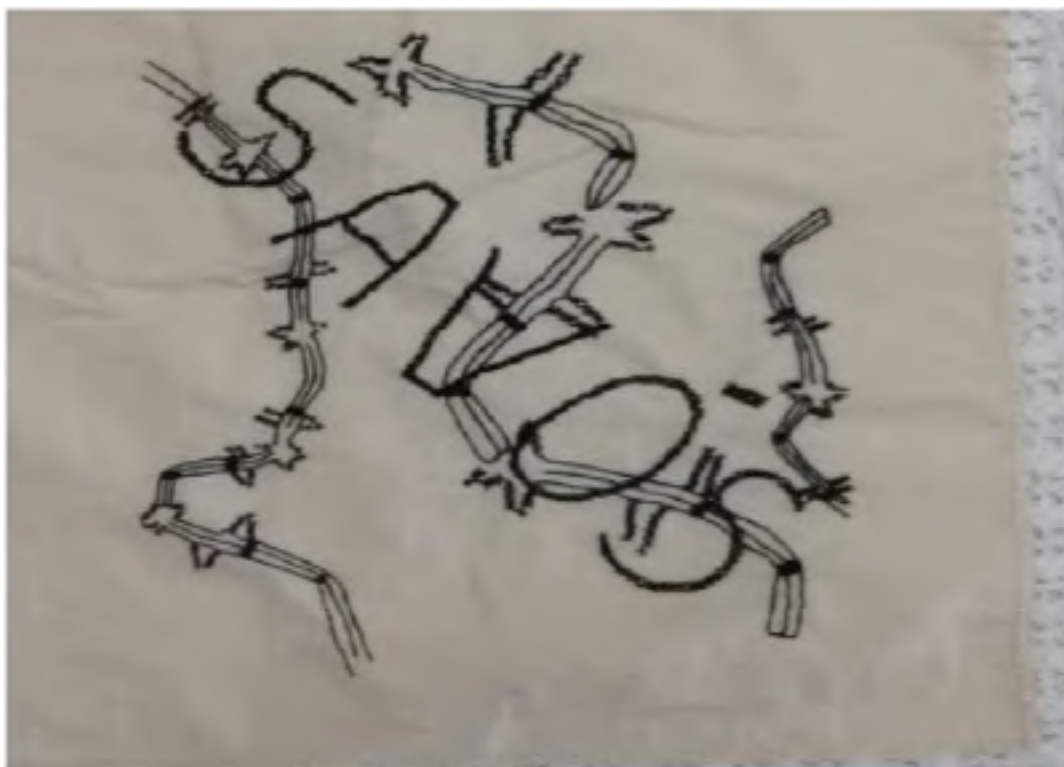
Fonte: acervo de Sebastiana Caldeira.

Figura 2 – “*White formation?* A invisibilidade da população afro-brasileira”



Fonte: acervo de Sebastiana Caldeira.

Figura 3 – “Os caminhos de saVÓS”



Fonte: acervo de Sebastiana Caldeira.

Figura 4 – “A gente combinamos de não morrer”



Fonte: acervo de Sebastiana Caldeira.

ESTILOS DE VIDA E PERCURSOS DE ENVELHECIMENTO DE PROFESSORAS SEM FILHOS/AS

Vanessa Juliane da Silva Roth⁶⁴

Angelita Alice Jaeger⁶⁵

64 Mestra em Gerontologia pelo Programa de Pós-Graduação em Gerontologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ), graduada no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física (UFSM) e professora estadual do Estado do Rio Grande do Sul – vanessajroth@gmail.com.

65 Pós-doutora pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), graduada no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física (UFSM) e professora associada do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria - angelita@ufsm.br.

INTRODUÇÃO

O processo de feminização da docência na educação básica brasileira remonta a meados do século XIX (CASTANHA, 2015). Atualmente, as mulheres são maioria esmagadora na educação infantil (96,4%) e no ensino fundamental (88,1%) e estão em maior número (57,8%) no ensino médio. No computo geral, em torno de 22% delas possuem mais de 50 anos de idade, segundo resultados obtidos no senso de 2020 (INEP, 2021). Todavia, esses dados não se repetem no ensino superior, pois além das análises estatísticas serem desatualizadas, a análise de gênero fica nas zonas de sombra dos números evidenciados. Em um senso de 2016, a partir dos números totais de docentes no ensino superior público e privado e de homens nessa função, deduzimos que as mulheres ocupam 45,4% das vagas da docência nesse grau de ensino (INEP, 2017). Inexistem dados sobre a faixa etária predominante dessas docentes e, também não sabemos quantas possuem acima de 50 anos. Tais omissões nos possibilitam questionar acerca dos imbricamentos entre as relações de gênero e o fazer docente. E mais, quando aproximamos outros marcadores que visibilizam o processo de envelhecimento e a não-maternidade de mulheres, notamos que gênero constitui uma categoria de análise, como nos ensinou Joan Scott (1995), que pode ser útil para nos possibilitar entender o cotidiano de professoras, que estão em processo de envelhecimento e por diferentes motivos não vivenciaram a maternidade.

No Brasil, estudos abordam a não-maternidade na vida de mulheres e casais revelando as circunstâncias que envolvem essa experiência, fomentando reflexões e servindo de parâmetro de análise para diferentes maneiras de viver (BARBOSA e ROCHA-COUTINHO, 2012; FERNANDES e LACERDA, 2012; ROWE e MEDEIROS, 2010; RIOS e GOMES, 2009; SMEHA e CALVANO, 2009; MANSUR, 2003).

No cenário internacional essas transformações também são percebidas e os motivos para não se ter filhos/as são variados. Na Alemanha, o custo para criar uma criança é alto e estima-se que uma em cada cinco mulheres não terá filhos/as, no Reino Unido as mulheres valorizam mais o trabalho e o lazer que a maternidade (FERNANDES; LACERDA, 2012). Badinter (2011) destaca que algumas mulheres têm a realização pessoal como prioridade e entendem que a maternidade gera perda

de liberdade e que não ter filhos/as é um estilo de vida.

Compreendendo, que...

[...] Os estilos de vida prendem-se com práticas quotidianas e formas de consumo que envolvem escolhas particulares e identitárias em domínios tão díspares como a habitação, a alimentação, os usos do corpo, o vestuário, a aparência, os hábitos de trabalho, o lazer, a religião, a arte, a organização do espaço e do tempo ou o convívio com os outros atores sociais (Maia, 2002, p. 45).

Nesse sentido, os modos de viver são produzidos pelos sujeitos ao longo de suas vidas e as mulheres que não vivenciaram a maternidade produzem estilos de vida particulares, cujas vivências abrem brechas para um envelhecimento marcado pelas suas escolhas e subjetividades. Assim, objetivamos conhecer as trajetórias das mulheres professoras sem filhos/as para visibilizar seus estilos de vida em relação com o processo de envelhecimento. Com este estudo buscamos desconstruir preconceitos e estereótipos que marcam a vida das mulheres docentes que não experienciaram a maternidade, ampliando reflexões sobre suas aspirações no contexto atual.

PERCURSO METODOLÓGICO

Embasadas na abordagem qualitativa de pesquisa, que tem como foco o contexto sociocultural, interpretamos as dinâmicas das relações dos sujeitos, a partir das suas especificidades. Conforme Deslandes, Gomes e Minayo (2015) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A ênfase é no processo, os dados e informações não são generalizáveis. As participantes foram localizadas de maneira intencional e/ou indicadas, seguindo a técnica de seleção da amostra denominada *snowball*, visto que é uma ferramenta valiosa em estudos sobre estilos de vida de sujeitos que muitas vezes ficam fora dos padrões sociais convencionais (ATKINSON; FLINT, 2001). Como critérios de inclusão adotamos a faixa etária dos 50 anos ou mais, que não tivessem filhos/as e residissem em Santa Maria/RS. Excluímos as mulheres que estivessem adiando a concepção e/ou planejassem adotar; mulheres que exerciam a maternidade em função de relacionamento com companheiro(a) que já tenha filhos/as e as que negassem a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE)⁶⁶. Contamos com a participação de quinze professoras, com idades entre 50 e 67 anos, sendo oito oriundas da educação básica e sete do ensino superior. Quanto à escolaridade das nossas entrevistadas, duas têm graduação, quatro possuem especialização, três têm mestrado, três têm doutorado e três realizaram pós-doutorado. Sobre a renda mensal, seis indicaram receber acima de 11 salários mínimos⁶⁷, quatro entre 4 e 6 e as outras cinco apontaram renda de até 4 salários mínimos.

Utilizamos entrevistas semiestruturadas em profundidade, com questões abertas construídas de acordo com os objetivos da pesquisa. De acordo com Chizzotti (2001) quando a entrevista tratar de questões mais profundas, com um nível de complexidade psicológica maior, as questões são elaboradas previamente e o entrevistado irá discorrer sobre o assunto (questões semiabertas). Realizamos a interpretação dos dados através do método análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que consiste num conjunto de técnicas que visa analisar as comunicações, buscando decifrar os seus significados. Através de procedimentos sistemáticos e objetivos elaboramos três categorias de análise, abaixo apresentadas.

PROFESSORAS E AS TRAJETÓRIAS DA NÃO-MATERNIDADE

As mulheres que dão vida ao presente trabalho não exerceram a maternidade em razão de diferentes motivos, marcando suas memórias e histórias de vida, para além do discurso social de que toda mulher deseja ser mãe. Elas romperam com um estereótipo muito forte e ainda muito presente na vida da maioria das mulheres. Dentre as pesquisadas treze relataram que não tentaram engravidar, sendo que cinco delas foram enfáticas dizendo que nunca desejaram ser mães. Tais resultados encontram eco na obra de Badinter (2011), que desmistifica a noção que afirmava ser instintiva a maternidade para as mulheres. Todavia, o discurso cultural que condiciona o ser mãe a normatividade não foi absorvido de forma passiva pelas mulheres que optaram por não ter filhos/as, também não se consideram sofredoras por essa discordância, apenas pessoas que percorreram outros caminhos para o seu desenvolvimento (CHAVES, 2011).

66 Projeto (número 80590217.0.0.000.5346) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (UFSM);

67 O salário mínimo de referência é o do ano de 2018, que corresponde ao valor de R\$ 954,00.

As professoras apontaram que o envolvimento e a dedicação com o trabalho assumiram posição privilegiada em suas vidas, ficando a maternidade em segundo plano e com o passar dos anos não acontecendo, como podemos ver nos excertos:

[...] mas a responsabilidade com o trabalho pesou bastante e em consequência disso, os anos foram passando e os filhos acabaram não acontecendo (...). (Profª. Ed. Básica, 53 anos)

[...] eu queria ter uma estabilidade profissional, eu queria tá melhor de vida, eu queria tá em boas condições pra eventualmente criar filho sozinha, se eu tivesse que criar, então eu ia pensando depois, mas adiante e aí depois mais adiante a vida foi né atropelando [...]. (Profª. Ens. Superior, 51 anos)

Essas falas têm conformidade com o estudo de Patias e Buaes (2012), cujos resultados apontam que as representações de maternidade associadas à abnegação e sacrifícios em função da criação dos filhos/as são contrapostas diante dos discursos que valorizam a realização profissional e financeira. A pesquisa de Smeha e Calvano (2009) evidencia que se as mulheres dependessem financeiramente, seja da família ou do marido, seria mais difícil fazerem escolhas pautadas nos seus desejos. A não-maternidade por opção pode expressar o desejo de maior liberdade, a preferência por relações mais fluídas ou ainda a capacidade de atuação em outros cenários sociais. Dentre as principais razões para mulheres e/ou casais não terem filhos/as está o investimento na carreira. A crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho reforçou a busca da sua identidade profissional, uma vez que a possibilidade de reconhecimento e satisfação no ambiente de trabalho torna essa vivência cada vez mais atraente e carregada de sentido (BARBOSA e ROCHA-COUTINHO, 2012; FERNANDES e LACERDA, 2012; ROWE e MEDEIROS, 2010). Ficou evidenciado que a maioria das entrevistadas não teve como prioridade ter filhos/as e que o comprometimento maior foi com os estudos e com o trabalho.

[...] retornei com força aos meus estudos, aí fiz outra pós-graduação, daí eu entrei no mestrado, eu praticamente canalizei a minha vida para o estudo, eu criei objetivo, eu sempre dizia pras minhas amigas “o meu estudo é o meu filho”, projetei nisso. (Profª. Ed. Básica, 52 anos)

[...] nunca foi uma escolha, eu durante todos os anos da minha vida assim eu me dediquei muito a estudar, depois trabalhar... eu fui estudando e não colo-

quei como prioridade um da minha vida a questão do casamento e nem essa escolha de ter filhos [...]. (Profª. Ens. Superior, 67 anos)

A escolaridade é uma condição central para o nosso estudo, visto que segundo dados do IBGE (2015) mulheres com maior escolaridade adiam mais a maternidade. Em 2014, entre as mulheres de 15 a 49 anos de idade com maior escolaridade (8 anos ou mais de estudo), 44,1% não tinham filhos/as; enquanto para aquelas com até 7 anos de estudo esta proporção foi de 20,9%. Scavone (2001) reforça que a decisão sobre a reprodução será mais reflexiva na medida em que as pessoas envolvidas tiverem maior acesso à informação, à cultura e ao conhecimento especializado. Além do envolvimento com o trabalho, a falta de um companheiro também apareceu como motivação para que não tivessem filhos/as.

[...] eu sempre pensei, priorizei que para ter filhos teria que ter o relacionamento não que seria formalizado juridicamente, mas pelo menos tivesse um relacionamento definido, com uma pessoa, que tivesse o casal estruturado vivendo juntos [...]. (Profª. Ens. Superior, 56 anos)

Conforme Badinter (2011) muitas mulheres, nem desejaram nem recusaram a maternidade, mas acabaram deixando para um segundo plano que acabou não se concretizando. Algumas gostariam de terem sido mães, mas não encontraram o parceiro ideal ou quando encontraram já era tarde, ou a união terminou antes, ou problemas de saúde impediram a concretização de suas vontades.

[...] inicialmente a maior parte da minha vida eu sempre quis ter filhos, mas como em 2004 eu tive um problema oncológico, tive um câncer de mama, aí as consequências, as decorrências desse adoecimento fizeram com que eu não pudesse ter assim uma plenitude pra ter filhos, mas essa foi especialmente a principal situação que ocorreu ao longo da trajetória da minha vida pra que eu não tivesse filhos. (Profª. Ens. Superior, 56 anos)

Em suma, reduzir a não-maternidade a problemas de fertilidade, nomeando essas mulheres pejorativamente de “estéril” ou “infértil” (MANSUR, 2003), implica em desconsiderar as várias situações que envolveram suas trajetórias de vida. Incorrer em generalizações sobre a não-maternidade é uma atitude desprovida de conhecimento diante das inúmeras singularidades, desejos e possibilidades que compreendem ser mulher e que vão muito além da sua capacidade reprodutiva.

UM ESTILO DE VIDA SEM FILHOS/AS

Uma vida sem filhos/as pode proporcionar uma oportunidade ímpar de exercício da individualidade e de desenvolvimento pessoal, mais tempo para si, autonomia para organizar a própria vida e buscar seus objetivos. As mulheres sem filhos/as integram um estilo de vida identificado como *childfree* (“livre de crianças”, em inglês), cujo movimento emergiu internacionalmente para visibilizar casais e solteiros/as que optaram por não terem filhos/as, sejam biológicos/as ou adotivos/as (FERNANDES; LACERDA, 2012). Os estilos de vida referem-se às rotinas e formas de consumo que representam os sujeitos em suas escolhas e identidade no espaço social (MAIA, 2002). Especificamente, nos interessam aspectos relacionados à saúde, ao lazer e ao poder aquisitivo, uma vez que são elementos que compõe o estilo de vida. A preocupação e o cuidado com a saúde ocupam um espaço privilegiado nas narrativas, sobretudo, destacaram a prática de exercícios físicos, a atenção à alimentação e aos cuidados médicos.

[...] atividade física, acompanhamento médico regular e alimentação plenamente cuidada. (Profª Ens. Superior, 56 anos)

Olha, saúde eu cuido através da alimentação, agora a duras penas tô fazendo academia, que não é uma coisa assim, eu pelo menos não gosto, mas sei da importância, gosto de fazer caminhada, pilates, mas basicamente alimentação que acho que eu mais, o que mais me preocupa, o que mais cuido é a alimentação. (Profª Ed. Básica, 57 anos)

As atividades físicas são percebidas como importantes para a saúde e o bem-estar, sendo apontadas inclusive como tratamento. Comumente, estilos de vida saudáveis são relacionados com formas de comportamentos individuais capazes de promover a saúde, essa interpretação tem foco no caráter biológico e desconsidera os aspectos sociais desse processo. Na prática essa normatização dos hábitos considerados “saudáveis”, propicia uma regulação social que acaba por responsabilizar as pessoas pela falta de saúde (MADEIRA et al., 2018). Em concordância com o autor entendemos que o adoecimento e a vida saudável não são determinados apenas por aspectos físicos ou genéticos, mas que sofrem influência também das relações sociais “que engendram formas de acesso à alimentação, educação, trabalho, renda, lazer, paz e ambientes saudáveis, entre outros aspectos fundamentais para a saúde e a qualidade de vida” (MARCONDES, 2004, p.6).

As atividades de lazer também constituíram os diferentes estilos de vida e nesse quesito as viagens são constantemente lembradas pelas entrevistadas. De maneira geral, tanto as professoras da Educação Básica quanto as do Ensino Superior, gostam de viajar e procuram realizar viagens sempre que possível. Todavia, o poder aquisitivo determina diferenças na frequência de viagens realizadas e na possibilidade de escolha do destino. As professoras do Ensino Superior viajam com maior frequência e, muitas vezes vão para o exterior, enquanto que as professoras da Educação Básica destacam a vontade de viajar mais vezes.

[...] eu ando pelo mundo, tenho amigos em todos os lugares que eu vou, mantenho o contato com essas pessoas, eu mesclo passeio com trabalho e vamos indo. (Profª Ens. Superior, 65 anos)

Olha, gostaria de viajar com muito mais frequência, no entanto, como eu coloquei antes, as questões financeiras elas dificultam, acho que impossibilitam, essa é a palavra certa, impossibilitam um planejamento ainda mais agora nesses últimos tempos [...]. (Profª Ed. Básica, 52 anos)

A pesquisa de Gonçalves (2007, p. 136) com 12 mulheres de camadas médias, que moravam sozinhas e não tinham filhos/as, também apresentou o interesse por viagens como forma de lazer. Conforme a autora “as entrevistadas com carreiras universitárias são as que mais viajam, já que recebem salários relativamente altos e contam com benefícios de viagens custeadas por programas de pesquisa e eventos”.

A sociabilidade, os encontros e conversas com amigos/as também aparecem com destaque nos relatos. No mesmo sentido, as entrevistadas do estudo de Gonçalves (2007) fazem referência à convivência com familiares e amigos/as e indicam o cinema como diversão favorita. Além das atividades destacadas nos momentos de lazer, as professoras também mencionaram que a solidão não é vista como um problema, já que gostam dos seus momentos íntimos onde podem desfrutar do seu espaço, do seu tempo e escolher livremente suas atividades.

Gosto muito de estar com os amigos, eu gosto de reuniões que a gente faz pra conversar, mas também gosto de ir ao cinema sozinha [...]. (Profª Ens. Superior, 59 anos)

[...] uma atividade minha de lazer preferida é ficar em casa, sem fazer nada, fazendo o que eu tenho vontade de fazer [...]. (Profª Ens. Superior, 67 anos)

Fernandes e Lacerda (2012) observam que não ter filhos/as pode significar uma experiência de solidão, mas não como interpretação de isolamento e sim como

exercício da individualidade e das liberdades de escolha. De acordo com Gonçalves (2007) esse é um estilo de vida mais típico na vida urbana contemporânea, a moradia é um espaço de privacidade e intimidade, sendo a “solidão” apreciada pelas pessoas que moram sós, que também são mais autônomas e independentes. Nosso grupo reflete essa realidade, são dez solteiras, dessas nove moram sozinhas, nenhuma se queixou de solidão, mesmo porque todas têm rotinas bem intensas e os momentos em casa ou as atividades realizadas sozinhas são vivenciadas com prazer.

Solteiras e/ou casais sem filhos/as têm maior facilidade e liberdade quanto às atividades de lazer, a questão financeira também se mostra mais favorável, os gastos com a administração da família são menores, já que elas/eles não têm despesas com filhos/as, podendo investir mais nos seus desejos e projetos pessoais (FERNANDES; LACERDA, 2012). Vejamos o que dizem as professoras acerca do estilo de vida de casais ou solteiras/as sem filhos/as:

[...] por que filho de uma forma ou de outra interfere na rotina, no dia a dia, nos planos, viagens, enfim interfere às vezes de uma forma positiva e às vezes nem tão positiva assim [...]. (Profª Ed. Básica, 57 anos)

Eu acho que os casais sem filhos têm mais liberdade, viajam mais, tem mais dinheiro [...]. (Profª Ens. Superior, 51 anos)

Homens e mulheres trabalham e geram renda familiar, esse estilo de vida desencadeia mudanças nas relações entre os casais. O casamento de duplo trabalho aponta para uma vivência mais equilibrada e funcional da individualidade e da conjugalidade (PERLIN; DINIZ, 2005). O que fica nítido é que estilo de vida *childfree* confere liberdade, possibilidade de desenvolvimento pessoal, independência financeira e mais tempo para si, o que, atualmente, é atraente para muitas mulheres.

DIÁLOGOS SOBRE ENVELHECIMENTO

Mulheres constituem a maioria da população (51,6%), vivem mais, a expectativa de vida é de 79,4 anos (IBGE, 2016), razão para ampliarmos o conhecimento e as discussões sobre envelhecimento e gênero. Nessa perspectiva, Egydio (2017) reforça que a feminização da velhice é fato comprovado pelos dados estatísticos e que nas próximas décadas deverá se firmar como característica do envelhecimento humano.

O envelhecimento faz parte do curso da vida e cada pessoa vai vivenciá-lo a seu modo, seja com aceitação ou rejeição das mudanças trazidas pelo tempo. Encontramos exemplo disso nas narrativas das professoras pesquisadas:

[...] se eu te dissesse que eu não sinto que estou envelhecendo e muito menos eu imagino, se eu não olhar no espelho [...], então eu acho que é uma coisa normal, não me pesa, não me entristece, não me deixa triste de jeito nenhum, nem as ruguinhas que aparece, não me deixa triste bem pelo contrário, eu acho que cada dia que passa eu gosto mais de viver e tenho mais planos para mim, não para trabalhar, mas para viver. (Profª Ed. Básica, 65 anos)

É isso o rosto mesmo, eu tento dar uma segurada, eu tenho uma pessoa que eu vou que é uma esteticista, ela é médica, trabalha com alguns recursos interessantes, mas eu noto, principalmente, é rosto mesmo. É rugas, sim, fisionomia mesmo, se eu pegar uma foto minha dos 30, nossa. (Profª Ens. Superior, 58 anos)

A velhice é uma oportunidade de imprimirmos a nossa própria velocidade a vida, nos tornarmos donos/as do nosso caminho. As rugas são símbolos de resistência, diante de uma sociedade que tem como modelo ideal a juventude. Encontrar juventude em cada fase da vida é abrir-se ao novo, deixando a vida transpor e cumprir o seu “devir” (TÓTORA, 2008, p. 37). Por outro lado, a juventude, a saúde e o bem-estar são formas de aceitação para o envelhecer da sociedade atual. Isso significa que existe um envelhecimento socialmente valorizado, aquele que se utiliza de todas as “receitas”, ofertadas no mercado, de produtos e técnicas capazes de reverter à ação do tempo. O cuidar de si pode expressar “não aparente sua idade verdadeira” e os ideais de rejuvenescimento disfarçam o envelhecimento, dando uma forma aceitável ao mesmo. Contraditoriamente, se comemora o aumento da expectativa de vida, mas não se permite envelhecer (COUTO; MEYER, 2011). Fato é que o processo de envelhecimento faz parte do ciclo da vida, mudanças, mais sutis ou mais perceptíveis, serão inerentes a ele e vivenciadas de maneira singular. Quando perguntadas acerca das mudanças percebidas no envelhecimento, emergem percepções associadas ao cansaço, diminuição do vigor físico, limitações de movimento, a menopausa, diminuição da libido, entre outros.

Ah é o cansaço, eu me sinto muito mais cansada, muito mais, parece que meu vigor físico não é mais o mesmo [...], a minha pele não tem mais aquele vigor [...], eu tenho pouca libido assim [...], o metabolismo é muito mais lento [...]. (Profª Ed. Básica, 52 anos)

[...] o que mais tá me incomodando com o envelhecimento é essa limitação física que eu tô sentindo e que afeta meu equilíbrio, minha coordenação motora ampla [...]. (Profª Ens. Superior, 67 anos).

Notamos que o envelhecimento é percebido e representado em função das limitações e perdas das capacidades físicas, cujos efeitos são produzidos em meio aos componentes genéticos, ambientais, sociais e psicológicos (JECKEL-NETO, 2001). As alterações no desempenho físico são fartamente destacadas pelas professoras. Todavia, a menopausa e a diminuição da libido ocupam as preocupações das mulheres mais jovens, visto que algumas relataram que os sintomas reverberam em suas vidas, enquanto outras ainda estão enredadas na expectativa dos efeitos deletérios que cercam esta fase da vida. Trench e Santos (2005) apontam que a menopausa tem sido duplamente visibilizada na última década, uma vez que, liga-se a menopausa ao envelhecimento e, ao mesmo tempo, indica-se a Terapia de Reposição Hormonal (TRH) para reverter esse processo. A medicalização da menopausa é direcionada às mulheres que tem uma condição socioeconômica favorável, desconsiderando a diversidade nas experiências das mulheres com a menopausa e com o envelhecimento. Nessa perspectiva, Valença, Nascimento Filho e Germano (2010) consideram essencial que mulheres recebam informações sobre as transformações inerentes aos períodos do climatério e da menopausa, para que percebam essas fases como parte do ciclo da vida e não apenas como representação de aspectos negativos. Como indica Neri (1993, p. 13), “[...] envelhecer satisfatoriamente depende do equilíbrio entre as limitações e as potencialidades do indivíduo o qual lhe possibilitará lidar, em diferentes graus de eficácia, com as perdas inevitáveis do envelhecimento”. Outro questionamento recorrente é sobre quem cuidará delas na velhice, já que não possuem filhos/as. Vejamos o que dizem as professoras acerca dessa questão.

Não, não, de jeito nenhum, o que garante a companhia na velhice é teu estado de espírito, é como você, que velho você vai ser, aquela velha chata, ranzinza que se mete em tudo [...] ou aquela que é um bom astral assim, que procurou ter o seu envelhecimento de um jeito saudável, principalmente, do ponto de vista afetivo e emocional. (Profª Ens. Superior, 67 anos)

[...] mais de uma situação que eu acompanhei em que pessoas com um número expressivo de filhos acabaram envelhecendo sozinhas, necessitando de cuidados e tendo que recorrer a profissionais pra esse tipo de acompanhamento. (Profª Ed. Básica, 53 anos)

Grande parte das professoras entrevistadas não acredita na relação direta entre ter filhos/as e netos/as e a garantia de cuidados na velhice, desmistificando essa ideia. Destacam que importam as relações e os vínculos afetivos construídos no decorrer da vida, assim como o temperamento, que pode facilitar ou dificultar situações. Letherby (2002) enuncia como mito a percepção de que mulheres idosas sem filhos/as vivem vidas vazias e que mulheres com filhos/as sempre serão cuidadas com boa vontade e apoiadas pelos/as mesmos/as. Fernandes e Lacerda (2012) afirmam que acreditar que os filhos/as cuidarão dos pais na velhice é de certa forma uma ideia egoísta e também ilusória, já que não traduz uma certeza.

Outra observação trazida é de que filhos/as e netos/as podem não ter condições familiares e econômicas para garantirem os cuidados pertinentes à velhice. Por isso mesmo, demonstram preocupação com os recursos financeiros para esse momento.

Ao contrário, pela experiência que eu vejo, não, não garante nada, a única coisa que garante é eu ter um modo de sobreviver e superar isso, entendeu, é a única coisa que garante, acho bem complicado tu não ter subsídio econômico pra poder manter, isso é muito sério. (Profª Ens. Superior, 58 anos)

Claro que têm filhos que não querem compromisso. Colocam o pai no asilo ou numa clínica. Não querem se envolver. Muitas vezes é porque não tem tempo e também não tem dinheiro pra colocar uma pessoa. (Profª Ed. Básica, 56 anos)

Filhos/as terão seus próprios interesses e projetos de vida, as relações são dinâmicas e incertas, podem ou não trazer apoio e conforto na dependência de muitas circunstâncias. Silva e Frizzo (2014) apontam em seu estudo que as mulheres demonstraram consciência sobre a necessidade de cuidados na velhice, no entanto elas próprias afirmaram que ter um filho/a não representa, necessariamente, garantia de cuidados e afetividade durante essa fase de vida.

A condição econômica também foi citada como fator determinante na qualidade de vida na velhice, pois pagar um/a profissional e/ou optar por uma clínica com infraestrutura adequada são possibilidades que têm um custo alto. Nesse sentido, a pesquisa de Leão e Eulálio (2011) indica que a renda familiar está diretamente relacionada com a qualidade de vida da pessoa idosa, quanto maior a renda melhor a qualidade de vida, a escolaridade também é um fator determinante, idosos com maior escolaridade se preservam por mais tempo saudáveis fisicamente.

As professoras pesquisadas apresentam condições que irão auxiliá-las no pro-

cesso de envelhecimento, uma vez que possuem estabilidade profissional e assim contarão com aposentadorias para melhor viver essa fase da vida. Enfim, o envelhecimento é inerente ao viver e aprender a aceitá-lo é fundamental. Um tempo de outras e diferentes sensações, onde a experiência aliada a uma boa condição física e mental poderá propiciar experiências únicas e prazerosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a maioria das professoras pesquisadas sequer tentou engravidar e que a não-maternidade se manifestou de diferentes formas em suas vidas, apresentando complexidades e ambiguidades. Parte delas nunca cogitou ou desejou ter filhos/as, implodindo a representação corrente de instinto maternal. A maioria não teve como objetivo primeiro a maternidade, o comprometimento maior foi com os estudos e com o trabalho. Elas enunciam que tem mais tempo para si, maior liberdade quanto as suas escolhas, podem desfrutar de mais atividades de lazer, vivem sua individualidade de maneira mais intensa, possuem mais dinheiro para investir no que quiserem, valorizam a vida social e gostam e se dedicam ao trabalho. Quanto ao estilo de vida das professoras da Educação Básica e do Ensino Superior não observamos grandes diferenças, a questão salarial emergiu em relação ao poder aquisitivo e as possibilidades de lazer.

Apesar do processo de envelhecimento apresentar algumas mudanças fisiológicas, notamos que a percepção do envelhecer é algo singular, imbricado às vivências particulares e que poderá ser de aceitação e valorização das experiências ou de negação e nostalgia. A professoras afirmaram que filhos/as não são e não devem ser vistos como garantia de cuidados na velhice e que a condição econômica é um fator determinante para proporcionar maior ou menor qualidade de vida nessa fase. Além disso, importa sublinhar que a condição de não ter filhos/as é mais comum para as mulheres com maior escolaridade e melhores condições socioeconômicas. Por fim, salientamos a importância de pesquisas que abordem as mudanças nas configurações familiares, que refletem as transformações da nossa sociedade. As questões que envolvem gênero e envelhecimento também merecem atenção, já que o envelhecer de homens e de mulheres é distinto. Mulheres sem filhos/as também são felizes e isso está muito mais relacionado com suas escolhas e possibilidades

ao longo da trajetória de vida do que ao fato de ter ou não prole. Essas mulheres são protagonistas da sua própria história, conectadas ao contexto histórico atual. Na sociedade contemporânea as representações de feminilidade são inúmeras e não passam, necessária ou obrigatoriamente, pela maternidade. Ser mãe não é garantia de felicidade nem tão pouco destino de todas as mulheres.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Accessing Hidden and Hard-to-reach Populations: Snowball Research Strategies. **Social Research Update**, 33, 2001.

BADINTER, Elisabeth. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BARBOSA, Patricia Zulato; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Ser mulher hoje: A visão de mulheres que não desejam ter filhos. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico: Censo da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

CASTANHA, André Paulo. O processo de feminização do magistério no Brasil do século XIX: coeducação ou escolas mistas. **Revista de História da Educação**, v. 19, n. 47, set/dez, 2015.

CHAVES. Sara Santos. **Significados de maternidade para mulheres que não querem ter filhos**. Dissertação de mestrado em Psicologia, UFBA/Salvador, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COUTO, Edvaldo Souza; MEYER, Dagmar Estermann. Viver para ser velho? Cuidado de si, envelhecimento e juvenilização. **R. FACED**, Salvador, n. 19, p. 21-32, jan./jun. 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza

(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

EGYDIO, Lucila. Do Feminismo à Feminização: Gênero e Envelhecimento em uma sociedade em transformação. **Revista portal de divulgação**, n. 54, Ano VIII Out/Nov/Dez. 2017.

FERNANDES, Edson; LACERDA, Margareth Moura. Sem filhos por opção – casais, solteiros e muitas razões para não ter filhos. São Paulo: **nVersos**, 2012.

GONÇALVES, Eliane. **Vidas no singular: noções sobre mulheres “sós” no Brasil contemporâneo**. Tese de doutorado em Ciências Sociais, IFCH/Unicamp, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JECKEL-NETO, Emílio Antonio. Torna-se velho ou ganhar idade: o envelhecimento biológico revisitado. In: NERI, Anita Liberalesso (Org.). **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. Campinas: Papi-rus, p. 39-52, 2001.

LEÃO, Isis Simões; EULÁLIO, Maria do Carmo. Velhice e atividade profissional: um estudo sobre qualidade de vida. In: ALVES, Railda Fernandes (Org.). **Psicologia da saúde: teoria, intervenção e pesquisa** [online].

LEATHERBY, Gayle. Childless and bereft? Stereotypes and realities in relation to ‘voluntary’ and ‘involuntary’ childlessness and womanhood. **Sociological Inquiry**, 72(1) p. 7-20, 2002.

MADEIRA, Francilene Batista; FILGUEIRA, Dulce Almeida; BOSI, Maria Lúcia Magalhães; NOGUEIRA, Júlia Aparecida Devidé. Estilos de vida, habitus e promoção da saúde: algumas aproximações. **Saúde Soc.** São Paulo, v.27, n.1, p.106-115, 2018.

MAIA, Rui Leandro (Coord.). **Dicionário de Sociologia**. Porto: Porto Editora, 2002.

MANSUR, Luci Helena Baraldo. Experiências de mulheres sem filhos: a mulher singular no plural. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 23, n. 4, p. 2-11, Dez. 2003.

MARCONDES, Willer Baumgarten. A convergência de referências na promoção da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-13, 2004.

NERI, Anita Liberalesso. (Org.). Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: **Qualidade de vida e Idade Madura**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PATIAS, Naiana Dapieve; BUAES, Caroline Stumpf. “Tem que ser uma escolha da mulher”! Representações de maternidade em mulheres não-mães por opção. **Psicologia & Sociedade**, 24(2), 300-306, 2012.

PERLIN, Giovana; DINIZ, Gláucia. Casais que trabalham e são felizes: mito ou realidade? **Psicol. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 15-29, 2005 .

RIOS, Maria Galvão; GOMES, Isabel Cristina. Estigmatização e conjugalidade em casais sem filhos por opção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2009.

ROWE, Janaina Fatima; MEDEIROS, Letícia Galery. Casamento contemporâneo: A escolha de casais em não ter filhos. **O Portal dos Psicólogos**, 2010. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0232.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. de 2017.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, 2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez, 1995.

SILVA, Isabela Machado da.; FRIZZO, Giana Bitencourt. Ter ou não ter?: Uma revisão da literatura sobre casais sem filhos por opção. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 48-61, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SMEHA, Luciane Najar, CALVANO, Lize. O que completa uma mulher? Um estudo sobre a relação entre não-maternidade e vida profissional. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 207-217, jul./set. 2009. Disponível em: < <http://biblat.unam.mx/pt/revisita/psicologia-argumento/articulo/o-que-completa-uma-mulher-um-estudo-sobre-a>

-relacao-entre-nao-maternidade-e-vida-profissional>. Acesso em: 08 de jul. de 2017.

TÓTORA, Silvana. A vida nas dobras... as dobras da velhice. **A Terceira Idade**, v. 19, n. 43. Sesc, São Paulo, 2008.

TRENCH, Belkis; SANTOS, Claudete Gomes dos. Menopausa ou Menopausas?. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 91-100, jan-abr 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2018.

VALENÇA, Cecília Nogueira; NASCIMENTO FILHO, José Medeiros do; GERMANO, Raimunda Medeiros. Mulher no climatério: reflexões sobre desejo sexual, beleza e feminilidade. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 273-285, Jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2018.

CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM TEMPOS DE IDEOLOGIA DE GÊNERO

Guilherme Rafael Portela⁶⁸

Rita de Cássia da Silva Oliveira⁶⁹

68 Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisador Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2019-2021), financiadas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq 2018-2020) e pela Fundação Araucária (2020-2021). Premiado em 1º lugar no Encontro Anual de Iniciação Científica consecutivamente. Email: guilhermeportela.univ@gmail.com

69 Pós-doutora em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora Permanente do Programa de Pós Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Pesquisadora Produtividade pelo CNPq. Coordenadora do Programa da Universidade Aberta para a Terceira idade na UEPG. E-mail: soliveira13@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre currículo escolar e especificamente estudos de gênero e sexualidade ganharam relevância na mídia e na política na última década, sendo expresso por grupos conservadores como falsas ciências, ideologias e doutrinações.

A chamada “ideologia de gênero”, termo criado pelos grupos conservadores, de partidos ou organizações cristãs e neoliberais, afirma que a escola tornara-se um palco de doutrinação e manipulação política de estudantes, tendo como foco a desconstrução das características culturais e sociais hegemônicas do homem e da mulher, o fim das famílias e a sexualização de crianças.

A máxima comum entre esse segmento é que “meninos virarão meninas e meninas se tornarão meninos”, assim como afirmou a Ministra da Mulher, da família e dos direitos humanos, Damare Alvez (2019), “É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa”.

Ataques como esse, aos estudos de gênero e sexualidade, podem ser vistos também no discurso de posse do Presidente eleito, no ano da realização dessa pesquisa, Jair Messias Bolsonaro (2019), quando afirmou que:

Vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas.

Quando narrativas como essas manam do discurso do executivo e do legislativo, dos espaços de poder, a violência simbólica, física e/ou moral ganha tom de legítima à população, àqueles(as) que são dominados(as) e/ou governados(as), tornando cientistas e professores(as) “verdadeiros(as)” doutrinadores(as).

No campo da ciência, destacam-se em múltiplas perspectivas de pesquisas, que gênero e sexualidade não são ideologias, bem como propõe os grupos conservadores, porque não há uma teoria com métodos, procedimentos ou planos a serem seguidos para se “autotransformar”. Os corpos se configuram como frutos de suas épocas e de suas culturas, e conseqüentemente reproduz-se aquilo que foi cedido como verdade absoluta ou com sentido de valor ao/à indivíduo(a) a partir de seu grupo social.

Quando os(as) não-cientistas falam sobre ideologia de gênero, se referem a uma falsa manipulação, principalmente de estudantes, para que de algum modo reconfigurem seus corpos em padrões diferentes do seu esperado, como homem ou mulher, respectivamente masculinizados, feminilizados e ambos heterossexuais.

Entretanto, cientificamente, a tarefa do(a) pesquisador(a) de gênero e/ou sexualidade é descrever e analisar diferenças culturais, históricas e econômicas de determinado grupo, em relação aos recortes identitários mencionados, amparado(a) por um referencial teórico e pesquisas de campo que embasam seus trabalhos, essas pesquisas são feitas no campo do real, sem achismos ou ficções.

São essas produções científicas que possibilitam um olhar crítico às relações de gênero, que não se resumem a estudos *Queers* ou corporais, mas também de problemas estruturais como a violência doméstica ou o abuso sexual, por exemplo, de modo que se existisse algum tipo de “ideologia de gênero” seria a da perspectiva hegemônica, que dita coesão, limites, e impõe a dicotomia entre homem e mulher, é dessa “ideologia” naturalizada que partem as pesquisas críticas de gênero e sexualidade.

Sendo assim, propomos nessa pesquisa investigar que considerações os próprios estudantes secundaristas tiveram sobre estudos de gênero e sexualidade, afirmando-os como sujeitos pertencentes e relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

O recorte do trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e vencedor do 1º lugar do prêmio do Encontro Anual de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Ponta Grossa (EAIC-UEPG). Objetivamos aqui escrever as concepções que estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública do sul do Brasil tiveram sobre estudar gênero e sexualidade na matéria de Sociologia entre o ano de 2018.

Por tratar-se de um recorte da pesquisa, selecionamos a apresentação do levantamento que intitulamos “Possibilidades construídas através dos estudos de Gênero e Sexualidade”. Esse fragmento nos permitiu averiguar que reflexões esses estudos os proporcionaram, contribuindo com a conclusão de que são fundamentais do ponto de vista ético das relações humanas, assim como para corroborar a perspec-

tiva não-científica da ideologia de gênero. A seguir apresentamos um detalhamento da elaboração dessa pesquisa.

METODOLOGIA

A metodologia de um trabalho científico exerce a tarefa de demonstrar as ações realizadas e pretendidas para viabilizar os resultados. Trata-se de responder perguntas como: quem, o que, com quem, onde e com o que, além de declarar que elementos foram utilizados para análise do problema da pesquisa, tais como procedimentos, técnicas, instrumentos utilizados em coletas de dados ou observações, oportunizando que o leitor reconheça o roteiro utilizado no processo de investigação (KOCHE, 2011).

Seguindo a afirmação de Koche (2011) anunciamos inicialmente os aspectos característicos de nossa pesquisa e posteriormente nossos aparatos de investigação para o universo selecionado. Nossa pesquisa trata-se de um trabalho de abordagem quali-quantitativa e de campo. Os trabalhos quali-quantitativos entendem seus resultados advindos de constatações matemáticas ou descritivas como complementares à análise dos resultados (FLICK, 2009). As pesquisas de campo pretendem captar informações diretamente com o grupo que se deseja investigar, exigindo aproximações diretas no espaço onde ocorrem os fenômenos a serem descritos (GONSALVEZ, 2001), no nosso caso os estudantes secundaristas.

Desnudando esses conceitos à realidade de nossa pesquisa, definimos a abordagem quali-quantitativa pela intenção em agrupar e estabelecer porcentagens às respostas descritivas e afirmativas coletadas. Já a proposta de estudo de campo é referente à nossa imersão no cenário de uma escola da educação básica que contempla a etapa do ensino médio. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário investigativo, por considerarmos representar uma ferramenta de coleta dados de interesse para análise de resultados sobre um segmento de indivíduos (MONZATO; SANTOS, 2012).

Nosso instrumento de coleta de dados contou vinte perguntas entre respostas afirmativas e descritivas. As afirmativas apresentavam alternativas já definidas para as respostas, embora apresentassem a opção “outros”, trata-se das questões

identitárias como gênero, raça, sexualidade e religião dentre outras. Enquanto as respostas abertas foram planejadas para acolher respostas com maior potencial de liberdade de descrição, questões como: O que você compreendeu por gênero? Sexualidade? Que reflexões você conseguiu fazer sobre os estudos de gênero e sexualidade na escola? Dentre outras. Essa última pergunta é a nossa selecionada para esse trabalho.

A aplicação do questionário foi realizada após uma observação do bimestre em que os estudantes estudaram Gênero e Sexualidade na disciplina de Sociologia. Após a conclusão das atividades e provas didáticas, pela professora, solicitamos a aplicação do questionário. A escola caracteriza-se como pública e estadual localizada na região sul do Brasil. Totalizamos 100 questionários respondidos e validados no termo de consentimento da pesquisa.

Ao recebermos os dados optamos por tratá-los sob análise de conteúdo de Bardin (2009) que consiste em organizar, codificar e categorizar as respostas descritivas e abertas. Sendo assim nos debruçamos em ler os dados obtidos, organizando-os, em observar que respostas eram comuns entre os participantes e eram conceituais aos estudos do tema (gênero, sexualidade e educação), codificando-os, e por fim estruturando as respostas em categorias que pudessem representar essas proximidades discursivas em formato de gráfico.

Ao apresentarmos o gráfico que edificamos, expomos algumas considerações que nos levaram a construir as categorias, cada participante foi nomeado como “S” de 1 a 100, em referência ao termo secundarista que representa politicamente a categoria desses estudantes no movimento estudantil organizado, como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). A disposição do trabalho divide-se na contextualização dos fenômenos de Gênero, Sexualidade e Currículo e segue para a análise dos dados coletados e conclusões finais.

GÊNERO, SEXUALIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: CONCEITOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Quando nos referimos ao fenômeno de Gênero estamos recorrendo teoricamente a uma trajetória histórica de pesquisa sobre esse elemento. Em pesquisas que datam

entre a década de 1960 a 1980 produções como *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir e *Sexo e Temperamento* de Margaret Mead descreviam esse fenômeno como sexo.

Contudo a ampliação desses estudos conduziu ao reconhecimento do conceito de gênero como uma nomenclatura política que não considera resumidamente corpos e órgãos, mas aparatos sociais, filosóficos e econômicos que configuram as expectativas, limites e implicações à dicotomia de gênero, entre homens e mulheres (RAGO, 1998).

Evidenciamos que “Gênero não é exatamente o que alguém ‘é’ nem é precisamente o que alguém ‘tem’”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam” (BUTLER, 2014).

Butler (2014) argumenta que nossos corpos, inseridos impreterivelmente em processos de generificação, materializam expectativas culturais e binárias, esse elemento é o gênero. Este se refere aos discursos sobre a diferença dos sexos produzida por instituições, estruturas, práticas ou relações sociais (SCOTT, 1995). Essas configurações ocorrem de maneira direta e indireta em atos de punição e correção na intenção de padronizar comportamentos, profissões, roupas, brincadeiras.

Outro fator que se relaciona e se apresenta em nossos corpos, aliado ao construto de gênero, é a sexualidade, entendida não apenas como uma relação sexual entre corpos, mas também como um fenômeno construído socialmente em relações de poder e norma. Enquanto no gênero se espera posturas a partir do sexo, na sexualidade a ordem ou norma deriva do gênero, ou seja, homens precisam ser masculinizados, mulheres feminilizadas e ambos contemplarem sexualidades heterossexuais, em atrações simultâneas entre seus gêneros.

Esse ideário normativo da sexualidade é originado por uma lógica hegemônica dos dois domínios, reiterado como um produto natural e inerente entre sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 1999). Essa tripla relação é caracterizada como heteronormatividade, em que se estabelece uma compulsividade pela heterossexualidade como única e natural possibilidade de sexualidade (BUTLER 2003).

A caracterização de padrões regulares entre identidade de gênero e sexualidade destaca um modelo de existência que implica na demarcação de outras que rompem essas fronteiras estabelecidas. Desse modo, sujeitos(as) não heterossexuais ou masculinizados e feminilizados são alvos de políticas e discursos corretivos, em especial a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

Portanto, se no aspecto de gênero nos deparamos com situações como corpos desviantes, violências de gênero, violência contra mulheres cis e mulheres e homens transexuais, estupros, desigualdades e nas experiências de sexualidade encontramos-nos com homofobia, bifobia, transfobia, estupros corretivos, evasão escolar, desemprego e marginalidade, caberia à escola um debate sobre esses conceitos descritos pela ciência em observações à realidade?

No campo curricular, um campo indiscutivelmente de disputas, por tratarem-se de documentos que selecionam, organizam e traçam identidades (SILVA, 2016), estudos sobre gêneros e sexualidades foram considerados legislativamente em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais ao Ensino Fundamental e na Lei Maria da Penha (2006). O primeiro indica trabalhos que repensem papéis estabelecidos de gênero, assim como situações de violência, gravidez na adolescência ou homofobia, já o segundo caracteriza o espaço escolar como responsável por campanhas anti-violência doméstica contra mulheres.

Em resposta a nosso questionamento anterior, a escola como instituição desde o século XX no Brasil teve responsabilidade com o gênero e a sexualidade dicotomizando cursos, currículos e profissões a homens, mulheres e pessoas não-heterossexuais (ARANHA, 2006). Entretanto a partir de concepções críticas da função social da escola e o rompimento com situações de preconceitos, discriminações ou violências, a reponsabilidade pode deixar de ser a omissão ou a desconsideração desses temas, mas conteúdos, campanhas, assegurados legislativamente para serem trabalhados pedagogicamente. Tencionando que seu papel não limita-se em reproduzir representações hegemônicas de gênero e sexualidade, mas também de transformá-las (FERREIRA; LUZ, 2009).

Como educadores críticos a partir da história e amorosos pela manutenção de vidas humanas, em uma perspectiva freiriana, entendemos que o papel da

escola também consiste em fomentar mudanças e desafiar reflexões sobre si e os outros (GRAUPE; BRAGAGNOLLO, 2015). Portanto, quando a escola discute essas temáticas age em prol de uma reconstituição da sociedade em que existências múltiplas são direitos fundamentais e precisam existir em condições e vivências de igualdade.

Consequentemente a decisão epistemológica do trabalho docente e pedagógico em trabalhar com essas temáticas assume uma responsabilidade social com grupos que encontram-se em situações desiguais, de vulnerabilidade ou violência. Isso justifica que a intenção de estudos de gênero e sexualidade na escola não correspondem a doutrinações ideológicas, mas a compromissos éticos e políticos em construir uma sociedade com igualdade e respeito entre suas diversidades de grupos, sujeitos e existências.

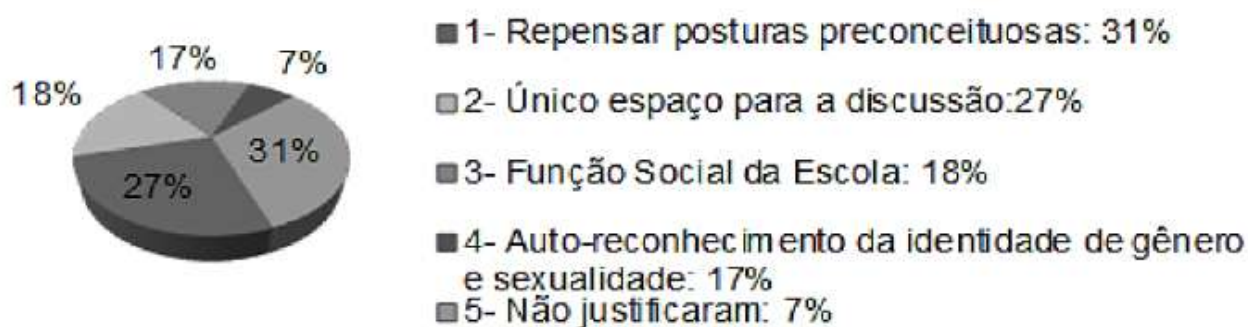
Embora, filosoficamente, tenhamos-nos apropriado nessa perspectiva sobre esses estudos, consideramos necessário averiguar o que os próprios estudantes consideram sobre esses conteúdos. Na intenção de corroborar a ideologia de gênero e de demonstrar que possibilidades essas discussões constroem na aprendizagem e vida de jovens estudantes.

CONSIDERAÇÕES DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

A educação em sua historicidade demonstra que o estudante se encontra na condição daquele que aprende e que por isso não possui condições de falar, participar ou questionar. Mas buscar romper com essa ideia conversadora e histórica implica com que os reconheçamos como sujeitos(as) pertencentes e também ativos do processo e do planejamento do ensino e da aprendizagem.

Assim, os estudantes aqui ocupam espaço de destaque não apenas como participantes de pesquisa, mas como sujeitos históricos e membros indispensáveis das discussões sobre educação. Desse modo, propagamos nesse momento o recorte de nossa pesquisa intitulado “Possibilidades construídas através dos estudos de Gênero e Sexualidade”, demonstramos nosso levantamento no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Possibilidades de Pensamentos



Fonte: organização dos autores

As descrições feitas pelos estudantes da nossa pesquisa nos levaram a construir um gráfico que representou elementos que envolvem o aspecto da vida escolar e também de elementos pessoais, de sentimentos e posturas políticas. Decidimos por expormos a leitura do gráfico acrescida de alguns exemplos de considerações dos próprios estudantes, proporcionando que suas palavras sejam apreciadas.

O que prevalece entre as considerações estudantis é **1- Repensar posturas preconceituosas com 31%**. Justificaram: S18 “A escola nos ajuda a refletir e transformar o nosso pensamento para melhor, se não aprendermos na escola seríamos preconceituosos pois não entenderíamos os assuntos da forma certa” e S50 “Hoje eu percebo que era preconceituoso, achava normal fazer piadas contra homossexuais e feminismo, tinha que ser mais trabalhado isso na escola”.

Segundo levantamento: **2- Único espaço para a discussão com 27%**: assim descreveram: S38 “É o único lugar a abordar esse tema” e S69 “A função da escola é nos fazer pensar e refletir, coisa que raramente acontece em casa, principalmente se fatores sociais influenciam como a religiosidade” e S36 “O professor tem a mente mais aberta para abordar esses assuntos”.

Em terceira maior presença construímos nossa penúltima categoria: **3- Função Social da Escola com 18%**. S26 exemplifica: “Ela nos ensina não apenas o que devemos saber sobre o conhecimento ‘técnico’, mas também ensina a pessoa sobre a vida e a nossa sociedade” e S85 “Se esse assunto fosse levado mais a sério em todas as escolas do país, a violência dentro do gênero e da orientação sexual seria diminuído drasticamente, juntamente com a taxa de mortalidade”.

Em última categoria quantificamos: **4- Auto-reconhecimento de identidades de gênero e sexualidade em 17%**. Relatam: S34: “A escola lhe mostra que talvez aquele sentimento que você possa ter por um amigo(a) do mesmo gênero, que não é errado, apenas seja sua sexualidade lhe mostrando que você não seja hetero e está tudo bem ser assim” e S55: “Quem ainda tem dúvidas sobre si mesmo, ou sobre as questões de gênero/sexualidade ou tem vergonha, passa a compreender, e isso não irá transformar todos em homossexuais”.

Outros 7% não justificaram.

A leitura desses apontamentos e percentuais de representação nos proporciona argumentar que há qualidades científicas, sociais, culturais e histórias a partir dos estudos de Gênero e Sexualidade na escola. Quando analisamos que a maior parcela dos participantes considerou a possibilidade de romper com preconceitos, podemos alegar o papel fundamental que a escola os viabilizou em repensar suas posturas.

Sobre esse papel da escola, ou a função social da escola, descobrimos que para esses estudantes a escola é o único espaço para tecer essas discussões e que há uma representação de que os professores tem maiores condições e liberdades de tratarem o assunto. E trabalhando com esses conteúdos ainda visualizamos a potencialidade em promover um autorreconhecimento sobre as próprias identidades de Gênero e Sexualidade, o que pode contribuir para o alcance de empoderamento de si, de seu corpo, seus desejos, seus amores e sua saúde mental.

ALGUMAS CONCLUSÕES

O princípio de nossa pesquisa era corroborar a ideologia de gênero através de considerações dos próprios estudantes, entendendo-os como sujeitos políticos na escola e para o currículo. Pudemos constatar que as invenções conservadoras sobre os estudos de Gênero e Sexualidade não foram apresentadas pelos estudantes de nossa pesquisa, que contrariamente apresentaram argumentos e sentimentos que enobrecem esses estudos na escola, seja pelo seu aspecto de conteúdo formativo, seja pelo aspecto social e pessoal.

Entendemos que os impactos construídos pelos estudantes diante desses estudos favorecem à consolidação de um comportamento ético e respeitoso sobre Gê-

neros e Sexualidades, desnaturalizando as normas culturais destinadas aos corpos e aos desejos. Isso nos leva a pensar que as situações de desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres, a violência doméstica contra mulheres, o feminicídio, a LGBTfobia e o LGBTcídio podem ser superados na medida em que se promove o reconhecimento e a reflexão sobre essas situações reais e intoleráveis.

Nesse sentido, refletimos que nosso trabalho apresenta as considerações e os impactos intelectuais e pessoais dos estudantes sobre estudos de Gênero e Sexualidade de apenas uma escola, em que foram reconhecidas novas possibilidades de comportamentos éticos diante do outro ou da outra. Isso nos leva a questionar, que impactos teríamos se esses conteúdos fossem trabalhados por todas as escolas brasileiras? Que percentuais teríamos sobre as desigualdades e violências de Gênero e Sexualidade? E se os impactos fossem próximos aos que averiguamos que nova sociedade seria possível?

Por fim, coletivamente com os estudantes secundaristas de nossa pesquisa, consideramos que os estudos de Gênero e Sexualidade na educação básica proporcionam novos olhares para a sociedade, rompendo com preconceitos, discriminações e violências, podendo ser um propulsor da igualdade de direitos entre homens, mulheres, heterossexuais, LGBTs e todas as formas de existir, resistir, desejar e amar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BEAUVOIR, S. O Segundo Sexo: **A Experiência Viva**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980

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

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria meca-

nismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 5, set. 2020.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Editora Vozes, 2011.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N.S.D. Sexualidade e Gênero na Escola. In: LUZ, N. S.D.; CARVALHO, M. G. D.; CASAGRANDE, L.S. **Construindo a Igualdade na Diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: Editora UTFPR, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, v. 2, 1999.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE: UNESP, 2012.

MEAD, M. **Sexo e temperamento em três sociedades primitivas**. São Paulo: Perspectiva, 1979,

MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA, DEFENDE A MINISTRADAMARES. Produção: **Jornal O Globo**. [S.I.], 2019. 1 vídeo (4:30 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XneG8mC5CGo&feature=youtu.be>. Acesso em: 20 mar, 2021.

POSSE BOLSONARO: ACOMPANHE A ÍNTEGRA DA CERIMÔNIA. Produção: **TV Senado**. [S.I.], 2019. 1 vídeo (179 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_cGaJJwJ6is. Acesso em: 20 mar, 2021.

RAGO, M. **Descobrimos historicamente o gênero**. Cadernos Pagu, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SEXUALIDADE DA MULHER IDOSA NA SÉRIE GRACE E FRANKIE: RESISTÊNCIAS E TRANSGRESSÕES

Laura Appel Bevilaqua⁷⁰

Gustavo de Oliveira Duarte⁷¹

70 Autora, Fisioterapeuta, Mestra em Gerontologia, Pós Graduanda em Estudos de Gênero na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: laura.appelbevilaqua@gmail.com

71 Orientador, Educador Físico, Mestre e Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. E-mail: guto.esef@gmail.com

INTRODUÇÃO

Duas mulheres idosas sentadas em uma mesa de um restaurante discutindo o que irão pedir, enquanto uma fala algo a outra discorda, pois ambas são totalmente diferentes e não conseguem ver nenhuma semelhança entre elas a não ser a idade e que estão esperando os seus maridos para o jantar, evento esse que trará à tona uma notícia bombástica: seus maridos se declaram homossexuais e vão pedir o divórcio, após 50 anos de união estável, para se casar um com o outro. É assim que começa a série *Grace e Frankie* (Netflix, EUA, 2019).

A extrema valorização da juventude na sociedade torna o idoso cada vez mais incomodado. Se o idoso já é invisível, o que dirá a sua sexualidade, um tema considerado ainda tabu, pois muitas pessoas consideram os idosos assexuados. Segundo Socci (2011) a sexualidade é inerente a vida, com o passar dos anos ela não se acaba, o que muda é a forma como lidamos com ela. Não abordar esta temática acerta em um maior número de ISTs⁷², um aumento de desconforto e/ou vergonha em relação ao próprio corpo, e a sexualidade passa a ser vivenciada de forma constrangedora para esses idosos e idosas (MARQUES et al., 2015).

Nos dias atuais a população idosa vem crescendo cada vez mais, e são muitos os processos que envolvem o processo envelhecimento: social, cultural, econômico, religioso, entre tantos outros. É necessário que tenhamos uma visão diferente do idoso habitual, do avô e da avó que esperam os netos e que vivem com a ajuda da família, o envelhecimento está cada vez mais ativo e multifacetado. Os idosos cada vez tomam mais espaço na sociedade e não deveriam ser deixados de lado ou continuarem invisíveis no meio do resto da população.

Embora se saiba que a série *Grace e Frankie* aborda uma temática norte-americana de classe média, no Brasil, os idosos passam pelo processo de envelhecimento de maneira muito semelhante ao que retrata a série, muitos anseios, inseguranças e principalmente a invisibilidade da sexualidade. Este artigo tem como objetivo analisar e problematizar as cenas sobre sexualidade veiculadas nas seis temporadas da série *Grace e Frankie* e refletir acerca das questões relacionadas à sexualidade de idosos no Brasil contemporâneo.

A atualidade tem nos provoca interações de diferentes formas, e as séries são uma delas, nos tornamos expectadores e participativos da vida de personagens, pela facilidade do acesso as plataformas de streaming, onde conseguimos ver quando, como e onde queremos sem nenhuma dificuldade. Para Silva (2014, p. 248) essa relação entre público e série “é o vértice derradeiro do esquema conceitual que criamos para entender a cultura das séries. Trata-se de novas e complexas dinâmicas espectatoriais que são gestadas no seio das comunidades de fãs, através de trocas simbólicas e materiais entre si, dos fãs para as emissoras e das emissoras para os fãs”.

Para Barbosa (2017), Grace e Frankie é um seriado sobre amor, homossexualidade, família, amizade e sexualidade, com protagonismos de idosos. Provavelmente pelo fato de que os atores do elenco, que são idosos e idosas participaram dando opinião e visões sobre os processos de envelhecimentos retratados nas séries ela traz de forma tão sensível o processo de envelhecimento, com tantos detalhes e tanta informação. É necessário sairmos dos estereótipos criados pela sociedade, precisamos debater as diferentes velhices e como elas se dão de fato, esta é a principal justificativa pela escolha da série neste artigo: o fato dela abordar o envelhecimento real, trazendo visibilidade para os idosos, não abordando eles como uma população incapaz e excluída da sociedade.

Produzida pela Netflix criada por Marta Kauffmann e Howard J. Morris, em 2019, a série foi renovada e a última temporada chegou em 2021 na plataforma de streaming. Estrelada por Lily Tomlin, Jane Fonda, Sam Waterston e Martin Sheen. Recebeu ótimas críticas por abordar o envelhecimento de forma diferente da perspectiva tradicional.

A série apresenta-se em um total de seis temporadas com treze episódios cada uma, totalizando 78 episódios e conta a história de duas famílias que se veem em um enorme dilema: após 50 anos de casados com suas respectivas mulheres, dois homens idosos se assumem homossexuais e decidem que vão se casar, e agora? Suas mulheres, o que irão pensar? Como suas famílias irão lidar com tudo isso? A trama possui personagens cheios de particularidades, o que faz a série ser tão envolvente.

Os maridos são Sol e Robert, Sol é um advogado que não possui uma relação muito boa com sua mãe pelo fato dela o julgar muito, ele é ligado a dogmas religiosos, acreditava que a partir do momento em que se assumiu homossexual perdeu sua passagem para o céu, já sofreu um enfarte e isso faz com que a sua família não o permita comer muitas coisas das quais ele gosta, Robert divide seu escritório de advocacia com Sol, com quem, agora também nutre um sentimento além da parceria: o amor. Sol, judeu, possui um coração gigante, sempre usando camisas coloridas e estampadas, disposto a ajudar as pessoas com quem convive, tem uma ligação muito forte com sua ex mulher, Frankie. Frankie é uma idosa excêntrica e mística, vegetariana, ela tem medo de terremotos, viveu intensamente o período de Woodstock, é uma hippie que encontra na arte sua principal inspiração para seguir a vida, gosta de tudo que vem da natureza, ela tem dois filhos com Sol: Bud e Coyote. Grace é totalmente o oposto de Frankie, uma empresária que tem pouco tempo para tudo, munida sempre de laquê e salto alto se veste com roupas caras e está sempre preocupada com o seu envelhecimento, principalmente com os declínios que ele irá causar no seu corpo e o que as pessoas irão pensar dela, é ex mulher de Robert o qual é apaixonado por essa elegância de Grace, os dois possuem duas filhas: Brianna e Mellory. Classe média alta da sociedade tradicional estadunidense, extremamente preocupada com as aparências sociais e com a boa reputação da família.

Na primeira temporada temos a revelação onde os maridos se assumem homossexuais para suas famílias e sociedade e decidem que irão se casar, essa temporada mostra todos os preconceitos que a sociedade tem com as pessoas que se assumem homossexuais, mostra também a dificuldades de um divórcio após 50 anos de casamento, Grace e Frankie tão diferentes em todos os aspectos com o divórcio de seus maridos passam agora a morar juntas, na tentativa de apoiar-se uma à outra e recomeçar a vida, ainda que de maneira contrária para ambas. Na segunda temporada trata sobre afetos, Frankie começa um relacionamento novo, essa temporada também traz a morte de uma amiga muito próxima de Grace e Frankie, e a criação de Frankie: um lubrificante orgânico que ela quer que a empresa de cosméticos comandada por Brianna, filha de Grace, passe a comercializar, venda essa que não deu muito certo pelo fato de que Brianna não queria utilizar produtos tão naturais pelo fato de que a durabilidade do produto seria menor e Frankie, por sua vez, não deu seu

braço à torcer, exigia que a fórmula fosse tal e qual a que ela tinha inventado, sendo assim, o produto acabou por não ser comercializado. A terceira temporada traz, desta vez, a invenção de um vibrador adaptado às necessidades das mulheres da terceira idade, que até então não se sentiam contempladas por esse nicho de mercado, traz também um grande empresário que quer roubar a ideia de Grace e Frankie do vibrador. A quarta temporada problematiza as incertezas quanto ao relacionamento de Frankie, sentimento esse também sentido no relacionamento de Grace com o empresário que queria roubar a ideia do vibrador delas, Nick, relacionamento este que começou há pouco tempo mas já passa pela insegurança de uma mulher mais velha namorar um homem mais jovem e os olhares que a sociedade impõe para este casal. A quinta temporada traz um novo relacionamento de Frankie, o casamento de Grace e Nick e a comercialização dos vibradores por um site na internet, a Vybrant. Trata das dificuldades de Grace ocasionadas por um declínio físico, a partir de um problema no joelho ela não consegue mais levantar de lugares muito baixos sem auxílio, o que faz com que ela possua dificuldade em levantar sozinha do vaso sanitário do banheiro. É então que Frankie tem uma ideia e juntamente com suas amigas Grace e Joan Margaret cria a “ascensão”, um assento sanitário com um sistema de impulsão eletrônica que facilita seu uso.

Após olhar e analisar todos os episódios das seis temporadas da série, fez-se uma seleção das cenas que mais possuíam características sobre sexualidade e então correlacionaram-se com a literatura encontrada acerca do tema.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS CENAS

Quando relacionamos gênero de sexualidade, segundo Guacira Louro (2018) sexualidade e gênero não usufruem da mesma posição no contexto das sociedades, para ela (p.64): “alguns sujeitos parecem “valer mais” do que outro, parece que alguns “podem” mais do que outros”, estas posições são dadas por relações de poder, hierarquia e subordinações. Para Foucault (1976) não haveria sexualidade sem relação entre poder e saber, entre prática social e prática discursiva.

No sexto episódio da primeira temporada Grace tem um encontro com um homem, Frankie dá uma camisinha para Grace a qual diz não ser necessário, pois irá apenas para um almoço, Grace fala que não pode mais engravidar então não teria

motivo de usar camisinha pois. Frankie fala que com o aumento de uso de estimulantes sexuais os homens estão como coelhos e ela fala sobre IST's. Essa falsa ideia de que não se tem a necessidade de usar camisinha nas relações sexuais na terceira idade, pode acabar aumentando essas doenças, dados do Ministério da Saúde (MS) exemplificam isso, mostrando que entre os anos de 1980 e 2000, o número de casos de HIV notificados em pessoas com 60 anos ou mais era de 4.761, enquanto que entre 2001 e 2016 houve um aumento, chegando a 28.122 casos nessa população (BRASIL, 2016).

O episódio oito da primeira temporada já traz em seu título a importância de analisarmos ele aqui; “o sexo”. No início ele traz a cena de Bud arrumando o jardim da casa da praia enquanto Grace e Frankie conversam na cozinha sobre a noite que Grace terá com Guy. Bud ouve a conversa e diz: “Bud está aqui ouvindo vocês e querendo se matar”, culturalmente, talvez, não seja usual ouvir sua mãe falando sobre sexo, menos usual ainda quando ela já é uma mulher idosa e está falando sobre a noite que sua amiga irá ter depois de tanto tempo sem fazer sexo. Talvez essa dificuldade em ver pessoas com mais idade falando sobre sexo abertamente venha pelo fato de que a geração atual de idosos é fruto de uma educação repressora, sendo que os pais destes idosos tinham por educação sexual os conceitos e preconceitos repressores, herdados por sua vez de uma educação mais repressora ainda (ALMEIDA; LOURENÇO, 2007), e isso também pode ser visto em uma cena neste mesmo episódio onde Grace e Frankie conversam sobre sexo e Grace fala que em 70 anos nunca na vida falou sobre o seu clitóris.

A insegurança em relação ao corpo se torna evidente na terceira idade, ainda no episódio oito da primeira temporada Grace apaga a luz antes do “ato sexual” para que o seu parceiro não a veja o que ela viu no espelho um pouco antes dele entrar no quarto: um corpo, flácido, seus braços já não possuem a mesma elasticidade. O processo de envelhecimento e a extrema valorização do novo causa vergonha muitas vezes em muitas mulheres, as rugas aparecem, passando a demonstrar que elas não são mais jovens, tornando-se condenáveis e indecentes (NERI, 2013; SIBILIA, 2011).

O episódio oito da segunda temporada traz a ansiedade e o nervosismo de novos relacionamentos depois de muitos anos de casadas. Grace se arruma para um

encontro com Phil, um antigo amor, e em conversa com Frankie ela pergunta: “E se eu não for a pessoa que ele achou que eu fosse?” e termina dizendo: “Ele nem sabe mais quem eu sou de verdade”. Isso também é mostrado nas temporadas cinco e seis onde Grace se sente insegura principalmente por estar em um relacionamento com um homem mais jovem, Nick. No episódio três da sexta temporada ela vai com Nick para um evento, fica receosa e acha que irão julgá-la por ser mais velha. Simone Beauvoir (1990), fala que o destino da mulher é ser, aos olhos do homem, um objeto erótico, e quando ela se torna, velha e feia ela perde o seu lugar na sociedade, tornando-se algo que gera repulsa.

No décimo primeiro episódio da segunda temporada Grace chega bêbada em casa e olhando para Frankie e Jacob fala que eles são um lindo casal e terão lindos filhos juntos um dia, Frankie diz que isso não pode mais acontecer. A mulher idosa por motivos do declínio biológico não tem mais a possibilidade de gestar (FARINHA & SCORSOLINI-COMIN, 2018). A função da mulher em um relacionamento ainda é bem sexista e relacionada a procriação, por isso, após se tornar velha a mulher perde o seu valor reprodutivo, isso só faz com que a temática da sexualidade da mulher idosa se torne ainda mais difícil: se essa mulher perdeu sua função como genitora, por qual motivo falaremos da sua sexualidade? Essa não abordagem da sexualidade da mulher idosa faz com que ela demonstre cada vez menos seus prazeres, torna mais difícil as relações de afetividades bem como novos relacionamentos.

Ao utilizar um vibrador, no décimo terceiro episódio da segunda temporada, Grace percebe que sua artrite inflamou e relata que estes negócios não foram feitos para mulheres mais velhas, então surge a ideia de elas criarem um vibrador para mulheres idosas com artrite. No terceiro episódio da terceira temporada surge um problema, elas precisam um grupo para testar o vibrador, e então Grace pergunta: como vamos testar um produto que ninguém admite que precisa? Guacira Louro (2018) relata que a sexualidade é algo construído culturalmente. Jeffrey Weeks (1985) busca reconstruir historicamente nossa maneira de compreender sexualidade, ele mostra as definições dominantes que surgiram de sexualidade na modernidade, as relações de poder envolvidas, como a sexualidade tem sido definida e redefinida nos últimos tempos, as formas de regulação social dos corpos e de sexualidade e nos instiga a pensar: qual o futuro da sexualidade e do corpo.

Grace e Frankie vão a uma empresa de produtos eróticos para tentar firmar uma sociedade, chegando lá os responsáveis pelo marketing da empresa alteraram as fotos delas para elas ficarem com uma aparência mais jovens. Frankie relata que quer alcançar mulheres que se sintam representadas por elas, mulheres idosas, a responsável pela empresa fala: “Ninguém quer ver mulheres idosas em uma embalagem de vibradores, e nem mulheres idosas ligadas a nada sexy” e logo após acrescenta: “o sexo é jovem” esta cena do episódio oito da terceira temporada somente reforça a fala de Güércio (2017), que o corpo velho, principalmente o da mulher, não se enquadra nos visualmente aceitos pelos homens, por isso deve manter-se oculto.

Os sujeitos podem exercer sua sexualidade de muitas formas, eles podem viver seus desejos e prazeres corporais de diferentes modos, pois a sexualidade tem relação com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo (WEEKS, 1993). No décimo episódio da terceira temporada Sol fala para Grace sobre uma noite de solteiros no centro de idosos, Grace diz: “não, e fim da discussão”. Embora Grace relate que não queira participar desse centro de idosos estes centros de convivência são locais destinados à permanência diurna e criados para desenvolver ações que possibilitem a melhoria da qualidade de vida da pessoa idosa, são locais utilizados para socialização, para encontros e reencontros onde idosos podem viver a sua sexualidade sem serem julgados pela sociedade, onde eles se tornam visíveis e conseguem demonstrar suas vontades e sentimentos.

CONCLUSÃO

A série estadunidense Grace e Frankie, sucesso de público e de crítica, conseguiu exemplificar de uma maneira alegre, divertida todo um contexto complexo dessas invisibilidades dos idosos quanto à vivência e expressão da afetividade e da sexualidade. Muitas vezes passam despercebidas pela população no geral, bem como dos profissionais da área da Saúde e das políticas públicas como um todo. Esta população de idosos/as acabam sendo “esquecidos” e excluídos da sociedade e permanecem invisíveis para os outros na maioria das vezes. Embora a série se contextualize um contexto norte americano de classe média, sabe-se que o processo de envelhecimento é complexo e amplo em todas as classes sociais e em todos os lugares do mundo. E exatamente a maneira como compreendê-lo e enfrentá-lo pode

fazer toda a diferença.

A série é de extrema importância para abordar um novo olhar sob todo o complexo processo que é o envelhecer, a partir de um olhar contemporâneo de Gerontologia, da Saúde e da Educação. Ela mostra, problematiza, escancara e toca em questões e feridas mais profundas uma realidade totalmente diferente do que estamos acostumados a ver nas mídias. Ao invés de idosos dependentes de suas famílias, idosos que não fazem parte da sociedade em que vivem, viúvas tricotando ou viúvos que esperam seus netos, a série traz idosos homossexuais e idosas independentes, cada um/a com suas particularidades, mostrando que cada envelhecer é único e deve ser entendido e compreendido dentro do seu contexto histórico, social e econômico. Plural. Não há receitas prontas e/ou milagrosas para seguir para todos/as.

É preciso, cada vez mais, desconstruir, problematizar e ressignificar a sexualidade na terceira idade, só assim conseguiremos acabar com vários preconceitos e tabus. Ampliar e aprofundar a discussão desse assunto é imprescindível nos dias atuais. O tempo cronológico realmente causa declínios físicos, porém as vontades e os sentimentos ainda estão lá, as singularidades e as subjetividades tanto idosos como idosas necessitam desse olhar em todas as áreas, principalmente no que diz respeito à sexualidade para sair da invisibilidade e poder gozar de uma melhor convivência e consequente qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. & LOURENÇO, M.L. Envelhecimento, amor e sexualidade: utopia ou realidade? **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro. v.10, n.1, p.101-113, 2007.

BARBOSA, K.G. Afetos e velhice feminina em Grace and Frankie. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1437-1447, 2017.

BEAUVOIR, S. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). *Boletim epidemiológico AIDS-DST 2016*. Ano V; nº 1. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/periodicos/boletim_epidem_hiv aids_2012.pdfhttp://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2016/59291/boletim_2016_1_pdf_16375.pdf>. Acesso em: 24 março 2021.

FARINHA, A.J.Q., & SCORSOLINI-COMIN, F. Relações entre não maternidade e sexualidade feminina: revisão integrativa da literatura científica. **Revista de Psicologia da IMED**, v.10, n.1, p.187-205, 2018.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber. São Paulo, Edições Graal, 1976.

GÜÉRCIO, N.H.C. Grace and Frankie e a sexualidade feminina na velhice. III Interprogramas – XVI Secomunica Diversidade e Adversidades: O incomum na comunicação. Universidade Católica de Brasília - Brasília, 2017.

WEEKS, J. Sexuality and its discontents: meanings, myths and modern sexualities. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1985.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 25 maio 2018.

MARQUES, A.D.B, et al. A vivência da sexualidade de idosos em um centro de convivência. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei. v.5, n.3, p.1768-83, 2015.

NERI, A.L. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In L. F. Malloy-Diniz, D. Fuentes & R. M. Consenza (Orgs.), Neuropsicologia do envelhecimento: Uma abordagem multidimensional. Porto Alegre: Artmed. p.17-42, 2013.

SIBILIA, P. A moral da pele lisa e a censura midiática da velhice. In M. Goldenberg (Org.), Corpo, envelhecimento e felicidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 83-108, 2011.

SILVA, M.V.B. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. São Paulo: **Galáxia**, n. 27, p. 241-252, jun. 2014.

SOCCI, V. Envelhecimento e Contingencias da vida. Campinas: Alínea, 2011.

WEEKS, Jeffrey. El males tarde la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas. Trad. Alberto Magnet. Madrid: TALAS A, 1993.

REVISÃO DE LITERATURA DE ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO DE FALA, PERCEPÇÃO ACÚSTICA E ORIENTAÇÃO SEXUAL

Eduardo Barbuio ⁷³

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré ⁷⁴

Suzana Ferreira Paulino ⁷⁵

73 Doutor em Linguística pela UFPB, professor adjuno da UFRPE, eduardo.barbuio@ufrpe.br
74 Doutora em Linguística pela UFPE, professora adjunta da UFRPE, julia.larre@ufrpe.br
75 Doutora em Linguística pela UFPE, professora adjunta da UFRPE, suzanafpenglish@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Um estudo sociolinguístico visa a descrever um determinado fenômeno do uso da língua, tendo como objetivo analisar variantes linguísticas, usadas por uma mesma comunidade de falantes. Para isso, busca-se calcular a influência que cada fator, interno ou externo ao sistema linguístico, pode exercer na realização de determinadas variantes. Assim, a análise sociolinguística busca estabelecer as relações entre os processos de variação que se observam na língua, em um dado recorte.

Em nosso trabalho trataremos como nosso recorte uma revisão de literatura sobre como o estudo da relação entre língua e orientação sexual tornou-se foco de interesse entre os estudos sociolinguísticos ao longo das últimas duas décadas. Alguns estudiosos da área têm se interessado pela possibilidade de se detectar a orientação sexual de pessoas, por meio de características acústicas presentes na voz de falantes.

A maioria desses estudos tem sido desenvolvida entre falantes homens, e consideram os aspectos de percepção e produção da fala (GAUDIO, 1994; LINVILLE, 1998; PODESVA, ROBERTS e CAMPBELL-KIBLER, 2001; SMYTH, JACOBS e ROGERS, 2003; PIERREHUMBERT et al., 2004; MUNSON et al., 2006; MUNSON, 2007; LEVON, 2006; PODESVA, 2007; ZIMMAN, 2013; TRACY, BAINTE e SANTARIANO, 2015).

Enquanto a principal pergunta a ser respondida nesses trabalhos tem buscado descobrir se os falantes gays e heterossexuais poderiam ter suas orientações sexuais percebidas por ouvintes, por meio da audição de pequenos trechos de suas falas, a maior parte desses pesquisadores visava também compreender quais características acústicas estariam relacionadas com a orientação sexual de homens gays, ao que alguns autores se referem por “fala gay”.

O maior interesse pelas características acústicas das vozes de homens gays pode ser explicado pelo fato de, ao longo dos anos, os estudos da Sociolinguística terem focado as diferenças entre falantes homens e mulheres, divididos pela tradicional orientação de sexo, na perspectiva exclusivamente biológica. As investigações sobre a chamada “fala gay” incluem questões de gênero, identidade e significado social. Essas investigações foram desenvolvidas, principalmente, a partir dos estu-

dos de Eckert (1989, 1997, 2000).

Ainda sobre a “fala gay”, Jacobs (1996) destaca que a opressão sofrida pelos gays, ao longo de muitos anos— quando houve muita discriminação, e ser gay não era algo bem tolerado por muitos na sociedade — fez com que inúmeros homens homossexuais escondessem sua orientação sexual. Para se proteger uns aos outros, muitos gays passaram a se organizar em comunidades de fala mais fechadas, buscando mais liberdade, pois, assim, poderiam se identificar como homossexuais com mais segurança. Nessas comunidades, várias características, anteriormente reprimidas, como certos tipos de vestimentas, comportamentos, vocabulários e pronúncias passaram a ser expostas, e livremente praticadas entre os membros.

No que tange às discussões em torno da linguagem gay, Jacobs (1996, p. 53) afirma que, por conta dessa forte repressão sexual, a chamada “fala gay” acabou se tornando bastante peculiar. Para o referido autor:

“As a result, members of gay and lesbian community have developed their own vocabulary or redefined some existing words or their pronunciation to make it possible and safer to express their unique experiences in society”

Ainda segundo o pesquisador, essa repressão sexual e social teve importante papel para o desenvolvimento das características da “fala gay”, ao longo do tempo. Como resultado, mesmo nos dias atuais, em que a homossexualidade já goza de uma melhor aceitação social, a fala utilizada por muitos homossexuais, quando interagem em comunidades, ainda pode ser considerada como uma linguagem bastante peculiar.

Desse modo, torna-se relevante catalogar a diversidade das variantes socialmente construídas, que possivelmente afetam o processamento da linguagem. Além disso, alguns estudos também evidenciam que a “fala gay” se constitui como uma fala socialmente aprendida e culturalmente convencionada, sendo essencialmente realizada em comunidades de fala.

Diante desse cenário, faremos uma revisão de alguns estudos sobre percepção e produção da fala de homens autodeclarados gays e de homens heterossexuais, verificando certos aspectos e analisando, com mais atenção, as metodologias e técnicas utilizadas juntamente com as principais descobertas apontadas por esses estudos.

METODOLOGIA

A grande maioria dos estudos linguísticos, cuja ênfase recai nas discussões acerca da orientação sexual e sua relação com a percepção e produção oral da fala, tem sido desenvolvida entre falantes inseridos em comunidades de fala, nas quais a língua inglesa era utilizada. Por se tratarem de trabalhos precursores, com relação às metodologias e técnicas, serão esses os utilizados em nossa revisão. Portanto, esse é um trabalho de revisão de literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado, a maior parte dos estudos linguísticos, cuja ênfase recai nas discussões acerca da orientação sexual e a percepção e produção oral da fala, tem sido desenvolvida entre falantes inseridos em comunidades de fala de língua inglesa.

Esses trabalhos, em sua quase totalidade, têm investigado, entre outros aspectos, a percepção e produção da fala, a partir dos parâmetros de frequência fundamental (F0), (média e variabilidade), vogais (duração, F1 e F2) e a fricativa /s/ (duração e aspectos como frequência e pico espectral). De forma resumida, as investigações buscam compreender se esses aspectos se inter-relacionam, e, em caso positivo, como se associam à questão da orientação sexual dos falantes, comparando-se, em geral, a fala de homens gays e heterossexuais.

Segundo Munson et al (2006), a fala, mesmo separada de suas funções pragmáticas e semânticas, carrega consigo informações que permitem que o ouvinte, por meio de certos aspectos acústicos, possa identificar determinadas características dos falantes. Traços da voz também podem refletir muitas características sociais, e ainda permitir que o ouvinte levante hipóteses sobre os possíveis grupos e comunidades dos quais o indivíduo participa.

Ainda para Munson et al (2006), a fala, além de carregar essas “mensagens” sobre as características sociais das pessoas, pode também oferecer “dicas” a respeito da orientação sexual dos falantes. Ou seja, para esse autor, essas pistas poderiam auxiliar o ouvinte a reconhecer a fala dos homens heterossexuais e a chamada fala dos gays.

A noção do que pode ser compreendido por “fala gay” tem sido bastante debatida por pesquisadores. Alguns argumentam que a fala dos homens gays se faz peculiar, não apenas por aspectos de produção acústica, mas por também apresentar diferenças lexicais e em nível sociodiscursivo (GAUDIO, 1994; SMYTH, JACOBS e ROGERS, 2003).

Contudo, Kublick (2000) defende não ser viável uma excessiva simplificação dessas discussões, uma vez que não seria possível agrupar algumas peculiaridades encontradas na fala de um determinado número de falantes, e atribuir a essas características o rótulo de “fala gay”. Para esse autor, não seria razoável pressupor que todos os gays do mundo falassem daquela mesma maneira.

“The fact that a homosexual do X, certainly does not make X a homosexual, thus under no circumstances spoken characteristics found in a certain group of speakers should be considered or claimed as a all gay or lesbian language” (KUBLICK, 2000, p.247)

Ainda segundo o referido pesquisador, quando algumas características são encontradas na fala de certos homens gays, estas não devem jamais ser consideradas como características peculiares à “fala gay”, como entendem alguns estudiosos. Assim, dado que existe uma enorme diversidade de fala nas sociedades, como, por exemplo, diversidade regional, variação entre faixas etárias ou classes sociais, não seria diferente entre as comunidades de fala formadas por homens gays. Portanto, quando algumas características linguísticas são encontradas, ao se examinar um dado grupo de falantes ou uma comunidade de fala específica, deve-se considerar que tais peculiaridades são específicas e, portanto, pertinentes à fala dos indivíduos, envolvidos naquela determinada comunidade de fala.

Kublick (2000) ratifica suas ideias, com o argumento de que só será possível afirmar com certeza que existe uma chamada “fala gay”, quando um pesquisador provar que todos os indivíduos homossexuais do mundo fazem uso de certas características em comum em suas falas. Em alguns trabalhos sociolinguísticos, desenvolvidos em pesquisas de língua inglesa, encontramos o termo *sociophonetics*, que em língua portuguesa poderia ser traduzido por ‘sociofonética’. Esse termo é usado como um sinônimo para definir pesquisas com temática próxima aos trabalhos pioneiros desenvolvidos por Labov (DOCHETY e FOULKE, 2005).

Os estudos mais recentes da sociofonética, relacionados à questão da percepção da orientação sexual de pessoas através da audição de vozes, estão diretamente relacionados a uma pesquisa precursora, realizada por Gaudio (1994). Esse trabalho foi o primeiro a buscar compreender a questão da orientação sexual a partir da percepção de ouvintes. O pesquisador desenvolveu uma metodologia e algumas técnicas, que posteriormente serviram de parâmetro e orientação para várias pesquisas subsequentes, como os estudos posteriores de Smyth, Jacobs e Rogers (2003); Munson et al. (2006); Munson (2007); Levon (2006); Tracy, Bainter e Santariano (2015).

O objetivo de Gaudio era investigar se a fala de homens gays se assemelhava em alguns aspectos à fala de mulheres. Tal propósito surgiu a partir da especulação, oriunda de algumas discussões, relativas à linguagem e gênero da época. Essas especulações estavam presentes em trabalhos desenvolvidos nas décadas anteriores, (LAKOFF, 1975; MCCONNELL-GINET, 1988). Nessas pesquisas sugere-se que a entonação da voz de homens gays seria mais dinâmica, e mais semelhante à entonação feminina do que a de homens heterossexuais. Por esse motivo, o trabalho de Gaudio teve por foco a análise do *pitch*, pois essa característica da voz representa para os ouvintes o correlato acústico responsável pela percepção da melodia e da altura da fala (KENT e READ, 1992).

Gaudio (1994) examinou a precisão de ouvintes ao identificarem falantes como sendo gays ou heterossexuais e comparou as propriedades de produção do *pitch* das vozes dos informantes. Falantes e ouvintes estavam conscientes dos propósitos do estudo do qual estavam participando e foram informados disso antes da leitura dos textos.

Para a gravação das vozes, quatro homens (autodeclarados gays) e outros quatro, que se afirmaram como heterossexuais, participaram como falantes do trabalho e tiveram suas vozes gravadas em laboratório. Cada um dos oito informantes leu dois pequenos textos distintos, com duração de aproximadamente 15 segundos cada. O primeiro texto era uma notícia de jornal que tratava de finanças. O segundo texto era um pequeno trecho de monólogo de um personagem homossexual, que teria sido lido em uma apresentação teatral.

Com relação aos ouvintes, 13 alunos, de diferentes cursos de graduação e diferentes sexos biológicos, participaram como voluntários da pesquisa. Foi pedido a eles que ouvissem trechos das vozes dos 8 informantes. Essas vozes foram apresentadas aos ouvintes de maneira anônima e aleatória. Cada ouvinte deveria atribuir valores que representassem o grau de orientação sexual de cada falante. Assim, em uma escala de 8 atributos, os ouvintes teriam que rotular os seguintes às vozes ouvidas: heterossexual, reservado, afeminado, afetado, gay, masculino, emotivo e comum. A escala continha valores de 1 a 7, em que (1) significava ser heterossexual, (7) extremamente gay e (4) neutro.

A habilidade dos ouvintes em determinar a orientação sexual dos falantes chegou a quase 100% de acerto, com relação aos dois textos lidos. No entanto, a hipótese de Gaudio de que, após a verificação do *pitch*, os resultados obtidos apresentariam diferenças entre os falantes gays e heterossexuais, não se confirmou. A pesquisa concluiu que a média do *pitch* e sua variabilidade, por si só, não justificam a percepção da orientação sexual de homens gays e de homens heterossexuais. A única diferença, um pouco mais significativa, estava relacionada à variabilidade do *pitch* da voz de homens gays, que foi de quase 10% superior à média dos homens heterossexuais. Entretanto, esse resultado não foi considerado pelo autor como sendo realmente significativo.

A medição da frequência fundamental (F0) - o correlato acústico do *pitch* - é um dos parâmetros mais frequentemente utilizados nos estudos da percepção e produção da fala e suas relações com a orientação sexual. Na maioria das pesquisas, essa característica é analisada, comparando-se a voz de gays e a de heterossexuais, a partir de trechos de textos lidos (GAUDIO 1994; LINVILLE 1998; SMYTH, JACOBS e ROGERS, 2003; TRACY, BAINTE e SANTARIANO, 2015).

Enquanto a média da frequência fundamental (F0) de um homem varia em torno de 100 a 120 Hz, e a de mulheres se apresenta em torno de 200 a 220 Hz, pesquisas interessadas na relação da fala e da orientação sexual, ao analisarem a média de F0 de homens gays e heterossexuais, não encontraram diferenças significativas, se comparadas à média de homens e mulheres. (GAUDIO, 1994; LINVILLE, 1998; SMYTH, JACOBS e ROGERS, 2003; MUNSON et al, 2006; MUNSON, 2007).

Entre essas pesquisas, o único resultado, que as difere dos demais estudos, foi obtido por Munson et al. (2006). Este autor, assim como Gaudio (1994), encontrou uma média de variabilidade de *pitch* um pouco superior (em torno de 7%) ao da média geral dos falantes gays. Essa diferença, contudo, também não foi considerada pelo pesquisador como relevante.

Embora a média geral do *pitch* não tenha sido relevante, um dado verificado por Munson et al. (2006), e que poderia ser considerado peculiar, foi o fato de alguns falantes gays apresentarem médias extremas de F0, depressões mais baixas e picos mais altos que falantes heterossexuais. Ainda assim, o pesquisador considerou que o número de participantes envolvidos em sua pesquisa teria sido muito pequeno, e que essa característica foi observada somente na fala de 3 informantes.

A presença de médias baixas e picos elevados, perceptíveis na fala, é chamada por Kublick (2000) de “*rollercoaster intonation*”, e seria característico de mulheres, cujas vozes são percebidas como mais agudas.

Porém, em um estudo subsequente, realizado pouco tempo depois, com um número maior de informantes, os resultados encontrados em Munson (2007) não confirmaram essa suposta peculiaridade da “fala gay”. A chamada “*rollercoaster intonation*” já havia sido anteriormente estudada por Smyth, Jacobs e Rogers (2003). Todavia, a hipótese de que alguns falantes gays poderiam ter suas falas semelhantes à de mulheres, com vozes consideradas agudas, não se confirmou.

Com base nas pesquisas mencionadas, pode-se afirmar que a média e a variabilidade da frequência fundamental, por si só, não contribuem para a percepção da orientação sexual de homens gays e heterossexuais. Diferenças de produção realmente significativas, entre homens das duas orientações sexuais, também não foram encontradas.

As características acústicas das vogais também têm sido objeto de estudos frequentes em pesquisas relacionadas à percepção e sexualidade de homens gays e heterossexuais. Entre os estudos de língua inglesa, os principais aspectos analisados, com relação às vogais, foram as médias dos formantes, F1 e F2 e a duração.

Formantes são concentrações de energia dados por frequência em determinados locais do espectro sonoro. Embora uma infinidade de números de ressonâncias,

teoricamente descreva a configuração do trato vocal, F1 e F2 são os formantes determinantes das diferenças dos sons das vogais. Ou seja, a localização da frequência de F1 e F2, produz uma melhor percepção, possibilitando que o ouvinte responda, realizando julgamentos sobre qual vogal ouviu.

O primeiro formante (F1) está relacionado ao grau de abertura de uma vogal, isto é, o abaixamento da mandíbula e o consequente deslocamento da língua no plano vertical, que é tão mais agudo quanto maior for a abertura de boca e o grau de anteriorização da língua. Já o segundo formante (F2), se relaciona ao quanto a faringe está livre ou não, pelo deslocamento da língua ao plano horizontal, sendo tão mais alto quanto maior for o espaço faríngeo (BEHLAU et al., 2004).

Dois trabalhos bastante relevantes nesse sentido, revelaram que as médias de produção dos formantes F1 e F2 dos homens gays foram consideravelmente mais elevadas que entre os heterossexuais.

Pierrehumbertet al. (2004) investigou um grupo com um grande número de sujeitos participantes (homens e mulheres) que se declararam de diferentes orientações sexuais, num total de 103 informantes. Entre todos, 55 se declaram como sendo exclusivamente gays ou heterossexuais. Cinco vogais foram medidas: /i/, /e/, /æ/, /a/ e /u/. Entre outras variáveis verificadas, as médias de F1 e F2 dessas cinco vogais foram medidas. As médias de F1 e F2 encontradas entre falantes gays foram maiores, não apenas do que a dos falantes heterossexuais, como também teve valor superior à média apresentada por indivíduos de todas as orientações sexuais, presentes no estudo.

Munsonet al. (2007) examinou a percepção da fala e a produção de 44 indivíduos de diferentes sexos biológicos e orientações sexuais, sendo homem heterossexual, homem gay, lésbicas, mulher bissexual, homem bissexual e mulher heterossexual. No que diz respeito à comparação entre a produção de informantes homens exclusivamente gays e homens apenas de orientação heterossexual, o F1 produzido por homens gays das vogais /a/, /æ/, e /ε/ foram de médias significativamente mais altas.

Nos dois trabalhos também foram aplicados testes de percepção de fala, com trechos das vozes dos falantes controlados e gravados em laboratório. Nas aplica-

ções dos dois testes, os ouvintes tiveram mais sucesso com a percepção das vozes de falantes gays do que com a dos demais informantes, de outras orientações sexuais. Portanto, pode-se considerar que as médias encontradas em F1 e F2, na produção das vogais dos falantes gays, possam eventualmente ter relação com a percepção da orientação sexual.

A questão da duração também tem sido vastamente utilizada em análises das vogais, sendo suas medidas sempre apresentadas por meio de milissegundos (ms). No estudo de Smythet al. (2003), os homens gays produziram vogais mais duradouras que os homens heterossexuais. As vogais produzidas por falantes gays também foram verificadas como mais duradouras nas pesquisas de Pierrehumbertet al. (2004) e Munson et al.(2006). Também mais longas foram as vogais observadas entre gays falantes do inglês canadense. (RENDELL, VASEY, e McKENZIE, 2008).

Um estudo desenvolvido por Tracy, Bainter e Santariano, (2015), os gays produziram vogais mais duradouras do que os heterossexuais, quando analisadas as vogais produzidas isoladamente, e também entre as vogais produzidas em meio a outras palavras. O mesmo resultado foi conferido quando envolvia as vogais produzidas em contextos maiores de leitura de textos.

Em todas essas pesquisas, as vogais da língua inglesa produzidas de maneira mais duradoura foram /æ/, /ɑ/, /i/, /i:/, /ʌ/, /ou/, /u:/, /ə/ e /ɛ/. Entre todos os trabalhos mencionadas, envolvendo análise de vogais, ouvintes tiveram sucesso ao identificar falantes gays, quando realizarem os testes de percepção. Diante disso, pode-se afirmar ser bastante plausível que vogais produzidas de forma mais alongada, estejam relacionadas à percepção que os juízes tiveram, ao ouvirem trechos da fala de homens gays.

De modo geral, nas pesquisas envolvendo análise de produção e testes de percepção e orientação sexual, a duração mais longa das vogais produzidas por falantes da língua inglesa quase sempre é atribuída a falantes gays. Com efeito, a duração das vogais produzidas por homens gays e heterossexuais se apresentam, no mínimo, com durações próximas. A única exceção a essa tendência, que encontramos na literatura, foi verificada no trabalho de Munsol (2006), em que as médias de um grupo formado apenas por homens heterossexuais apresentaram algumas vogais com du-

ração um pouco mais longas que o grupo composto por informantes gays.

Não encontramos pesquisas realizadas entre falantes de língua portuguesa, que busquem verificar as médias dos primeiros dois formantes das vogais e tampouco a duração, ou que as relacione a aspectos da produção e percepção e orientação gay ou heterossexual de homens.

Outro som que tem sido bastante analisado em pesquisas envolvendo questão de sexualidade e marcador de gênero é a fricativa /s/. Esse aspecto tem apresentado características acústicas consistentes e significantes nas correlações entre percepção e orientação sexual, e os resultados encontrados não se distanciaram muito entre si. Os principais aspectos observados, quanto à fricativa /s/, têm sido mais comumente relacionados à frequência de energia na produção do pico acústico e sua duração.

A principal diferença documentada a respeito do /s/ na fala de homens e mulheres reside no fato de que as mulheres produzem o /s/ com concentrações de energia em frequências maiores do que a dos homens (HEFFERNAM, 2004). Tal peculiaridade também foi observada por Flipsenet al. (1999), ao analisar as características do /s/ na voz de indivíduos homens e mulheres no período da adolescência. Segundo esse estudo, as primeiras diferenças da produção do /s/ surgem ainda na infância, sendo produzidos de maneira diferentes entre jovens meninos e meninas. Portanto, para Flipsen e al. (1999) muitas das características da voz de pessoas de diferentes gêneros são socialmente aprendidas, sendo a produção da fricativa /s/ um forte marcador identitário de características de gênero.

Buscando compreender melhor se diferenças da produção do /s/ encontradas na fala de homens e mulheres acontecem por razões de características biológicas ou refletem fatores sociofonéticos, Fuchs e Toda (2010) desenvolveram um estudo em que o trato vocal de homens e mulheres foi anatomicamente examinado. Os pesquisadores concluíram que tais diferenças de produção oral advinham de hábitos articulatorios aprendidos desde cedo nas interações sociais. Características anatômicas relevantes que provocassem diferenças de produção vocal não foram encontradas. Essa descoberta também sugere que a fricativa /s/ seria um som de forte marcação estilística.

Com relação à análise da voz de falantes homens, a pesquisa desenvolvida por Avery e Liz (1996) estudou diferenças acústicas da fala de homens, identificados como indivíduos com vozes mais ou menos masculinas. No referido trabalho, a orientação sexual não era o foco principal. Ainda assim, foram encontradas diferenças significativas entre as medidas espectrais da produção da fricativa /s/ entre os homens com os dois tipos de vozes, sendo que os que tinham a fala considerada menos masculina apresentaram picos de energia de frequência maiores.

Resultados semelhantes foram encontrados por Munson et al. (2006), em um trabalho no qual, entre outros aspectos, observou-se a produção da fricativa /s/ entre homens de orientação sexual gay e heterossexual. Nesses casos, detectaram-se produções de picos com maior concentração de energia entre falantes gays.

Embora a noção das características do que seja uma concentração de alta energia possa ser mensurada de diferentes maneiras, os pesquisadores em cujos estudos analisa-se o /s/ produzidos por homens gays e heterossexuais, geralmente observam a frequência média da produção desse som fricativo, ao que muitos se referem como *center of gravity*, e principalmente por meio de medidas dos valores do pico espectral. Diferenças de produção acústica, encontradas no centro de gravidade e, sobretudo, do pico espectral das produções de /s/ de falas de homens gays e heterossexuais, e tal relação com a orientação sexual, foram encontradas nos estudos de Munson (2006 e 2007) e Campbell-Kibler (2011). Ambos os estudos foram desenvolvidos com sons fricativos /s/, extraídos de trechos de fala gravados a partir de textos lidos.

Outro aspecto bastante observado por pesquisadores, ao analisarem a fricativa /s/, e que apresenta a peculiaridade acústica mais significativa para diferenciar a fala de homens gays da produção oral dos homens heterossexuais é questão da duração.

Um dos primeiros estudos a verificar essa diferença foi o trabalho desenvolvido por Crist (1997), que ao medir a duração de /s/ na fala de três homens gays, pôde atestar que a duração das produções de dois deles era significativamente maior do que a dos outros homens heterossexuais, participantes da pesquisa. No ano seguinte, Linville (1998) gravou textos lidos por cinco homens autodeclarados gays e quatro heterossexuais. Ao ouvirem trechos das gravações em um teste de percepção,

mais de 80% dos ouvintes leigos acertaram a orientação sexual dos falantes. Nesse trabalho, foi observada maior duração do /s/ produzidos pelos gays. Entre outros aspectos, o autor acredita que a eficiência dos ouvintes para descobrirem a orientação sexual dos falantes, possivelmente estaria relacionada à duração do /s/, pois, entre outros aspectos observados, esse foi o que apresentou maior diferença.

Na década seguinte, o trabalho de Smyth, Jacobs e Rogers (2003) revelou um estudo mais amplo e com um número maior de participantes. A mesma peculiaridade foi encontrada; a média da duração de /s/ dos homens gays foi consideravelmente mais longa do que a dos informantes heterossexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobertas bastante interessantes, a respeito das peculiaridades da linguagem utilizada por pessoas de diferentes orientações sexuais, têm sido realizadas por pesquisas linguísticas nos últimos anos (LEVON, 2006; PODESVA, 2007; MUNSON, 2007; CAMPBELL-KIBLER, 2011; ZIMMAN, 2013; TRACY,BAINTER e SANTARIA-NO, 2015).

A grande maioria desses estudos foi realizada, principalmente entre sujeitos falantes de língua inglesa, e muito pouco tem sido estudado entre falantes de outros idiomas. No Brasil, isso não é diferente, uma vez que ainda existe um número também muito pequeno de trabalhos relacionados tanto à questão da linguagem, como aos aspectos envolvendo a sexualidade. Com efeito, não foi encontrado nenhum estudo, focando na percepção de orientação sexual, que estivesse relacionado com as características fonéticas dos indivíduos.

É fato, portanto, que a variação linguística é algo inerente à linguagem humana e decorre dos mais variados fatores intervenientes na forma linguística escolhida. A produção de certas variáveis evidencia muito as variáveis sociais do falante. A língua falada carrega consigo fortes características identificadoras de membros de um grupo social ou de uma comunidade de fala.

Segundo Munson (2006), a fala, mesmo separada de suas funções pragmáticas e semânticas, carrega consigo informações que permitem que o ouvinte, por meio de certos aspectos acústicos, possa identificar determinadas características dos falantes. Traços da voz também podem refletir muitas características sociais e

podem permitir que o ouvinte realize algumas especulações sobre quais os possíveis grupos e comunidades de fala dos quais o indivíduo participa. Isso porque a seleção de um ou outro variante linguístico, por parte do falante, leva à construção de uma identidade que tem por objetivo apresentar posições assumidas pelo sujeito nas comunidades em que participam.

Consideramos, também, que trabalhos futuros possam ser realizados com de testes de percepção de sexualidade, por meio de trechos de fala, desenvolvidos a partir de certos sons específicos, produzidos por falantes (homens gays e heterossexuais), com o intuito de compreender melhor quais sons se mostram mais eficientes numa tarefa de percepção.

Nossa apresentação do estado da arte sinaliza para a possibilidade de que pesquisas futuras venham a dedicar mais atenção para as investigações que foquem sobre alguns sons específicos, produzidos por informantes gays e heterossexuais, tanto no aspecto da produção quanto no da percepção. Esse parece ser, efetivamente, um campo promissor, para os estudiosos da área, na constante busca por uma melhor compreensão acerca da relação entre a fala e a percepção da orientação sexual de pessoas.

REFERÊNCIAS

EVERY, Jack D.;Liss, Julie M. (1996). **Acoustic characteristics of less-masculine-sounding male speech.***Journal of the Acoustical Society of America* 99, 3738-3748.

BRAID, Antônio Cesar Morant. **Fonética Forense: tratado de perícias criminalísticas.** Campinas: Millenium, 2003.

BEHLAU, M. et al. Avaliação de voz. In: Behlau M. **Voz – o livro do especialista.** Rio de Janeiro: Revinter; 2004, p. 156-60.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. **Intersecting variables and perceived sexual orientation in men.** *American Speech*. 86(1): 52-68, 2011.

CRIST, S. **Duration of onset consonants in gay male stereotyped speech.** U. Penn Working Papers in Linguistics, Volume 4. 3. 1997.

ECKERT, Penelope. **The Whole Woman: Sex and gender differences in variation.** *Language Variation and change* 1, 245-268, 1989.

ECKERT, Penelope. **Age as a sociolinguistic variable.** In: COULMAS, Florian. *The*

handbook of sociolinguistics. Oxford: Blackwell, 1997, p. 151-16.

ECKERT, Penelope. ***Linguistic Variation as Social Practice***. Blackwell Publishers, 2000.

FLIPSEN, Peter. et al. **Acoustic Characteristics of /s/ in adolescents**. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 42:663-677, 1999.

FUCHS, Susanne & TODA, Martine. **Do differences in male versus female /s/ reflect biological or sociophonetic factors?** In Na intedisciplinary Guide to Turbulent Sounds, Susanne Fuchs, Martine Toda & Marzena Zygis (eds), 281-302. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010.

GAUDIO, R. P. **Sounding gay: Pitch properties in the speech of gay and straight men**. American Speech, 69(1), 30–57, 1994.

HEFFERNAN, K. **“Evidence from HNR that /s/ is a social marker of gender.”** *Toronto Working Papers in Linguistics* 23.2: pp. 71-84, 2004.

JACOBS, Greg. **Lesbian and Gay Male Language Use: A Critical Review of the Literature**. American Speech 71:49-71, 1996.

KENT, Ray D. & READ, Charles. **The Acoustic Analysis of Speech**. San Diego: Singular Publishing Group, 1992.

KUBLIC, D. 2000. **“Gay and Lesbian Language.”** Annual Review of Anthropology 29: 243-285.

Lakoff, R. (1975). **Language and woman’s place**. New York: Harper Colophon Books.

LINVILLE, S.E. **Acoustic correlates of perceived versus actual sexual orientation in men’s speech**. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 50, 25-48, 1998.

LEVON, E. **Hearing gay: Prosody, interpretation and the affective judgments of men’s speech**, American Speech 81 (1): 56-78, 2006.

McConnell-Ginet, Sally (1988). **Language and gender**. In Frederick J. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, IV:75–99. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

MUNSON, B. et al. **The influence of perceived sexual orientation on fricative perception**. Journal of the Acoustic Society of America. 119, 2427 – 2437, 2006.

MUNSON, Benjamin et al. **The acoustic and perceptual bases of judgments of**

women and men's sexual orientation from read speech. *Journal of Phonetics* 34(2): 202-240, 2006.

MUNSON, Benjamin. **"The acoustic correlates of perceived masculinity, perceived femininity, and perceived sexual orientations"** *Language and Speech* 50(1): 125-142, 2007.

PIERREHUMBERT, Janet B, et al. **"The influence of sexual orientation on vowel production."** *Journal of the Acoustical Society of America* 116(4): 1905-1018, 2004.

PODESVA, Robert J., et al. **The California vowel Shift and gay identity.** *American Speech* 86(1): 32-68, 2001.

PODESVA, Robert J. **Phonation type as a stylistic variable: the use of falsetto in constructing a persona.** *Journal of Sociolinguistics*, Hoboken, vol. 11(4), 478–504, 2007.

Rendall D, Vasey PL, McKenzie J. **The Queen's English: An alternative, biosocial hypothesis for the distinctive features of "gay speech"** *Archives of Sexual Behavior*. 2008;37:188–204.

SMYTH, R., JACOBS, G. and Rogers, H. **Male voices and perceived sexual orientation: an experiment and theoretical approach.** *Language in Society* 32, pp. 329 – 350. Cambridge University Press. 2003.

TRACY, Erick C., BANTER, Sierra A., SANTARIANO, Nicholas P. **"Judgments of self-identified gay and heterosexual male speakers: Which phonemes are most salient in determining sexual orientation?"** *Journal of Phonetics* 52 (2015): 13-25.

ZIMMAN, Lal. **Hegemonic masculinity and the variability of gay-sounding speech. The Perceived Sexuality of Transgender Men.** *Journal of Language and Sexuality* John Benjamins Publishing Company, 2013.

EDUCAÇÃO SEXUAL E DIREITOS HUMANOS: LEIS NA BOLÍVIA, NICARÁGUA, PANAMÁ, PERU E VENEZUELA

Diogo Cavazotti Aires⁷⁶

⁷⁶ Mestre em Direitos Humanos e Direito Humanitário Internacional pela Universidade Católica da Colômbia, bolsista do Programa de Reciprocidade para Estrangeiros na Colômbia (ICETEX). Jornalista pela Universidade Tuiuti do Paraná. MBA em Jornalismo pela Faculdade Internacional de Curitiba. Especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (em curso). E-mail: dcavazotti@gmail.com.

INTRODUÇÃO

América Latina e Caribe têm o segundo maior número de jovens grávidas entre 15 e 19 anos no mundo. São 62 casos para cada 1000 adolescentes, número superado apenas pela África, que registra 103,5 casos (UNFPA, 2018). Este capítulo analisa como Bolívia (71), Nicarágua (92), Panamá (79), Peru (65) e Venezuela (95), países que possuem números de gravidez na adolescência acima da média latina, trabalham a educação sexual em leis nacionais, de acordo com o que sugerem as convenções internacionais de direitos humanos.

O relatório da Unesco intitulado “Orientação Técnica Internacional sobre Educação sexual” contém uma abordagem baseada em evidências de escolas, professores e educadores de saúde, e aborda um programa básico de sexualidade para estudantes de 5 a 18 anos. O material mostra que a educação sexual eficaz é um elemento-chave na redução de episódios de gravidez na adolescência, entre outros benefícios. Dessa forma, sugere-se que o público-alvo, estudantes entre 5 e 18 anos, tenham acesso a um conhecimento, de acordo com a faixa etária, que os tornem protagonistas de sua própria vida sexual, reduzindo assim a possibilidade de serem submetidos a distúrbios indesejados no campo da intimidade, na vida e na proeminência social (UNESCO, 2010, p. 05).

No entanto, o reconhecimento da sexualidade como parte fundamental de uma educação cidadã integral é visto como um grande desafio, principalmente devido à resistência histórica de alguns países. Para Astudillo (2017), a complexidade de abordar essa questão reside na falha dos próprios Estados em regular a sexualidade humana por meio da educação.

No campo da educação, o déficit democrático é grande em oportunidades, cobertura, discriminação de gênero e em negar ou armazenar informações sobre sexualidade, razão pela qual em nossa continente americano a educação sexual só por exceção foi formalmente incluída em programas escolares oficiais, porém é reconhecido que é uma educação para a vida, a vida real de cada um dos e das estudantes; da mesma forma pelo seu caráter preventivo, formativo e de desenvolvimento humano (LONDOÑO E., 1996, p. 232).

Nas últimas décadas, as convenções internacionais de direitos humanos têm voltado a atenção a essa questão em convenções internacionais, abordando a importância do tema no campo educacional, estratégico, social e econômico.

EDUCAÇÃO SEXUAL E DIREITOS HUMANOS

A Unesco considera a saúde sexual e reprodutiva inadequada como a principal razão para o alto número de infecções sexualmente transmissíveis (IST) em jovens. A resolução desse problema é um fator crucial do ponto de vista social e econômico, uma vez que as IST, os abortos inseguros e as gravidezes não planejadas colocam um fardo não planejado no orçamento das famílias, além de impactar nos recursos governamentais. A organização considera a educação sexual “uma estratégia fundamental para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), em especial as metas 3 (alcançar a igualdade de gênero), 5 (redução da mortalidade materna) e 6 (combate ao HIV e aids)” (Unesco, 2010, p. 05). Por sua vez, a educação sexual adequada proporciona o fortalecimento de valores como igualdade, reciprocidade, respeito e responsabilidade, pois proporciona relações sociais e sexuais contextualizadas com a diversidade do mundo (UNESCO, 2010)

Meninas que recebem educação sexual abrangente são menos propensas a engravidar na adolescência, e têm mais probabilidade de contar com ferramentas educacionais para fornecer-lhes o conhecimento, confiança e informações verdadeiras e científicas sobre saúde sexual e reprodutiva (REDIN, 2016, p. 72).

Em termos econômicos, os países latino-americanos perderam, em média, 0,35% do PIB (Produto Interno Bruto) devido à gravidez na adolescência. Essa conta foi feita com base na perda de renda das mães jovens, seja no emprego ou em outro trabalho (UNFPA, 2020). Esse número ajuda a mapear os benefícios de um programa de educação sexual eficaz, especialmente quando estamos falando de um continente com baixas posições no ranking global de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) (PNUD, 2019). Para Tobar (2020), este debate está diretamente relacionado ao retrocesso da região: “a gravidez na adolescência é uma fábrica de pobres na América Latina”.

O desafio é grande para alcançar os benefícios desse tipo de ensino. Os jovens compõem 30% da população das Américas e profissionais e entidades já afirmaram que “a saúde de adolescentes e jovens é um elemento-chave para o progresso social, econômico e político do território” (MADDALENO *et al.*, 2003, p. 133).

A adolescência é um período de vida caracterizado por uma vulnerabilidade especial, onde a gravidez e as infecções sexualmente transmissíveis (IST),

incluindo a infecção pelo HIV/AIDS, são as principais consequências da atividade sexual precoce desprotegida, por isso é muito relevante prevenir o acesso oportuno dos adolescentes a programas eficazes de educação sexual (MONTERO V, 2011).

Para induzir e promover esse cuidado em crianças e adolescentes, a Organização das Nações Unidas desenvolveu instruções sobre como abordar a educação sexual. Em primeiro lugar, o enfoque deve incluir a diversidade e as questões de gênero como forma de promover o respeito. Por outro lado, os pais devem ser incluídos para que o processo de aprendizagem e conhecimento continue em casa. Além disso, a educação sexual também pode ser combinada com outras disciplinas de forma transversal (ONU, 2018).

Nas convenções internacionais de direitos humanos a temática da educação sexual se tornou mais presente a partir da década de 1990, mais especificamente na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), onde o resultado foi um plano de ações com compromissos que incluíram temas sobre saúde sexual e reprodutiva. Apesar de criticado por alguns dos 179 países presentes, a educação sexual foi vista como uma das formas de alcançar os objetivos da conferência (ONU, 1995).

O mesmo ocorreu na Conferência Mundial sobre a Mulher, em 1995, onde foram propostas garantias que incluíam a educação sexual e a saúde reprodutiva (ONU, 1996). Entre os programas de desenvolvimento das Nações Unidas consta que “há uma grande necessidade de investir em educação sexual e reprodutiva e serviços de saúde especialmente desenhados para os jovens” (ONU, 2014, p. 12).

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), de 1995, estabelece que os países devem adotar progressivamente programas para promover o direito das mulheres à vida livre da violência (OEA, 1995). Para isso, também sugere educação:

Modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, incluindo o desenho de programas de educação formal e não formal adequados em todos os níveis do processo educacional, para combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer um dos gêneros ou em papéis estereotipados para homens e mulheres que legitimam ou exacerbam a violência contra as mulheres (OEA, 1995, p. 03).

Mais recentemente, o relatório do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas de 2018 sugere que os países desenvolvam programas educacionais e materiais didáticos focados na educação sexual “em consonância com o desenvolvimento evolutivo da criança, explicando o que é consentimento, respeito aos limites e o que constitui comportamento inaceitável, como assédio sexual e violência de gênero” (ONU, 2019, p. 201).

Vejamos como Bolívia, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela abordam a educação sexual a partir das leis e planos nacionais existentes.

BOLÍVIA

O país reconhece a importância de direitos sexuais em lei de 2004, e estabelece “o direito de acesso a uma educação integral para a vida afetiva e sexual desde cedo, possibilitando o bem-estar, o desenvolvimento da pessoa e o exercício da sexualidade de forma plena, livre e informada” (BOLÍVIA, 2004, p. 02). Outros documentos também abordam esta importância e a reconhecem como fundamental para a resolução de pontos chave no desenvolvimento nacional. A lei que regulamenta o código da criança e adolescente diz que o Estado garante o desenvolvimento de processos informativos e de capacitação relacionados à sexualidade integral. Da mesma forma, dá garantias de acesso à informação e formação em educação sobre sexualidade dentro dos conteúdos curriculares (BOLÍVIA, 2014).

A lei Avelino Siñani - Elizardo Pérez tem por objetivo promover uma sociedade cimentada na equidade de gênero e na vigência dos direitos humanos, mas não cita a necessidade de programas de educação sexual (BOLÍVIA, 2010). Na Nova Constituição Política da Bolívia, consta que o Estado “adotará as medidas necessárias para prevenir, eliminar e punir a violência de gênero e geracional” (BOLÍVIA, 2008a, p. 6), sem mencionar a educação em sexualidade para prevenir tal fato. Assim como o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 2016-2020, com metas no campo dos direitos sexuais, incluindo o respeito às orientações sexuais e identidades de gênero, sem promover a educação sexual (BOLÍVIA, 2016).

Entretanto, no Plano Nacional de Igualdade de Oportunidades “Mulheres construindo uma nova Bolívia para viver bem” explanasse a falta de programas de educação específicos para a saúde sexual para melhorar as taxas de educação, e sugere

abordar o tema de moto transversal (BOLÍVIA, 2008b).

Há outras obrigatoriedades na jurisdição boliviana, como o Código da Criança e do Adolescente, que entrega aos governos municipais a responsabilidade de um desenho e implementação de programas de educação para a saúde sexual (BOLÍVIA, 2014a). Assim como na Lei Integral para Garantir às Mulheres uma Vida Livre da Violência, que incorpora estratégias e programas de prevenção e intervenção integral em políticas públicas da educação (BOLÍVIA, 2013). No Programa de Governo 2015- 2020, cita-se a necessidade da luta contra a violência escolar, a prevenção da gravidez na adolescência, o fortalecimento de temas relacionados à sexualidade e orientação sobre direitos sexuais para jovens e adolescentes (BOLÍVIA, 2014b).

NICARÁGUA

O Código da Infância e Adolescência afirma que esse público tem o direito de receber uma educação sexual abrangente, científica, gradual e formativa (NICARÁGUA, 1998). Neste contexto, a Política Nacional de Primeira Infância apresenta conceitos para ampliar o currículo na educação infantil, incluindo aspectos de saúde, sexualidade e desenvolvimento psicoafetivo (NICARÁGUA, 2011a).

O Currículo Nacional Básico de Educação fala que:

Crianças, adolescentes e jovens têm o direito de se informar sobre todas as áreas de seu desenvolvimento; com uma educação adequada da sexualidade, com informações oportunas, confiáveis e relevantes, preparando a pessoa para enfrentar melhor a vida. Promove o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de escolher e respeitar as pessoas com quem se relaciona, fortalecendo a tomada de decisão informada e responsável no comportamento sexual e reprodutivo, assumindo medidas de prevenção e proteção contra infecções sexualmente transmissíveis (NICARÁGUA, 2009, p. 39).

Conceitos semelhantes sobre educação sexual também estão presentes no Programa Nacional de Equidade de Gênero (NICARÁGUA, 2006), na Política Nacional para o Desenvolvimento Integral da Juventude Nicaraguense (NICARÁGUA, 2004), na Lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência (NICARÁGUA, 2011b), no Manual de Capacitação em Saúde Sexual e Reprodutiva para Pessoas de Saúde Dirigido à Adolescentes (NICARÁGUA, 2014a), nos eixos do Programa Nacional de Desenvolvimento Humano 2018-2021 (NICARÁGUA, 2017) e no Programa de Saúde Sexual e Reprodutiva do Adolescente (NICARÁGUA, 2011c).

A Lei de Igualdade de Direitos e Oportunidades propõe implementar e promover “a educação sexual e reprodutiva no âmbito do respeito à dignidade humana das mulheres e dos homens, a partir de informações verdadeiras, científicas e completas, com a participação de mães e pais” (NICARÁGUA, 2008, p. 09), e a Lei 779 põe o acesso à educação em sexualidade como um direito humano (NICARÁGUA, 2014b).

Existem documentos importantes que não falam da necessidade de acesso à educação sexual, como a Lei Geral de Educação (NICARÁGUA, 2014b) e a Lei de Responsabilidade Parental e Materna (NICARÁGUA, 2007).

PANAMÁ

No programa pré-escolar em vigor, há observações sobre prevenção ao abuso e educação sexual (PANAMÁ, 2014a), assim como no Plano Integral de Atenção à Primeira Infância, onde é criada a Comissão Nacional de Saúde Sexual e Saúde Reprodutiva e, conseqüentemente, o Programa de Educação Populacional, Sexualidade e Desenvolvimento Humano (PANAMÁ, 2011).

O Ministério da Saúde oferece um programa nacional de saúde sexual e reprodutiva onde menciona a necessidade de atenção à educação em saúde:

As atividades educativas para os usuários e para a população em geral permitirão que sejam desenvolvidos os seguintes aspectos, entre outros: programas de promoção da saúde e educação voltados especialmente para grupos de mulheres ao longo da vida; educação em saúde sexual e reprodutiva com ênfase em mulheres em idade fértil; programas de prevenção da gravidez na adolescência e programas educacionais que promovam a incorporação do homem na assistência à saúde sexual e reprodutiva do casal (PANAMÁ, 2014a, p. 13).

O Programa Integral de Saúde da Criança, do nascimento até os 9 anos, fala sobre a prevenção ao abuso sexual, mas não aborda a educação (PANAMÁ, 2009). Já o programa Aprende o Máximo inclui sexualidade entre o cronograma de treinamento de desenvolvimento, ao lado da compreensão da leitura, matemática, ciências, liderança e outros (PANAMÁ, 2016). E o Plano Estratégico Nacional de Redução da Morbidade e Mortalidade Materna e Perinatal fala que:

No quadro de compromissos internacionais e regionais adotados pelo Panamá sobre saúde sexual e reprodutiva, nos últimos anos foi desenvolvida uma ampla regulamentação jurídica entre as quais vale destacar a Lei de Igualdade de Oportunidades para as Mulheres; a Lei da Paternidade Responsável;

bem como legislação sobre feminicídios e violência doméstica; maus tratos da criança ou adolescente; saúde e educação para adolescentes gestantes e direitos e obrigações dos pacientes em termos de tomada de decisão livre e informada, entre outros (PANAMÁ, 2018f, p. 08).

O documento foca ainda esforços na redução das desigualdades e violências de gênero, incluindo entre os povos indígenas (PANAMÁ, 2015).

Em 2020, o Ministério da Educação começaria a implementar guias educacionais sobre sexualidade. O programa foi validado por autoridades educacionais, estaduais, professores, pais, organizações sociais, igreja católica e outros:

As cinco diretrizes para a educação em sexualidade e afetividade são voltadas para: pais, para orientação e formação no campo da educação na sexualidade e afetividade de seus filhos; alunos do ensino fundamental (1º ao 6º), segundo o grupo, com base no respeito à dignidade humana, aos valores e às habilidades de vida; alunos do 7º ao 9º; do 10º ao 12º; e para mães adolescentes e grávidas como prevenção secundária para seu projeto de orientação e vida (SAMANIEGO, 2020).

PERU

Em 2005 o Ministério da Educação aprovou uma regulamentação que incorpora questões como equidade de gênero e sexualidade. Mas foi em 2008 que Peru implementou diretrizes educacionais e também pedagógicas para a educação sexual, voltadas para professores e tutores da educação básica, por meio de resolução. O objetivo geral foi alcançar conhecimentos e capacidades para exercer o direito à sexualidade saudável e responsável, em um contexto de relações equitativas, respeitadas e democráticas (PERU, 2008).

Para implementar a educação sexual integral na instituição de ensino, serão prestados conselhos técnicos aos gestores, professores, alunos, pais e mães, utilizando a proposta pedagógica da Educação Sexual Integral na comunidade educacional, enfatizando a realização de aprendizados que levem os alunos ao exercício de uma sexualidade saudável, no âmbito de sua formação integral (PERU, 2008, p.67).

Dados sobre papéis de gênero, sexualidade precoce e violência sexual na comunidade rural levaram à criação de uma política educacional para essa região. Os problemas enfrentados nesta questão envolvem outras áreas importantes do desenvolvimento pessoal, social e econômico:

Nos Andes rurais, longas caminhadas solitárias para a escola criam o perigo da violência sexual em meninas e adolescentes, e o medo de expor suas filhas a esse perigo leva alguns pais a tirá-las da escola mais cedo. Para as meninas indígenas da região amazônica, a sedução e a exploração sexual por professores mestiços é uma ameaça. A violência sexual fora do ambiente familiar, bem como a exploração sexual e o toque indevido, também são limitações na participação e no pleno desenvolvimento de meninas e adolescentes nos processos educativos. Soma-se a isso a violência ligada à orientação sexual e práticas discriminatórias e à violência homofóbica no sistema educacional e na comunidade (PERU, 2018, pp. 37-38).

Assim, o documento busca fortalecer mecanismos de prevenção a diferentes formas de violência, sejam físicas, psicológicas e sexuais contra a comunidade estudantil, e criar ações especiais de cuidado às vítimas. Além de uma educação sexual abrangente para expandir o conhecimento sobre saúde sexual e reprodutiva (PERU, 2018).

A educação sexual integral também está presente nas ações de formação docente do Plano Nacional contra a Violência de Gênero 2016-2021 (PERU, 2016a). Assim como o Plano Nacional de Ação da Criança e do Adolescente 2012-2021, que propõe a aprendizagem e o exercício de uma sexualidade saudável e responsável (PERU, 2012). Outros documentos nacionais levantam a importância ao tema:

A sexualidade é uma dimensão inerente da condição humana e desempenha um papel no desenvolvimento de nossa personalidade. Ela se expressa ao longo do ciclo de vida na relação entre si e com o meio ambiente, e torna-se particularmente relevante na adolescência. Educação Sexual Integral Holística e Humanista (ESI) é o processo intencional, gradual e sistemático de ensino e aprendizagem sobre os aspectos cognitivos, emocionais, biológicos e sociais da sexualidade humana (PERU, 2020, p. 116).

De acordo com o Plano de Governo Kambio, uma das razões para as altas taxas de gravidez na adolescência é, entre outros, “acesso limitado à informação e educação sexual” (PERU, 2016b, p. 75). O documento plantea diminuir 20% dos casos até 2021. Para isso, o Plano Nacional de Ação da Criança e do Adolescente 2012-2021 mostra que foram feitas tentativas de melhorar a qualidade da formação docente na abordagem da educação sexual. Além disso, “tem demonstrado que a redução da prevalência de gravidez na adolescência requer maiores esforços para melhorar a resposta do setor educacional” (PERU, 2019, p. 24).

Na Lei Orgânica de Proteção à Criança e ao Adolescente, o artigo 43 instrui sobre o direito à informação em saúde, incluindo a saúde sexual e reprodutiva. Além disso, o artigo 50, específico para esta abordagem, fala que:

Todas as crianças e adolescentes têm o direito de serem informados e educados, de acordo com seu desenvolvimento, em saúde sexual e reprodutiva para comportamento sexual e maternidade e paternidade responsáveis, saudáveis, voluntárias e livres de riscos. O Estado, com a participação ativa da sociedade, deve garantir serviços e programas de saúde sexual e reprodutiva para todas as crianças e adolescentes. Esses serviços e programas devem ser economicamente acessíveis, confidenciais, salvaguardar o direito à vida privada de crianças e adolescentes e respeitar seu consentimento livre, com base em informações oportunas e verdadeiras. Adolescentes com mais de 14 anos têm o direito de se candidatarem a si mesmos e receberem esses serviços (VENEZUELA, 2015a, p. 14).

Há outros documentos que abordam a necessidade e a importância da educação sexual, como a Lei Orgânica do Direito da Mulher à Vida Livre da Violência (VENEZUELA, 2015b) e a Lei de Proteção às Famílias, Maternidade e Paternidade, onde a promoção e disseminação de programas de educação sexual voltados para crianças, meninas e adolescentes é garantida pelo Estado, por meio do sistema de educação e saúde (VENEZUELA, 2007). Os temas que abordam a necessidade e a importância desse conhecimento desde cedo também incluem o Currículo de Educação Média (VENEZUELA, 2015c), nas diretrizes para o processo de transformação curricular na educação média geral (VENEZUELA, 2018), no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação 2013-2019 (VENEZUELA, 2013a) e no Plano de Igualdade e Equidade de Gênero (VENEZUELA, 2013b). Esses documentos levantam uma ideia que pode ser sintetizada no que diz o processo de transformação curricular para o ensino médio: “a cultura escolar requer o fortalecimento de uma educação sexual responsável e informada, que promova uma vida saudável e que goze de seus direitos ao máximo” (VENEZUELA, 2016, p. 70).

CONCLUSÃO

Na implementação de leis e programas de educação sexual nacionais, é necessário que os Estados se atentem aos conceitos de transversalidade, assim como sugerem as convenções internacionais, para que os resultados mostrem progressos e contribuam para percepções de cidadania, direitos humanos e desenvolvimento, sejam pessoais ou econômicos. Essas características, ausentes nas realidades aqui estudadas, determinam se os efeitos terão repercussões positivas por meio de um olhar sobre planejamento estratégico.

Bolívia, Nicarágua, Panamá, Peru e Venezuela assumem a importância da educação em sexualidade no desenvolvimento de cidadãos mais jovens. Entretanto, a falta de iniciativas integralizadas, sejam em ministérios, secretarias ou pastas, fazem com que este público não se beneficie dos diversos ganhos inerentes à prática da educação sexual. Como visto, alguns países inclusive colocam esta temática por meio de uma ideologia religiosa.

A educação sexual ainda não é suficientemente aplicada sob um sistema público de educação e política de saúde. Até o momento, nenhum país latino-americano faz um método de ensino em sexualidade como sugerido pelos mecanismos de direitos humanos. Entretanto, é possível ver iniciativas interessantes realizadas no Uruguai, Costa Rica e Chile, países que registram alguns dos números mais baixos de gravidez adolescente na América Latina.

Esta pesquisa se referiu à taxa de adolescentes gestantes nos países mencionados, mas outras questões relacionadas à falta de educação sexual integral, como suicídio, feminicídio, violência motivada por preconceito, abuso sexual, estupro de crianças e adolescentes, entre outros, todos problemas sociais presentes na realidade da América Latina, também poderiam ser classificados para medir esta estatística.

REFERÊNCIAS

ASTUDILLO, M. (2017). La Educación Sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión. *Revista Cultura del Ciudadano*, 14 (1), pp 57-70. doi: 10.18041/1794-5232/cultrua.2017v14n1.4329

BOLÍVIA. Ley Marco sobre Derechos Sexuales y Reproductivo, 2004. Disponível em <<https://www.icj.org/wp-content/uploads/2013/05/Bolivia-Ley-Marco-sobre-Dere->

chos-Sexuales-y-Reproductivo-P.-No.-620-2004-spa.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Nueva Constitución Política del Estado, 2008a. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_1001.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades “Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia para Vivir Bien”, 2008b. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_1000.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Ley N° 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, 2010. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Educación Secundaria Comunitaria Productiva, 2012. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0280.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Ley N° 348/2013. Ley Integral Para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia, 2013. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0267_0.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Ley N° 548. Código Niña, Niño y Adolescente, 2014a. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0248.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Bolivia: Juntos vamos bien para Vivir Bien. Programa de Gobierno 2015-2020, 2014b. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0285.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOLÍVIA. Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020 en el marco del Desarrollo Integral para Vivir Bien, 2016. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0284.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LONDOÑO E., M. (1996). *Derechos Sexuales y Reproductivos*. Los más humanos de todos los derechos. Cali. Talleres Gráficos de Impresora Feriva S.A. Cali.

MADDALENO, M., MORELLO, P. y INFANTE-ESPINOLA, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*, Cuernavaca, 45 (1), pp. 132-139.

MONTERO V., A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile*, Santiago, 139 (10), pp. 1249-1252.

NICARÁGUA. Ley N° 287. Código de la Niñez y Adolescencia, 1998. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_nicaragua_0010.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARAGUA. Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Juventud Nicaragüense, 2004. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ni_0032_0.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Decreto N° 36. Programa Nacional de Equidad de Género, 2006. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_nicaragua_0024.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Decreto N° 102/2007. Reglamento a la Ley N° 623. Ley de Responsabilidad Paterna y Materna, 2007. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ni_0001.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Ley N° 648/2008. Ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades, 2008. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ni_0023.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Currículo Nacional Básico. 2009. Disponível em <<https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2956/curriculo-nacional-basico>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Política Nacional de Primera Infancia “Amor Por los Más Chiquitos y Chiquitas», 2011a. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_nicaragua_0027.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARAGUA. Ley N° 763/2011. De los derechos de las personas con discapacidad, 2011b. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ni_0003.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Salud Sexual y Reproductiva en Adolescentes, 2011c. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6351.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Manual de Capacitación en Salud Sexual y Reproductiva para Personas de Salud Dirigido a Adolescentes, 2014a. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/6357.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Ley N° 582. Ley General de Educación, 2014b. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_nicaragua_0017.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

NICARÁGUA. Ejes del Programa Nacional de Desarrollo Humano 2018-2021, 2017. Disponível em <https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10008.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

OEA. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Organización de los Estados Americanos, 1995. Disponível em <<http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ONU. Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Organización das Nações Unidas, 1995. Disponível em <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ONU. Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Organização das Nações Unidas, 1996. Disponível em <<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ONU. Estrategia del PNUD para la Juventud 2014-2017. Organização das Nações Unidas, 2014. Disponível em <<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Youth/UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ONU. International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach, 2018. Disponível em <https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/ITGSE_en.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ONU. Informe del Consejo de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas, 2019. Disponível em <<https://undocs.org/es/A/74/53>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PANAMÁ. Programa de Salud Integral del Niño y la Niña. 2009. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3352.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PANAMÁ. Plan de Atención Integral a la Primera Infancia. 2011. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_panama_0067.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PANAMÁ. Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Ministerio de la Salud. 2014a. Disponível em <<https://www.saludmesoamerica.org/sites/default/files/2018-05/4.%20Programa%20Nacional%20de%20Salud%20Sexual%20y%20Reproductiva%20-%20Normas%20T%C3%A9cnicas%20Panama.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PANAMÁ. Educación Inicial. Programa de Preescolar, 2014b. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3348.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PANAMÁ. Programa Aprende al Máximo. 2016. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/pa_0066.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PANAMÁ. Plan estratégico nacional para la reducción de la morbilidad y mortalidad materna y perinatal 2015-2020. 2015. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3357.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PERU. Lineamientos Educativos y Orientaciones Pedagógicas para la Educación Sexual Integral. Manual para profesores y tutores de la Educación Básica Regular, 2008. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/lineamientos_educativos_y_orientaciones_pedagogicas_para_la_educacion_sexual_integral.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PERU. Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2012-2021, 2012. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_0178.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PERU. Decreto Supremo que aprueba el “Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016 - 2021”, 2016a. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_supremo_no_008-2016-mimp_aprueba_el_plan_nacional_contra_la_violencia_de_genero_2016_-_2021.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PERU. Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, 2018. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_supremo_no_013-2018-minedu._aprueba_la_politica_de_atencion_educativa_para_la_poblacion_de_ambitos_rurales.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PERU. Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena, 2020. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/peru_-_proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PERU. Plan de Gobierno. Peruanos por el Cambio, 2016b. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_peru_0169.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PERU. El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021, 2019. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/decreto_supremo_no_012-2013-sa_plan_multisectorial_para_la_prevenccion_del_embarazo_en_adolescentes_2013_-_2021.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PNUD. Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019. Disponível em <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

REDIM. La desigualdad de género comienza en la infancia Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia, 2016. Disponível em <https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5850_d_Manual_Desigualdad.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SAMANIEGO. Meduca iniciará piloto de educación sexual, 2020. Disponível em <<https://www.prensa.com/imprensa/panorama/meduca-iniciara-piloto-de-educacion-sexual/>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

TOBAR, F. ONU: “El embarazo adolescente es una fábrica de pobres en América Latina”, 2020. Disponível em <<https://www.dw.com/es/onu-el-embarazo-adolescente-es-una-f%C3%A1brica-de-pobres-en-am%C3%A9rica-latina/a-55569024>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

UNESCO. Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad, 2010. Disponível em <https://educacionsexual.mineduc.cl/docs/2010_%20UNESCO_OrientacionesEdSexualUnesco.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

UNFPA. El Poder de Decidir. Derechos Reproductivos y Transición Demográfica, 2018. Disponível em <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_PUB_2018_ES_SWP_Estado_de_la_Poblacion_Mundial.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

UNFPA. El impacto socioeconómico del embarazo en la adolescencia representa 1,242 millones de dólares o 0.35% del PIB anual para seis países de América Latina. Oficina de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de Naciones Unidas, 2020. Disponível em <<https://lac.unfpa.org/es/news/el-impacto-socioecon%C3%B3mico-del-embarazo-en-la-adolescencia-representa-1242-millones-de-d%C3%B3lares-o>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VENEZUELA. Ley N° 38.773/2007. Ley para la Protección de las Familias, la Maternidad y la Paternidad, 2007. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ve_0460.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2013a. Plan de la Patria. Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0461.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2013b. Plan para la Igualdad y Equidad de Género. “Mamá Rosa” 2013-2019. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0470.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2015a. Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0451.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2015b. Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/1165_0.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2015c. Plan de Estudios de la Educación Media. Proceso de Cambio Curricular en el Nivel de Educación Media. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ve_0468.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2016. Proceso de transformación curricular para la educación media general en la modalidad jóvenes y adultos. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ve_0462.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

VENEZUELA, 2018. Orientaciones para el proceso de transformación curricular en educación media general. Disponible em <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ve_0469.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2021.

BEM GAÚCHA: REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROTAGONISMO FEMININO NA 13 REGIÃO TRADICIONALISTA

Bruna de Bragas Freitas⁷⁷

Carlise Porto Schneider Rudnicki⁷⁸

77 Autora, Licenciada em Dança (UFSM); Especialista em Estudos de Gênero (UFSM). buba-bf@hotmail.com

78 Orientadora, Bacharel em Comunicação Social, Relações Públicas; Mestre e Doutora em Desenvolvimento Rural (UFRGS), Pós-Doutorado na área de Comunicação Organizacional (UFRGS), Professora Adjunta I no Departamento de Ciências da Comunicação (UFSM), Professora no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (UFSM). carlise.rudnicki@ufsm.br

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma pesquisa no Curso de Especialização em Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a partir da temática do protagonismo feminino, sobretudo no Rio Grande do Sul, com recorte na 13ª Região Tradicionalista⁷⁹. Tem como objetivo problematizar e superar as dicotomias de gênero, e mapear as histórias destas mulheres que ocupam posições de destaque - como patroas, instrutoras, avaliadoras, etc.

No cerne das construções sociais, as mulheres sempre foram marginalizadas (PRIORE, 2000; SAFFIOTI, 1969). Não diferente, no Rio Grande do Sul, as prendas, até meados dos anos 1949, não tinham suas existências sequer projetadas dentro dos Centros de Tradições Gaúchas⁸⁰. O 35 CTG -primeira entidade do Estado, fundada na cidade de Porto Alegre/RS pelo gaúcho e tradicionalista Paixão Côrtes- tinha em sua composição principiante, um galpão composto somente por homens. Assim, a mulher como problematização central de estudo fez/faz com que a própria trajetória histórica seja valorizada e digna de debate.

Basta olharmos ao nosso redor para percebermos que as questões de gênero estão mais evidentes do que nunca. “Mulher Gaúcha – 70 anos de inclusão no Tradicionalismo Gaúcho Organizado, suas conquistas e participações”, por exemplo, foi o tema escolhido no ano de 2019, no 67º Congresso Tradicionalista - São Borja/RS, justo quando a primeira mulher na história se candidatou para ocupar o cargo de presidente do Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG)⁸¹. Em 2020, pela primeira vez, o feminino gaúcho ganha voz na presidência com a senhora Gilda Galeazzi.

Num contexto em que o regionalismo gaúcho é majoritariamente masculino, as contribuições desta pesquisa decorrem nos aspectos histórico-cultural e social, por trazer à tona parte da narrativa, até então carente de estudos, assim protagonizando a fala dessas mulheres que fizeram e ainda fazem sua trajetória na história Rio Grandense.

79 13ª Região Tradicionalista (13ª RT) é composta por 17 municípios, incluindo a cidade sede Santa Maria.

80 O CTG é a célula base, é a entidade de maior abrangência quanto as atividades desenvolvidas, congregando ações culturais, artísticas, cívicas, recreativas, campeiras e sociais.

81 Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) é uma entidade civil, sem fins lucrativos e constitui-se na Federação dos CTGs e entidades afins

REFERÊNCIAS E DESAFIOS

A fim de entendermos como os sujeitos veem, analisam e percebem sua individualidade ou grupo de convivência, empregamos a fundamentação teórica metodológica da Representação Social (RS). Segundo Alves-Mazzotti (2008), essa teoria viabiliza compreendermos grupos sociais e apurarmos nossas referências e significações para categorizarmos pessoas e interpretarmos as situações. A partir de Moscovici (2003), as Representações Sociais não são as mesmas para todos sujeitos da sociedade porque dependem tanto da noção de entendimento do senso comum, como do contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Portanto, entende-se que as RS facilitaram a compreensão do sujeito e sua conexão com o objeto/mundo, instigando a construção tanto do mundo quanto de si mesmo.

A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados (MARCONI, LAKATOS, 2005) enviados pelo aplicativo *Whatsapp*, validados e enviados para os sujeitos através da plataforma Google Forms, recurso escolhido devido ao período pandêmico de COVID-19, onde se fez impossível o contato pessoal com os envolvidos. Também usamos a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP) que tem como ideia que os entrevistados evoquem as palavras que lhes vem à mente quando mencionado o tema trabalhado. Analisamos as TALPs baseadas na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000) onde em seu centro encontram-se os elementos que dão significado e estrutura para a representação, são estáveis e não-negociáveis; já na periferia, formado por informações mais instáveis, são evocações mais suscetíveis às mudanças, porém, ainda assim, afetam no Núcleo Central. Assim, direcionamos as análises e discussões dos estudos.

QUEM SÃO OS ATORES?

O critério de escolha dos sujeitos foi de forma intencional: o primeiro passo foi encontrar mulheres tradicionalistas que estivessem dispostas em participar do estudo, para isso, uma rede de conhecidas foi acionada. Em um primeiro momento foram contatadas 19 mulheres atuantes nas mais diversas áreas do Movimento. Destas, 1 não retornou o contato e outras 4, depois de receber o envio do link do questionário

online, acabaram por não responder. Por fim, a pesquisa contou com 14 mulheres tradicionalistas. A tabela 1 detalha o perfil sociodemográfico das participantes.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico das participantes

Identificação	Faixa Etária	Cor/ Raça	Trabalho Remunerado	Formação Escolar	Estado Civil	Filhos
Instrutora 1	40-49	Branca	Sim	Pós-Graduação Completa	Casada	1 a 2
Instrutora 2	40-49	Branca	Sim	Superior Incompleto	Casada	1 a 2
Diretora Cultural 1	50-59	Branca	Não	Ensino Médio Completo	Casada	3 ou mais
Diretora Cultural 2	30-39	Branca	Sim	Pós-Graduação Completa	Solteira	0
Patroa 1	50-59	Branca	Sim	Pós-Graduação Completa	Casada	1 a 2
Patroa 2	60 ou mais	Branca	Sim	Ensino Médio Incompleto	Casada	1 a 2
Patroa 3	50-59	Parda	Sim	Superior Completo	Casada	1 a 2
Patroa 4	50-59	Branca	Sim	Superior Incompleto	Casada	1 a 2
Patroa 5	40-49	Branca	Não	Superior Completo	Casada	3 ou mais
Competidora	30-39	Branca	Sim	Pós-Graduação Completa	Divorciada	0
Sota-capataz	60 ou mais	Branca	Não	Superior Completo	Casada	0
Diretora de Comunicação	30-39	Branca	Sim	Pós-Graduação Completa	Solteira	0
Prenda 1	20-29	Branca	Sim	Pós-Graduação Incompleta	Solteira	0
Prenda 2	20-29	Branca	Não	Superior Completo	Solteira	0

Fonte: Autora (2020)

Para garantir o anonimato, no questionário online não havia nenhum modo de identificação, então, construiu-se esta tabela a fim de reconhecer as tradicionalistas. Esta identificação fará jus nas apresentações/discussões/análises de suas falas ao decorrer do estudo. Para entendermos melhor, é importante denominarmos o significado das funções: Instrutora é a responsável pelas danças tradicionais; Diretora Cultural centraliza ações como formação de prendas e peões para concursos, promovem ações que gerem conhecimento e sentido sobre o ser gaúcho e tradicionalista; Patroa exerce a função de dirigente máxima em um CTG; Competidora, neste caso, refere-se à prenda que mostra suas habilidades na prova de tiro de laço; Sotacapataz é a secretária da entidade; e Prenda remete a prenda de faixa.

ESTUDOS SOBRE GÊNERO

Nosso entendimento sobre a cultura de cada povo é construído pelas narrativas que ouvimos, e, quanto maior a diversidade dessas histórias, mais íntegras serão nossas interpretações. Durante muito tempo ouvimos/lemos somente uma versão dos fatos, a história foi contada exclusivamente pela visão masculina e sobre eles. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (ADICHIE, 2019, p. 22). Portanto, escrever sobre as mulheres é fundamental para apresentar fatos pertinentes e compreender amplamente o contexto, pois por muito tempo tudo que sabíamos sobre as mulheres foi contado por homens.

Para compreendermos a vida social moderna e entendermos a formação de algumas relações, segundo Adelman (2016), devemos partir do princípio de que gênero deve ser considerado como um dos eixos centrais desse sistema. No entendimento de Scott (1995), gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças sexuais construídas pelas culturas e sociedades sobre a relação entre homem e mulher. Segundo ela, as representações históricas do passado ajudam a conceber o gênero no presente. Deste modo, fica claro que devemos pensar na historicidade gaúcha, tirar a mulher do núcleo negligenciado de vozes impronunciáveis e trazê-la como potência transformadora e ativa.

Na história, as imagens estereotipadas das mulheres e a desigualdade de gênero começaram a serem discutidas e rompidas depois que Simone Beauvoir pu-

blica “O segundo sexo”¹¹ em 1949, principalmente no que se refere ao movimento feminista. O feminismo é um termo genérico para o movimento que acredita que as pessoas são iguais independente de gênero, e vem para furar esse balão que é o patriarcado. Um balão que, ao invés de ar, é inflado por conceitos inquestionáveis, certezas prontas, verdades implantadas. Esse movimento deseja modificar as ideias dos homens que buscam uma visão mais aberta do mundo, entender a vida diferente do que lhe foi ensinado e legado (violência, poder, machismo) pelos seus antecessores, busca dar voz às mulheres e, por sua vez, colocar o masculino em um lugar de escuta (TIBURI, 2019).

O FEMININO NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul tem como identidade um termo baseado na exaltação do masculino, que simboliza mulheres e homens nascidos no estado. Gaúcho, tornou-se atributo de uma imagem forte, viril e desbravadora, perpassa por uma relação de gênero/poder idealizada a partir de uma história unilateral. Segundo Pesavento (1989) esse processo de criação de um estereótipo sobre o estado gaúcho e seu povo, é significativo para entendermos a atuação desse grupo na sociedade e a sua legitimação de predomínio e hegemonia. Este fator também colabora para que as mulheres sejam excluídas e escondidas atrás de figuras masculinas, privadas de interesses e sentimentos próprios.

Na formação de nosso Estado, mulheres sempre foram donas de papéis importantes, mas infelizmente foram invisibilizadas a partir de um retrato feminino fragilizado, com competências exclusivas para o cuidado e manutenção da vida familiar. A composição étnica-cultural do Rio Grande do Sul também apresenta muitas diversidades e legados. A bravura da mulher no período da Revolução Farroupilha (1835-1845) também merece notoriedade, pois foram elas que, segundo Silva e Cirne (2013), mantiveram o latifúndio rural, atividade que sustentava a economia rio-grandense em tempos de combate. As estancieiras mantinham a propriedade rural enquanto as negras seguiam escravizadas. Havia algumas mulheres que seguiam junto dos homens no trajeto até a guerra e os estimulavam a pelejar, acudiam os feridos e aqueciam-lhes o corpo e a alma. Essas eram chamadas de chinas.

Em meio ao decênio farrapo⁸², outras mulheres memoráveis participaram da história. Entre elas Nísia Floresta, abolicionista e republicana, que se fez precursora do movimento feminista no Brasil publicando a tradução do livro *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens* em Porto Alegre, cidade onde também inaugurou uma escola para meninas; Ana Eurídie Eufrosina da Fonseca Barandas, segundo Sant'ana (2009), fazia parte do time das escritoras que expressavam-se e reivindicavam publicamente sobre política e direito das mulheres. Por fim, uma das mais conhecidas protagonistas femininas: Ana Maria de Jesus Ribeiro, chamada normalmente de Anita Garibaldi. A partir de Ribeiro (1985), é a única mulher envolvida diretamente com combates gaúchos que consta em registros bibliográficos históricos.

Posterior a Revolução Farroupilha, como aponta Joana Maria Pedro (2004), o feminino atinge lugares de proeminência, principalmente em departamentos que abrangem a cultura. Do âmbito privado-maternal, de cuidadoras e educadoras, passaram a ser dignas de envolvimento cultural, de figurarem parte da sociedade. Tais mudanças nos ajudam a compreender a evolução da mulher no tradicionalismo gaúcho. Em um paralelo, contemporâneo com a movimentação de Beauvoir na França, no Brasil, em específico no Rio Grande do Sul, dá-se início a projeção das mulheres nos CTGs. No de 1949, em Montevidéu, comemorando o 'dia da tradição', a solenidade foi marcada pelas indagações acerca da carência de mulheres no Movimento. Logo, na volta a Porto Alegre, é feita a primeira reunião onde mulheres¹³ puderam comparecer, em especial, aquelas que eram parentes dos homens do quadro social da entidade.

A inserção da presença feminina no Movimento se deu com uma definição de estereótipos, fundamentados ainda em mulheres submissas, discretas, gentis, dona de casa e esposas, a partir do ideal imaginativo do gaúcho. As mulheres, então, adentraram os CTGs, entretanto suas serventias foram limitadas a afazeres genuinamente afeminados, como trabalhar na cozinha, por exemplo; mantendo as decisões e/ou cargos importantes ao poder dos homens. Ou seja, as mulheres ingressaram no Movimento mas nada aquém do respaldo que lhes era atribuído. Contudo, agora que havia presença feminina nos galpões, a preocupação dos homens era achar um termo adequado para chamá-las. Chinas, era o nome usado para as 'mulheres da vida', então não seria de bom grado. Para representar as mulheres, agora participan-

tes dos CTGs, foi escolhida a expressão *Prenda*, que no dicionário significa objeto de valor, joia rara. E ainda mais, segundo Maria Eunice Maciel (1994), *prenda* também representava o verbo imperativo *prender*, associando que estas, então, colocariam as rédeas na liberdade do gaúcho, que tem como representação um homem livre e galante.

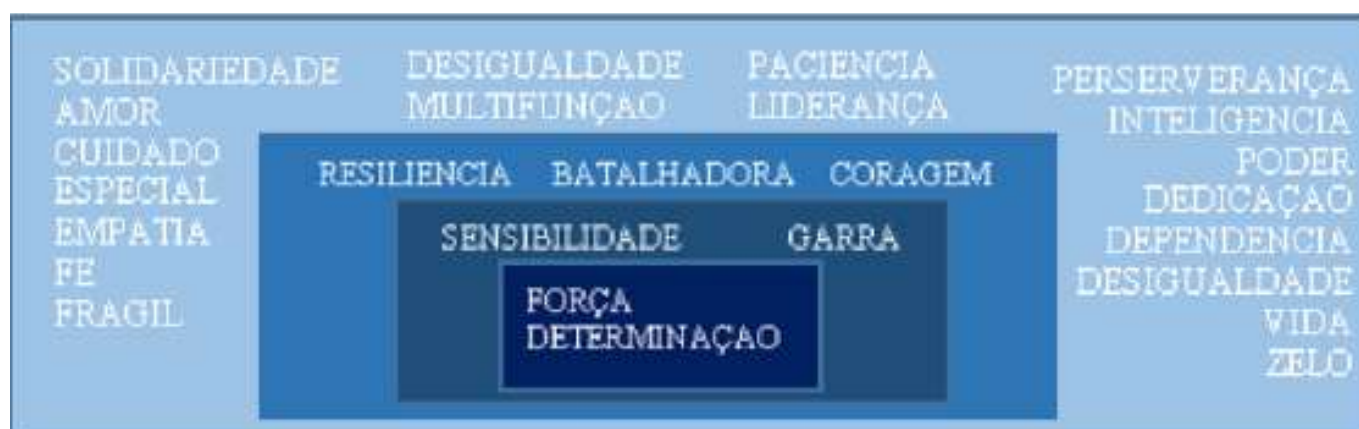
Após muitos anos decorrentes, os papéis de tradicionalistas homens e mulheres tem se transformando aos poucos, tentando acompanhar, mesmo que em passos lentos, o curso da sociedade contemporânea, em diálogos, considerações e relações para com as minorias. Podemos ver parte dessa caminhada no mapeamento reflexivo a seguir.

RESULTADOS: MULHERES PROTAGONISTAS

A presença da figura feminina ocupando espaços, antes majoritariamente tomado por homens, vem estando em voga nos últimos tempos. Muitas dessas mudanças são pelo incentivo (e compreensão) do (sobre o) movimento feminista, assim rompendo discussões sexistas a partir de um processo longo, lento e complexo de quebra de paradigmas, reconsideração de conceitos e mudanças de mentalidades enraizadas por séculos. Assim, discutirmos as relações de gênero e destacarmos as mulheres, em especial as tradicionalistas, é resgatarmos a história única e (tentar) transformá-la em narrativa de todos; é preservarmos, mas sobretudo contribuírmos, para com as memórias (femininas) gaúchas.

Na TALP sobre a palavra **Mulher** temos ainda um cruzamento de ideias entre público e privado:

Figura 1 – Associação Livre de Palavras sobre Mulher



Fonte: Autora (2020)

O núcleo central, **força e determinação**, já nos aponta para uma mulher que luta pelo seu espaço, direitos e por uma sociedade mais justa. Na periferia, algumas palavras como **amor, frágil, multifunção, dependência**, remetem à associação das mulheres para com o **cuidado**. Este conceito ainda exerce um papel importante na construção da identidade feminina, logo Biroli (2018) reflete que esta atribuição não é pelas mulheres terem disposição natural para cuidar dos outros, mas porque nas relações sociais elas foram posicionadas historicamente como cuidadoras. Então, segundo Araújo e Scalón (2005), é essa normatização que faz com que estes cuidados passam a ser intitulados como parte do seu ser e não como uma escolha. Contudo, as únicas incumbências reduzidas apenas as mulheres são a gestação e a amamentação, sendo o conceito de cuidado muito mais amplo que isso. Visto isso, é necessário desmistificar este termo ligado ao feminino e atribuí-lo como pertencente à humanidade como um todo.

A relação de gênero faz um *link* importante com a esfera do trabalho, que é um verdadeiro problema de gênero (TIBURI, 2019). Grande parte das mulheres se desdobram em dupla (terceira, quarta, quinta) jornada entre trabalho público e privado, remunerado e o não remunerado. Neste caso, 10 entre as 14 mulheres questionadas possuem trabalho remunerado, entretanto, em somente duas destas situações estão ligadas a cargos do/no Movimento, que são as Instrutoras 1 e 2. Ambas ainda exercem outra função remunerada fora deste campo de estudo e dizem fazer parceria com o esposo na função de instrutora. Dito isso, é importante salientarmos que as danças tradicionais do estado do Rio Grande do Sul são dançadas em par, peão e prenda, o que a Instrutora 1 acredita ser um fato favorável ao seu exercício por trabalhar em conjunto com seu marido.

Por seu período histórico-cultural, essas danças são representações onde as mulheres estavam submissas, o que hoje nos provoca muitos questionamentos e reflexões, como por exemplo as movimentações, gestuais e interpretação, onde precisam ser delicadas, recatadas e conduzida pelos homens. Estes, por sua vez, assumem o papel de galanteio e exibicionismo. Ao vermos os grupos de dança com um casal de instrutores, a didática de ensino de criação/execução de sapateios⁸³ fica

83 Se caracterizam pelo ato de bater os pés no solo com a intenção de criar efeitos sonoros para acompanhar o ritmo musical da dança apresentada. É a demonstração de habilidade e exibicionismo do peão. Usado para conquistar as prendas, porém se o par for de sua família será apenas um ato de divertimento e/ou satisfação.

incumbida ao homem e os sarandeios⁸⁴ restrito às mulheres. Entretanto, comumente, as invernadas⁸⁵ possuem apenas um instrutor homem, onde é normalizado o desenvolvimento de sarandeios por eles, visto que são dados como os possuintes do/de conhecimento. Porém, os sapateios jamais são desenvolvidos por instrutoras mulheres, que também ocupam papéis secundários e são, normalmente, consideradas apenas auxiliares do processo.

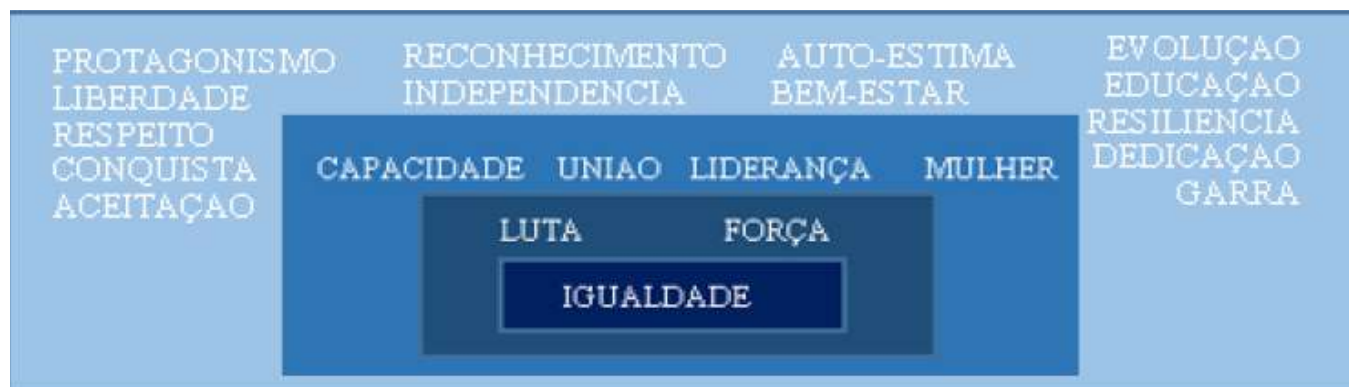
Dos 10 casos de trabalho remunerado, no questionamento sobre a jornada dupla de conciliação, há quem se sinta competente, feliz em poder conciliar as atividades, ao mesmo passo de quem acha que em alguns momentos há sobrecarga e estresse, porém “[...] a renda é uma forma de me manter nas atividades tradicionalistas, visto que há muitos gastos também” (Prenda 1). Maria Freitas (1998) ressalta que a dimensão do trabalho é imbricada com as demais esferas da vida do sujeito, deste modo, conseguimos perceber a multiplicidade de encargos que as mulheres vêm acumulando para dar conta do trabalho, da família e, neste caso, do voluntariado no tradicionalismo. Assim, a Patroa 4, em época de festejos farroupilhas chega a designar alguém para substituí-la em algumas atividades no CTG, pois não consegue conciliar trabalho e patronagem em horário comercial nesse período. A Diretora Cultural 2 nos atenta que o tradicionalismo deixou de ocupar somente os finais de semana e adentrou em sua semana toda, o que torna bastante difícil e cansativo a conciliação. Vale ressaltar que 4 mulheres se dedicam exclusivamente as atividades doméstica e atentamos que o trabalho do lar é exaustivo e de uma demanda infinita, que segundo Tiburi (2019), causa a escravidão emocional e psicológica, resultante também de uma visão naturalista e essencialista de uma suposta predisposição feminina para este tipo de ofício. Dentre as tradicionalistas questionadas, uma delas não desfruta de trabalho remunerado e não possui filhos, conjuntura que, provavelmente, em uma cultura onde ser mãe é um grande sinônimo de tornar-se mulher, deve contribuir, de alguma forma, para a manutenção de preconceitos e exclusões

Voltando ao núcleo central sobre a **Mulher**, as palavras **força** e **determinação** nos remete, quase que de imediato, ao **Empoderamento**, assunto da TALP 2.

84 Elemento que tem por finalidade explorar a graça feminina, desenvolvido livremente de acordo com as possibilidades individuais e/ou cada dança específica.

85 O termo Invernada Artística é utilizado para designar o conjunto de grupos de danças de um CTG, que, de acordo com a idade, divide os integrantes em categorias: mirim, juvenil, adulta, veterana e xirua

Figura 2 – Associação Livre de Palavras sobre Empoderamento



Fonte: Autora (2020)

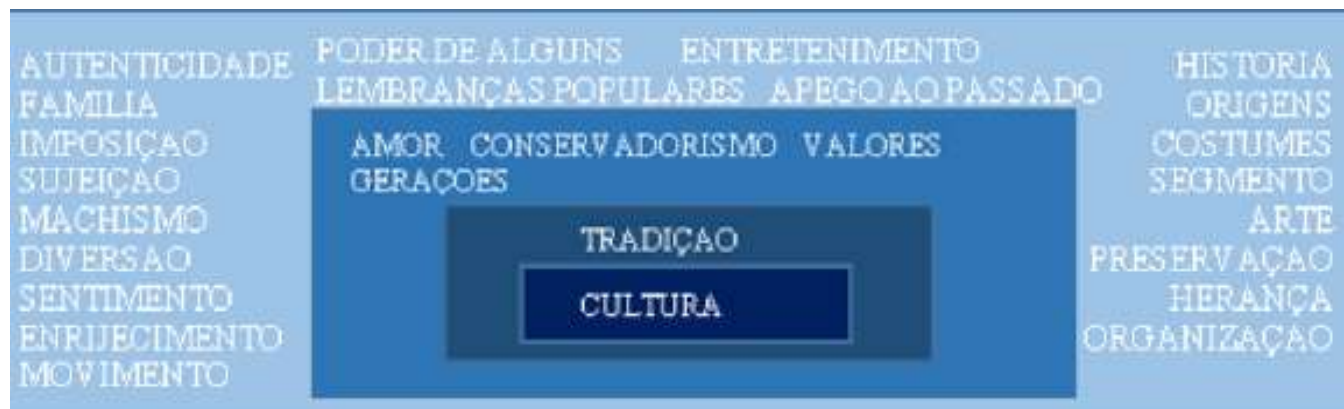
A dominação de poder “é macho, branco e, de preferência, heterossexual”, adulta e sem deficiência (SAFFIOTI, 1987, p.31). Logo, em tese, as mulheres estão do lado submisso e subalterno do poder. Empoderar, portanto, é questionar esse lugar que não é ocupado por mulheres, é sinônimo de autoconhecimento, fortalecimento de si própria e do grupo, de resistências, de **igualdade**. O empoderamento feminino é, conseqüentemente, ferramenta de independência político-social.

Todavia, influenciando no núcleo central, **autoestima** e **bem-estar** nos faz relacionarmos a ideia de que somos potência, apesar de algumas ainda se sentirem aprisionadas esteticamente, pois sua autonomia e auto expressão sempre foram limitadas pelo patriarcado.

Empoderar tem relação com fortalecer os sujeitos sociais e tentar protagonismos mais proporcionais. Logo, a desigualdade de gênero, a partir das tradicionalistas entrevistadas, “já foi pior” (Competidora), “percebo que, de uma maneira geral, temos vivenciado menos situações nesse sentido” (Instrutora 1). Apesar disso, 9 delas já foram contestadas pelo simples fato de ser mulher. A Patroa 1, por exemplo, traz o desmerecimento do feminino quando em exemplos de bons trabalhos sempre serem citados nomes de homens. Ideia essa que corrobora com a Diretora Cultural 2 que explana que em determinadas circunstâncias é preciso que um homem ‘atesta’ sua autoridade para que possa ser ouvida. A Prenda 2 versa sobre a diferença no tratamento, percebendo que muitas vezes o tom de voz aumenta ou sua fala é interrompida, ao contrário de quando são homens esboçando suas opiniões.

A história da mulher, em especial no Tradicionalismo gaúcho, é recente, e se percebe a partir de um passado mal contado, coberto de silêncios seculares que ainda não foram completamente quebrados (SOIHET, 2017).

Figura 3 – Associação Livre de Palavras sobre tradicionalismo



Fonte: Autora (2020)

Na TALP acima vemos na periferia palavras como **enrijecimento** e **poder de alguns**, as quais interferem diretamente nas palavras principais **cultura** e **tradição**. Isso talvez porque, na construção da identidade do gaúcho e do tradicionalismo existam re(v)(f)erências a elementos que rememoram um percurso remoto de rigorosidades e exclusões. Podemos trazer como exemplo as mulheres, que têm suas representações sociais, econômicas, políticas e culturais quase inexistentes na história. O termo **poder de alguns** nos remete a hierarquia e sobre por que/como/quando as histórias são contadas, quem as conta e quantas versões delas sabemos, pois “o poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHIE, 2019, p.23). É preciso que esse poder seja de todos, que as narrativas do segundo plano sejam explanadas, para que não seja formada uma história única, estereotipada e incompleta.

A partir da análise, 3 das 5 Patroas em atuação foram precursoras em seus cargos. Entretanto, o Movimento Tradicionalista Gaúcho, em sua essência, não consegue nos declarar um nome e/ou data para sabermos sobre a primeira tradicionalista a ocupar essa função. Para além, destacamos que a dominação patroa era um substantivo agraciado apenas às mulheres dos patrões, pois ser dirigente máximo de uma entidade era espaço majoritariamente ocupado por homens. Este termo, patroa,

foi assentido apenas no ano de 2008 onde, durante a 73ª Convenção Tradicionalista Gaúcha, decidiu-se que, também pelo aumento de demanda, as mulheres que ocupassem o cargo deveriam ser denominadas assim.

Diferente do uso da nomenclatura patroa, ser prenda de faixa, sempre representou as mulheres e é única função restritamente direcionada ao feminino gaúcho. Assim, mesmo que brevemente, precisamos falar sobre as Cirandas Culturais de Prendas. Neste evento, entre prova escrita e oral, é hierarquizado quem é mais prenda, no sentido valorativo. É eleita a prenda ‘ideal’, que borda e cozinha, e que representa, em suas mais diversas individualidades, a memória preservada da autêntica mulher gaúcha e suas funções naturalizadas. Então, apesar da representação feminina que encontramos nas Prendas de faixa, ainda assim é um protagonismo que se limita de acordo com valores e princípios fundamentados em uma cultura gaúcha retrógrada e enrijecida.

Todos precisamos de referências para nos fortalecer durante a caminhada. Sobre as inspirações no tradicionalismo, 7 citaram diretamente nomes de mulheres e apenas uma pessoa se auto citou como referência inspiradora. Assim, deixamos o questionamento em aberto para os leitores: será que alguma tradicionalista citou outra(s) participante(s) deste questionário? Será que há uma rede de apoio entre as mulheres nesse espaço cultural?

As percepções de fatores pessoais subjetivos acarretam por influenciar julgamentos em relação ao meio e de si. Assim, dentre os aspectos desfavoráveis aos seus cargos, 5 participantes não tiveram ou não lembram de terem algum elemento dificultador durante suas atividades. Entretanto, as demais elencam que ainda se deparam com julgamentos, opressões, críticas e machismo. Concebemos o machismo nas objetividades e subjetividades; é um modo entranhado de se pensar/sentir/agir, que, segundo Tiburi (2019) privilegia os ‘machos’ enquanto subestima os demais. Assim, conseguimos entender quando a Diretora Cultural 1 quando nos atenta sobre sentir um pré julgamento no âmbito campeiro quando ensina os peões rédeas e encilha. É perceptível, segundo ela, os olhares de dúvidas sobre o seu conhecimento, visto que é uma lida tomada pelos saberes masculinos. É necessário, a todo o tempo, mostrar serviço, o que não acontece quando um homem está no comando, mesmo

que ele tenha menos conhecimento para preencher o cargo.

“Os homens produziram discursos, apagaram os textos das mulheres” (TIBURI, 2019, p 48) e demorou muito tempo para que elas tivessem (e entendessem o seu) espaço, seu lugar de fala, seu direito de argumentação e a validação do mesmo, o direito de história e memória. A Diretora Cultural 1 faz um atento de que não podemos ver o Movimento passar e não agirmos, precisamos, de uma vez por todas, fazer parte dele e inserir nossos conceitos, ideias e ideais. Assim, a Diretora de Comunicação acredita ser “necessário insistir no caminho da pluralidade para que possamos atuar no meio de forma mais fidedigna à sociedade e à própria história”.

As reflexões aqui propostas nos instigam a pensar, de uma vez por todas, que as histórias importam. E além, que as muitas histórias das mulheres importam! As mulheres tradicionalistas aqui questionadas humanizam e empoderam outras tantas que levam nossa cultura adiante. E a pesquisa é um convite sempre aberto ao diálogo e a luta!

CONCLUSÃO

Eu gostaria de terminar com esta ideia: quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso. (ADICHIE, 2019, p. 33)

A história não pode ser apagada, mas poderá ser (re)escrita pela forma como apreendemos as memórias. Escrever, em todo o contexto, sempre cruzou-se com as relações de poder, e hoje, se mesmo com ‘a caneta na mão’ permanecermos a escrever histórias com a visão masculina e/ou somente o lado dos homens, é inevitável continuarmos tendo-os no domínio, na dianteira.

As mulheres mudaram a sociedade e dispuseram suas colaborações para todos os âmbitos - social, econômico, político, cultural -, interagiram, contrariaram, pleitearam e alteraram pontos de vistas através de seus comportamentos, posicionamentos e atuações. Observa-se que os progressos também aconteceram no Movimento Gaúcho; a mulher tradicionalista evoluiu e foi mola propulsora de seus próprios ideais, transformando as barreiras em estratégias. Trago este crescente de que a luta por espaços é contínua, pois termos uma presidente feminina no MTG, é mais um passo para darmos representatividade e encorajamento a tantas mulheres com

vozes negligenciadas, impronunciáveis por muito tempo, dentro e fora do tradicionalismo gaúcho.

A partir da pesquisa, abriu-se espaço para que mulheres (re)conheçam os obstáculos político pessoais e sociais, identifiquem-se nos entraves de outras mulheres, percebam suas potências, e mais: que homens saibam, entendam e ajudem a transformar essas opressões em movimentos mais empáticos e igualitários. Encontramos neste trabalho uma versão atualizada da mulher enquanto tradicionalista, porém percepção essa nem portanto estática, certa, exclusiva e indubitável. Este é um processo que não está estancado, muito pelo contrário, é ininterrupto e está em aceleração: finalmente as mulheres do Rio Grande do Sul, do Brasil e do mundo estão escrevendo suas histórias!

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª ed. Goiânia: AB, p. 27-38, 2000.

ADELMAN, M. **A voz e a escuta**: Encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. São Paulo: Blucher, 2016.

ADICHIE, C. N. **O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.

ARAÚJO, C.; SCALON, C. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: ____ (orgs). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BIROLI, F. **Gênero e Desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREITAS, M. E. **Contexto social: o mundo do trabalho, a família e os eternos adolescentes**. RAE light, São Paulo: FGV, v.5, n. dois, p.2-6, Abr./jun., 1998

LESSA, L. C. B. **Crônicas do Passado Presente**. Porto alegre: Nova Prova, 2002.
MACIEL, M. E. **A Memória Tradicionalista: Os Fundadores**. Trabalho apresentado no XXIII Encontro Anual do ANPOCS, Caxambu, 1994.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003

PEDRO, J. M. **Mulheres do Sul**. In: PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. 7ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

PESAVENTO, S. J. **Gaúcho: mito e história**. Porto Alegre, v. 24, n. 03, Letras de Hoje, 1989.

PRIORE, Mary Del. **Mulheres no Brasil Colonial**. São Paulo: Contexto, 2000

RIBEIRO, N. P. **Heroínas da Resistência Gaúcha**. IN: O papel da mulher na Revolução Farroupilha. Porto Alegre: Editora Tchê, 1985.

SANT'ANA, E. **A Mulher na Guerra dos farrapos**. Curitiba: Instit. Memória, 2009.

_____. **O folclore da mulher gaúcha**. Porto Alegre: AGE, 2018.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

_____. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SEVERO, A. **Bem Gaúcha**. 2019. Álbum: Bem Gaúcha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nFPQrsB9GWs>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, M. C. B.; CIRNE, P. R. F. **A evolução histórica da mulher gaúcha: na sociedade gaúcha, na revolução farroupilha e inserção no tradicionalismo (origem do vestido de prenda)**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2013.

SOIHET, R. **Breve História do Feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

FORMAÇÃO DE BAILARINAS NA MATURIDADE: EXPERIÊNCIAS COM AS MULHERES DO GRUPO BAILA CASSINO

Daniela Llopart Castro⁸⁶

Rebeca San Martins⁸⁷

86 Doutora em Motricidade Humana - Dança (Universidade de Lisboa). Mestre em Ciências do Movimento Humano (Universidade do Estado de Santa Catarina). Professora Adjunta do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora do Projeto Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade. Pesquisadora do OMEGA/Cnpq. Diretora artística do Baila Cassino: Grupo de Dança. Email: danielallopartcastro@gmail.com

87 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Pelotas), bolsista CAPES, integrante do GEPEFOP (Grupo de estudos e pesquisas: Estágio e Formação de Professores). Atuante no projeto de pesquisa “Os estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura: alternativas por algumas vozes”. Graduada em Dança-Licenciatura (Universidade Federal de Pelotas). Professora e coordenadora do Baila Cassino: Grupo de Dança. Atua em academias de Dança nas cidades de Rio Grande e Pelotas. Email: becasanmartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

Aquilo que chamamos de formação em dança pode ser entendido em mais de um sentido pois, ainda hoje, existe uma formação eminentemente prática, realizada em academias e escolas de dança; e existe uma formação acadêmica, que prepara professores e artistas, através dos cursos de licenciatura e bacharelado nas universidades. Entretanto, uma formação básica em dança deveria acontecer nas escolas de ensino fundamental, da mesma maneira que ocorre em outras áreas de conhecimento como a matemática, as ciências ou as línguas. De acordo com Débora Barreto:

[...] oportunizar a dança na escola como forma de expressão artística é permitir amplas possibilidades de relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, sem reduzir à produção de conhecimento, mas estendendo à imaginação e à criação de utopias. (BARRETO, 2008, p.xv).

Sem dúvida, esse ideal facilitaria grandemente a compreensão da importância da dança na formação global do indivíduo, possibilitando uma formação continuada para aqueles que realmente buscam ampliar esse conhecimento. Já que, como coloca Strazzacappa (2006b, p.13), “a dança é uma área de conhecimento autônoma. Possui pesquisa própria, estabelece interfaces com outras linguagens artísticas e dialoga de forma salutar com as ciências”.

Marques (2007) nos alerta que o fato do ensino da dança não ocorrer nas escolas básicas, acaba deixando a cargo das academias e escolas de dança o aprendizado desta manifestação artística, seguindo um movimento conservador em relação a conceitos de corpo, arte, tempo e espaço e, assim, deixando de lado, muitas vezes, a influência das grandes transformações que a dança sofreu a partir do século XX. Ainda,

[...] a falta de formação específica na área de ensino de dança, ou a presença de uma formação que se deu exclusivamente em academias de dança, comprometem de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e reflexivo que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas. (Marques, 2007, p.54).

Acreditando nisso, entendemos que o ensino da dança segue construindo possíveis caminhos a serem seguidos, muito a partir dos estudos provocados nos diver-

soz cursos de graduação que surgiram com o incentivo dado pelo programa REUNI⁸⁸, criado em 2007 pelo MEC.

Nos dias de hoje, apesar do campo da dança ainda engatinhar dentro do ensino formal, já podemos reconhecer um leque grande de possibilidades de trabalho para aqueles que buscam um aprofundamento nesta arte fora das instituições tradicionais. Gêneros variados de dança, públicos diversos e uma enormidade de propostas a serem desenvolvidas, dentre elas o trabalho de dança com pessoas maduras, vem, cada vez mais, ampliando seu campo de atuação. Neste sentido, um olhar que compreenda a arte como linguagem aberta e plural, se faz extremamente necessário, facilitando a inserção de diferentes corpos no fazer dança.

Segundo Castro (2020), um longo caminho foi percorrido até chegar a dança no século XXI, com o reconhecimento desta arte como cosmopolita e heterogênea. Entretanto, apesar da grande diversidade de trabalhos, a validade do corpo ágil e virtuoso ainda aparece como parâmetro para a compreensão de quem está apto a dançar. O reconhecimento do bailarino permanece relacionado aos corpos que dançam profissionalmente os quais, geralmente são jovens, retilíneos e virtuosos. Partindo da conjectura de que na sociedade ocidental há restrições estéticas estabelecidas que são voltadas à validade do corpo em movimento que compõe a dança, buscamos a possibilidade de outro olhar, fora das convenções, onde não há limites temporais para a dança voltada para a produção artística e praticada na maturidade.

Sendo assim, porque acreditamos na arte como potência de vida e, no caso específico da dança, não vemos motivo para que ela não possa acontecer, de forma tanto profissional como amadora, com bailarinos que tenham mais idade. Como afirma Castro (2020, p.7), “a dança incorporada na trajetória de vida de bailarinos maduros conduz a novas atuações no fazer artístico, pois o corpo não é o limite, mas o lugar da criatividade artística e da comunicação de sentidos, independentemente da idade ou de preceitos estabelecidos pela sociedade”.

88 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, programa criado pelo Ministério da Educação e Cultura do governo Lula, em 2007.

FORMAÇÃO EM DANÇA PARA A MATURIDADE

A dança na maturidade no Brasil vem sendo desenvolvida há bastante tempo e com um grande número de adeptos. Cada vez surgem mais grupos de pessoas que se envolvem com esta atividade, participando de aulas e festivais específicos para este público. Muito provavelmente por causa dos profissionais que conduzem esses trabalhos, eles acabam assumindo um foco direcionado para a saúde, sem buscar uma consciência maior em relação aos conhecimentos específicos do campo da dança. Segundo Morandi (2006), muitos bailarinos formados em escolas e academias de dança, ao procurarem um curso superior, optam pela Educação Física. Esse fato acaba tendo reflexos diretos no enfoque de trabalho com a dança desses profissionais depois de formados, já que o conteúdo específico necessário sobre o assunto se confunde entre o pouco que é transmitido nessa graduação e aquilo que foi aprendido por outra via, no caso o ensino não formal.

Segundo a pesquisa de doutorado de Castro (2020), a dança na maturidade no sul do Brasil tem grupos com ótimos trabalhos, mas sem reflexões críticas sobre o que fazem. Os integrantes dos grupos não são capazes de falar sobre suas obras coreográficas, demonstrando uma falta de aprofundamento nos conteúdos de dança, sem saber o que estão fazendo, porque estão fazendo, onde querem chegar com isso, nem o que é necessário para alcançar o que pretendem. Vemos, neste exemplo, um ensino ainda muito voltado para a centralidade no professor. Muitas vezes o foco dos trabalhos com a maturidade está na saúde, entretanto, os profissionais trabalham diretamente com as questões artísticas, mas não preparam seus integrantes para isso.

Muito desse ensino acaba ocorrendo porque está centrado numa pedagogia diretiva, onde o professor serve de modelo a ser copiado pelo aluno. De acordo com Corrêa, Silva e Santos (2017, p.34):

O modelo pedagógico diretivo no ensino da dança traz consigo, muitas vezes, a crença de que é preciso repetir um determinado movimento tantas vezes quantas forem necessárias, até que ele seja aprendido e reproduzido com a maior fidedignidade possível. A ação pedagógica privilegia, então, na maioria dos casos, o movimento bem executado, a técnica refinada e o virtuosismo; e pode, como consequência, inibir as capacidades criativas do aluno ao qual esta ação se dirige, pois, ao ter apenas no professor o “modelo” a ser seguido, o aprendiz habitua-se ao estímulo criativo externo, deixando muitas vezes de lado os seus desejos de criação.

Concordando com Strazzacappa (2006a), a formação do artista da dança exige um treinamento corporal exaustivo, com muita dedicação e esforço incluindo aprendizado, aprimoramento técnico, criação e ensaios, o que passa a ideia de que a construção do conhecimento em dança é exclusivamente via corporal. Entretanto, apesar da experimentação do movimento, a vivência cinética e a experiência do sensível serem essenciais, esses são apenas aspectos práticos da formação do bailarino porém, a construção de um conhecimento intelectual em dança também se faz extremamente importante para complementar essa formação.

Outrossim, é necessário pensar que, para além das escolhas filosófico-metodológicas, o corpo envelhecido precisa ser considerado nesses trabalhos. É extremamente importante haver um preparo singular do movimento para tornar estes corpos mais disponíveis ao universo cênico. Amans (2013) afirma que, ao pensar sobre formas de ensino com este público, é importante entender que existem diferenças entre os diversos estágios da vida. Neste sentido, fazer adaptações porque alguém é mais velho é apenas parte de uma prática inclusiva. É fundamental, principalmente, trabalhar arduamente para alcançar o ajuste certo entre as atividades oferecidas e as necessidades e desejos dos bailarinos participantes. Para Castro (2020):

[...] as adaptações não devem ser somente na forma do movimento, mas propondo uma nova forma que se relacione com a potência expressiva que a maturidade oferece para realizar essas novas movimentações. Isto é, não é só a execução do movimento que muda, trocando a realização incorreta, já que o corpo biológico pode não responder mais ao desejado, pela reprodução de um novo formato, mas também o sentido de execução mecânica se altera. A compreensão no sentido deste movimento ao ser percebida de maneira diferente, pode potencializar novas movimentações com mais expressividade e significado. Isto é aptidão a ser instigada por quem propõe e exercitada por quem executa, pois implica em como interpretar o movimento, ou seja, como traduzir o que se vê e o que se almeja, em cada corpo, no próprio corpo e com as próprias capacidades. (CASTRO, 2020, p.115)

Entretanto, no ensino de dança, persiste uma prática comum que deve ser refletida e questionada. Conforme Corrêa, Silva e Santos (2017), tanto no ensino formal como no não-formal, os professores, muitas vezes, acabam apenas transmitindo coreografias para seus alunos, com o objetivo de participar de apresentações em eventos comemorativos. Nesse caso, o que mais parece importar é o figurino vistoso, o passo de dança bem executado e os alunos dançando de maneira uniforme, re-

produzindo uma coreografia ensaiada à exaustão. Isso vem sendo repetido também nos trabalhos com dança para a maturidade, o que acaba deixando de lado toda uma preocupação em desenvolver um senso crítico e reflexivo como parte da formação de quem dança.

Parece que o não reconhecimento do trabalho como parte de um processo artístico, faz com que os profissionais deixem de buscar conhecimentos específicos do campo da dança para alcançar seus objetivos. Ainda, que esta falta de autoanálise não possibilita aos profissionais assumir a importância de inserir a arte como um dos objetivos de seus trabalhos com os grupos de maturidade.

GRUPO BAILA CASSINO: CONSTITUIÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO

Ao falarmos sobre trabalhos em Dança com viés artístico, especificamente com pessoas maduras, nos reportamos ao Grupo Baila Cassino, como exemplo a ser citado para compreendermos os processos que são desenvolvidos ao longo do período de preparação corporal e artística. O grupo foi criado no ano de 2007, sendo constituído por mulheres acima de 50 anos de idade que decidiram dedicar-se à dança como forma de superação, motivação, autoestima e, também, com intuito de sensibilizar e mobilizar as pessoas em relação à potencialidade da dança para todas as idades. Desenvolve trabalhos a partir de diferentes estilos de dança e música, o que proporciona momentos de conquistas variadas, desbloqueando possíveis medos, inseguranças e preconceitos que vão se instaurando ao longo da vida.

De acordo com Medeiros (2016, p. 2898), “o idoso é tido como o ser sem utilidade, que não tem mais aptidões físicas, psicológicas ou de qualquer outra natureza, é visto como um ser doente”. Quando conduzimos momentos que possibilitam ultrapassar esses moldes preestabelecidos, este idoso passa a enxergar-se com potencialidades que antes não eram valorizadas ou até mesmo desacreditadas, mediante diversas concepções enraizadas em nossa sociedade, conforme citado pelo autor acima. Por isso a importância de desafiar as bailarinas do Baila Cassino, trazendo novas perspectivas como a realização de atividades que oportunizam o desenvolvimento artístico de cada uma das integrantes, contribuindo para que as mesmas se sintam produtoras de arte e cultura.

Ao longo destes 14 anos o grupo já participou de inúmeras atividades como eventos culturais, festivais de dança, cursos variados, espetáculos artísticos, e apresentações, recebendo várias premiações devido a excelência de sua arte (figura 1). Com um foco artístico, a sala de aula passa a ser uma preparação para ações e projetos a serem desenvolvidos. O olhar atento e a preocupação com o processo do grupo e de cada uma das bailarinas são fundamentais para que seja realizado um trabalho sensível e com primazia.

Figura 1: Cena do Espetáculo Olé!



Fonte: Leda Acosta – Sociedade Amigos do Cassino / RS (2014)

Ao longo desses anos de atuação, os profissionais que se envolvem com o grupo dedicam uma atenção especial ao trabalho realizado com as bailarinas. As aulas ocorrem duas vezes na semana e são organizadas para que elas compreendam a parte técnica que envolve o aprender dança, como a organização corporal, compreensão dos passos, coordenação motora e preparo físico. Conforme coloca Castro (2020) sobre a dança na maturidade:

[...] o aspecto da saúde é importante e faz parte do preparo físico dos bailarinos, por outro lado, não podemos esquecer que o ensino da dança é

carregado de especificidades artísticas, fazendo-se necessário buscar os conteúdos essenciais a esta prática para desenvolver nas propostas ofertadas. Priorizar quase que exclusivamente o preparo físico em atividades ditas de dança pode indicar que o que está em foco é, na verdade, a realização de uma prática corporal e não uma prática de dança (CASTRO, 2020, p.113).

Por este motivo, concordando com a autora, além dos trabalhos específicos de técnica de dança e preparo físico, são propostos exercícios que contribuem com a expressividade e compreensão de estar no palco, em cena (figura 2).

Figura 2: Atividade de pesquisa em dança



Fonte: Acervo do Grupo Baila Cassino (2016)

Vale ressaltar que todo o trabalho desenvolvido é adaptado e planejado de acordo com a idade das alunas, sendo papel do professor perceber o que é possível ou não realizar. Além dos dois dias de aulas, o grupo tem um dia na semana que é reservado para ensaios, reuniões, aulas teóricas ou outra atividade que seja proposta e necessária naquele momento (figura 3). É importante mencionar que as aulas do grupo são prioritariamente fechadas, tendo em vista que tem como objetivo a preparação para a cena. Ademais, as aulas ocorrem de modo progressivo, os conteúdos ensinados vão evoluindo em relação ao grau de dificuldade, de acordo com as vivên-

cias que o grupo já teve durante os processos anteriores.

Figura 3: Reunião reflexiva sobre o trabalho desenvolvido com o grupo



Fonte: Beth Oliveira – Sociedade Amigos do Cassino / RS (2018)

Os trabalhos de montagem do espetáculo do Grupo Baila Cassino vêm sendo organizados sempre a partir de uma temática que geralmente é aventada pela diretora artística. A partir do tema é dado início ao processo de pesquisa sobre o assunto que será desenvolvido no trabalho, buscando, conforme Castro, Gonçalves, Sayão, Martins e Santos (2016, p.101), “aproveitar aspectos subjetivos das bailarinas integrantes, tais como sensações, percepções, memórias e intuições na relação com o tema que estiver em questão”. Isso contribui para que haja uma diferenciação das coreografias e dos espetáculos produzidos. Outro grande ponto é o incentivo para que todas as integrantes estejam envolvidas nos processos de construção e pesquisa, seja a partir de leituras, filmes sobre o tema, aulas ou buscas individuais, como citam as autoras (figura 4). Empreende-se, assim, uma grande troca para compreender aquilo que foi proposto.

Figura 4: Bailarinas prontas para o Sarau Década de 20 - Ação temática de pesquisa para a construção do espetáculo A Galeria



Fonte: Acervo do Grupo Baila Cassino – Casarão do início séc. XX no Balneário Cassino / RS (2018)

Nestes primeiros momentos se instaura a busca pela trilha sonora, pensando o que se adequa melhor à temática, levando em conta ritmo, sonoridade, letra e etc. Começam, também, as investigações dos trabalhos coreográficos, que se caracterizam pelas experimentações e vivências corporais a partir do que é pensado para cada coreografia que será produzida. Percebe-se que são inúmeras questões a serem ponderadas durante o processo de construção de um produto cênico. Além disso, não podemos esquecer que estamos trabalhando com corpos maduros e nosso olhar para esses corpos precisam estar sempre atentos, buscando a excelência e a potencialidade que cada bailarina pode nos oferecer (figura 5).

Figura 5: Cena do espetáculo A Galeria



Fonte: Wilson da Fonseca – Teatro Municipal de Rio Grande / RS (2019)

Medeiros (2016) nos faz refletir sobre essa questão, quando observa que ao invés de evidenciar os limites dos idosos, poderia ser priorizado as virtudes e os ganhos que a experiência de vida proporciona aos mesmos. Isso posto, ressalta o que já costuma acontecer nas atividades, evitando voltar nosso olhar somente para as limitações e dificuldades das bailarinas, mas, também, sem ignorar o que elas trazem da sua história corporal. É preciso olhar para esses corpos percebendo e respeitando sua história, marcas e potencialidades.

Outro ponto importante em relação à construção de uma obra é o figurino, pois, quando se dança, é importante sentir-se bem para que o momento de estar em cena seja vivido com intensidade e entrega. Considerando que o figurino, muitas vezes, completa o corpo, num grupo de maturidade é primordial um olhar sensível para unir diversos aspectos: que ele se adapte à temática, ao corpo das bailarinas e às coreografias. Muitas vezes o figurino dança junto, sendo uma parte ativa da coreografia, dessa forma são artifícios que vão sendo usados para auxiliar as movimentações do Baila Cassino.

O cenário também é muito relevante no processo de uma construção cênica. São inúmeros elementos que podem compor esse cenário, os quais podem ir modificando-se de acordo com as cenas a partir de novos elementos que integram o palco. Junto a isso, aparece outro ponto relevante, a iluminação cênica. Ela deve ser pensada de acordo com o tema do espetáculo e no que se pretende alcançar em cada coreografia.

Os espetáculos construídos pelo Grupo Baila Cassino são pensados para que essas obras circulem e alcancem diferentes públicos, diferentes cidades e regiões. Um dos objetivos é divulgar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos, mas também, difundir a dança na maturidade e proporcionar aprendizagens para as bailarinas e equipe. Strazzacappa (2001, p.69) nos aponta que “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. É a partir desses processos que percebe-se a importância das vivências corporais, do ensino e formação em dança para a construção destes sujeitos-artistas.

A circulação começou em 2011 quando o Baila Cassino ganhou um edital do Ministério da cultura e realizou uma pequena turnê. Nesta época o espetáculo que estava sendo desenvolvido era o Salão Paraíso. O grupo realizou viagens para cinco cidades diferentes do RS, sendo um momento muito importante, pois as bailarinas se sentiram e compreenderam-se artistas, o que é muito significativo. Esta busca pela autonomia e empoderamento do trabalho faz parte desse processo de se compreender enquanto artista da dança e o que a arte gera, para então, vivenciar as experiências, reflexões e o que isso nos provoca e nos modifica enquanto seres humanos. A autora Isabel Marques diz que “a dança, como forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano, pode ser elemento de educação social do indivíduo” (Marques, 2007, p.16). Este é um dos grandes pilares da dança, contribuir para a formação de cada um e propiciar impulso que incite uma nova visão de si, do outro e do mundo.

Estar em movimento e circulando em diferentes lugares possibilita um aprendizado mútuo em que, ao nos propormos mostrar nossa arte, geramos um momento

de troca, tanto energeticamente, como também para pensarmos a partir das reações dos diferentes públicos que encontramos ao dançarmos. A presença da cena na estrutura do Baila Cassino, desse modo, passa a ser extremamente importante, já que possibilita reflexionar sobre os corpos maduros e o que isso representa para a sociedade de modo geral.

Nessas diversas experiências é possível perceber uma formação básica em dança que foi acontecendo durante o desenvolvimento do trabalho com o grupo Baila Cassino. A ampliação de uma consciência estética, a prática da expressão dos sentidos e o desenvolvimento técnico dos movimentos amplificou a compreensão dos conteúdos específicos da área, promovendo a formação artística em cada uma das bailarinas deste grupo.

EMPODERAMENTO DAS MULHERES PERTENCENTES AO BAILA CASSINO

Ao mesmo tempo em que ocorre uma formação específica em dança, também é trabalhado o empoderamento feminino com as integrantes do grupo. Conforme Andraus, Sene, Prata, Rodriguez e Pereira (2018), o termo empoderamento, cunhado no Brasil por Paulo Freire, diz respeito a mudanças e ações que a própria pessoa realiza com o intuito de evoluir e se fortalecer, provocando que ela vivencie contradições e ainda assim seja capaz de tomar decisões para o fortalecimento de si, pautadas em experiências e necessidades pessoais.

Com este fundamento, reiteramos que o trabalho com o grupo Baila Cassino, em razão de sua constituição, inevitavelmente desenvolve um pensamento reflexivo que provoca transformações em cada bailarina. Estar em cena em um período da vida que muitos consideram não ter mais utilidade e nem mesmo aptidões físicas e psicológicas de se expor ao público, é uma forma de luta social e empoderamento. Deste modo, quando mulheres maduras se colocam em cena enquanto artistas, é um momento de empoderar-se e acreditar nas potencialidades existentes em si e no outro. Concordando com Castro, Monteiro e Santos (2018, pp.354), “entender as modificações deste corpo, aceitando-as como parte do curso da vida, é sinal de renovação do pensamento, alterando a perspectiva em relação ao mundo”. Percebe-

-se, então, ser necessário que ocorra primeiro uma mudança de pensamento sobre si mesmo para que seja possível transformar o próprio corpo em potencial estético à construção artística.

Sabemos da potência da arte e, neste caso, da dança, como possibilidade de novas percepções que oportunizam o autoquestionamento e experiências diversificadas que, muitas vezes, concebem uma maior compreensão do sujeito, provocando modificações em relação à maneira de se enxergar e se colocar na sociedade. São transformações que ocorrem ao longo da formação em dança destas mulheres maduras, fazendo-as enxergar a importância de se empoderar de seus próprios corpos e aceitar os percursos já vividos, obtendo novos significados para a própria vida. Assim,

quando o bailarino aceita sua idade, seu corpo, suas marcas [...], acolhe uma postura política e social ao assumir a dança perante as exclusões que são impostas pela sociedade com relação aos modelos de corpos aptos a esta prática (CASTRO;MONTEIRO;SANTOS, 2018, p.359).

Acreditamos que a partir dessa aceitação é que se dá início a um processo de renovação de pensamento sobre si e em relação ao outro. Temos presenciado esse movimento no grupo Baila Cassino, em que mulheres, em sua maioria aposentadas, se inserem em um grupo de dança e passam a produzir arte. Dá-se início a uma nova experiência, já que muitas não tinham contato com a arte, outras haviam dançado na sua infância e adolescência e algumas tinham o sonho de ser bailarinas, mas sem oportunidade de concretizá-lo e, ao ingressarem no grupo, vislumbram o ensejo de encarar novos desafios, superar medos, preconceitos e contar uma nova história com seus corpos. Concordando com Andraus et al. (2018), o autoquestionamento e as experiências com manifestações culturais se configuram como processo de tomada de consciência do bailarino quanto à sua condição atual e consequente formulação das mudanças desejadas, provocando um empoderamento para quem se permite vivenciar essa prática.

Segundo uma das bailarinas do grupo, o trabalho desenvolvido com o Baila Cassino mexe com o emocional das integrantes, a ponto de ter provocado mudanças radicais em sua vida, como ela mesma afirmou: “sair daquela mulher forte, durona, para uma mulher sensível e frágil, que na verdade é o que eu sou, ou, que

possosser as duas, uma mulher forte e sensível ao mesmo tempo.” (GRUPO FOCAL, E.C, 2018). Sobre o andamento do grupo, reflete também que o fato da diretora ter sempre acreditado nas bailarinas, vendo a possibilidade de ampliar as qualidades que cada uma tinha guardado dentro de si, fez com que os espetáculos se tornassem cada vez mais complexos, expandindo os mundos individuais que as integrantes conheciam até então.

As mulheres do Baila Cassino, ao se empoderar, passaram a dar representatividade a uma parcela da população, pois vêm conseguindo, através da arte, criar espaços e abrir caminhos para que outras sigam o exemplo e, assim, mostrem ao mundo que mulher pode ser muito mais do que apenas dona de casa. Essas mulheres artistas, passam a ser exemplo de quebra de paradigmas e de força, impulsionando a reflexão sobre as inúmeras possibilidades da presença feminina em nossa sociedade. Em diferentes falas, as bailarinas revelam a força do grupo e suas reverberações, quando relatam:

[...] eu vim de uma família muito pobre, de pouca cultura artística, e de um preconceito muito grande, mulher, negra, corpo. E isso tudo afetou muito a minha infância, [...]. O que eu acho? Eu quero deixar para minha família, que não pode existir preconceito, eu quero deixar para os meus netos e meus bisnetos, e meus filhos [...]. Eles têm sim que entrar no contexto da sociedade e fazer o que gostam, foi aqui que eu achei isso! E eu passei a aprender [...] a cultura das artes, isso me encantou muito, e me encanta e isso faz eu me “alimentar”. (GRUPO FOCAL, R.B., 2018).

Eu sempre tive muito complexo com os meus braços, embora eu nunca tenha sido gorda, mas os meus braços sempre foram feios e foram ficando cada vez mais. Sempre foram flácidos. [...] Quando eu vim pra cá, claro eu sempre procurei me tapar, [...] Mas, eu no Baila Cassino, eu cada vez estou me importando menos! [...] Claro, com exercício... me aceitando. E no uso da roupa comum com vocês também, tanto é que eu venho pra cá pro ensaio, com essa camiseta cavada, que eu jamais faria, jamais! E eu venho e nem me lembro disso. [...] Eu já comentei com uma colega minha, eu digo: ‘tu sabe que com elas [...] eu não ligo, né... (GRUPO FOCAL, S.C., 2018)

Nessas falas, podemos perceber a intenção de eliminar preconceitos arraigados em nossa sociedade ocidental. Através da arte elas perceberam que podem contribuir com a quebra de paradigmas que ainda perduram no século XXI (figura 5).

Figura 5: Cena do espetáculo A Galeria



Fonte: Mauren Rodrigues – Sociedade Amigos do Cassino (2019)

Em um estudo realizado por Lira (2018) é possível ver que gerações diferentes de bailarinas demonstram compreensões diferenciadas sobre o corpo envelhecido na dança. Enquanto as mais novas se atêm a pouca receptividade para trabalhos que envolvam corpos não tão jovens, as bailarinas mais velhas estabelecem relações de aceitação com seus corpos, acolhendo as mudanças e vislumbrando potencialidades e belezas que existem em contar histórias com esses corpos.

E assim, entre mudanças ocorridas na vida pessoal, compreensões sobre dança e arte, quebra de preconceitos, as mulheres do Grupo Baila Cassino, inevitavelmente, foram desenvolvendo um pensamento crítico-reflexivo que provocou transformações sólidas em suas vidas, fazendo-as enxergar o mundo por uma outra perspectiva. É a potência da arte estabelecendo novas maneiras de perceber e se relacionar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma sociedade na qual ainda é difícil nos desprendermos de conceitos pré-estabelecidos que foram idealizados ao longo da existência humana. Entretanto, apesar de ser notório que muitas concepções seguem bastante arraigadas em pensamentos que provêm de séculos passados, é possível perceber movimentos que têm sido extremamente importantes para que haja uma ruptura nesta forma de pensar junto ao modo das pessoas se colocarem no mundo. O grupo Baila Cassino é um exemplo disso, pois acreditamos que, ao levar para cena mulheres que fogem dos padrões de corpo ideal e se encontram na fase madura da vida, contribuímos com novas perspectivas sobre arte, dança e corpo.

A partir dessa premissa, vale ressaltar que a dança no Baila Cassino é desenvolvida com o objetivo de formação para as integrantes do grupo, na tentativa de contribuir com uma visão de mundo onde o coletivo se fortalece, a partir de ações conjuntas que, ao estarem diretamente relacionadas às artes, provocam rupturas e novas proposições. São inúmeras quebras de arquétipos que ocorrem, abrindo novos espaços, mobilizando o outro e fazendo com que arte e corpo não sejam padronizados, mas vistos como potencializadores da construção e do fazer artístico.

Sendo assim, a dança atua como um estímulo de experiências formativas para a consolidação de ações em prol do empoderamento feminino, bem como para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo das bailarinas participantes. São propostas que valorizam a trajetória corporal e os registros que são demarcados nesses corpos com base nas vivências que ocorrem ao longo do trabalho desenvolvido. O assunto aqui tratado perpassa espaços de construção de saberes e conhecimentos, por meio da experiência de vida de cada bailarina, servindo de impulso para si próprias e exemplo para o meio onde estão inseridas.

Em vista de tudo que foi exposto neste texto, finalizamos salientando a importância de escritas que potencializam trabalhos com o foco no empoderamento feminino, junto a possibilidade de estabelecer caminhos para se pensar sobre questões que reverberam em nossa sociedade e que, a partir de diferentes propostas, podem ser refletidas, gerando transformações no pensar e no agir. Com isso, deixamos uma reflexão: que a arte seja vista apenas enquanto arte, que os corpos sejam vistos

apenas enquanto corpos, que haja uma ruptura do ideal vigente e que a arte/dança alcance e seja para todos.

REFERÊNCIAS

AMANS, D. Older people dancing. **Animated Magazine**. Summer edition, p.35-36, 2013. Disponível em: <https://www.communitydance.org.uk/DB/animated-library/older-people-dancing?ed=30707>

ANDRAUS, Mariana; SENE, Livia; PRATA, Isadora; RODRIGUEZ, Clara e PEREIRA, Milena. Dança e empoderamento. **Conceição**. Edição Especial, p.23-59, 2018

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

CASTRO, Daniela. **Dançar na Maturidade: experiências artísticas na Região Sul do Brasil**. Lisboa, 2020. Tese (Doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa, 2020.

CASTRO, Daniela, GONÇALVES, Maiara Cristina, SAYÃO, Maria Eduarda, SAN MARTINS, Rebeca; SANTOS, Eleonora. A maturidade em cena: experiências com o Espetáculo Apenas Mulher do Projeto Bailar. **Paralelo31**. v.7, p.89-115, 2016. Disponível em: [//periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/10612/6948](http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/10612/6948) Acesso em: 18.fev.2021.

CORRÊA, Josiane; SILVA, Iassanã; SANTOS, Vera Lúcia. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da FUNDARTE**, n. 34, a. 17, p.31-44, ago/dez 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.dov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

GRUPO FOCAL. Anexo IX, 2018. In: CASTRO, Daniela. **Dançar na Maturidade: experiências artísticas na Região Sul do Brasil**. Lisboa, 2020. Tese (Doutorado) - Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa, 2020.

LIRA, C. Quando bailarinas envelhecem: gênero, corpo e envelhecimento. **Revista Feminismos**. v.6, n.2, 129-138, 2018.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MEDEIROS, Marcos César de. O corpo do idoso na cena: o estado inconstante de ser e estar na cena. In: CONGRESSO DA ABRACE, 9., 2016, Uberlândia. Anais [...]

Uberlândia: UFU, 2016, p. 2889-2907.

MORANDI, Carla. O descompasso da dança e da educação física. In: STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 2.ed. Campinas, Papirus, 2006, p.95-111.

REUNI. Brasil. **Universidades federais criam 15 mil novas vagas no primeiro ano do programa**, 2009. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa>> Acessado em: 07, fev, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. A importância de congressos, encontros e festivais na construção do conhecimento em dança - 9ªDACI. In: STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 2.ed. Campinas, Papirus, 2006a, p.55-67.

_____. O ensino de dança: dos cursos livres à universidade. In: STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. 2.ed. Campinas, Papirus, 2006b, p.11-14.

IGUALDADE DE GÊNERO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

Fernanda Vandresen⁸⁹

Gustavo Tasca Schützler⁹⁰

Helen Jéssica Silva⁹¹

Juliana Gomes Margraf⁹²

89 Enfermeira. Mestre em Desenvolvimento Regional. Docente na Universidade do Contestado Campus Mafra, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva e Meio Ambiente (NUPESC) da Universidade do Contestado e membro da LASC – Liga Acadêmica de Saúde Coletiva da UnC. Rua Presidente Nereu Ramos, 1071, Bairro Jardim Moinho, Mafra/SC. E-mail: fernandavandresen@unc.br

90 Acadêmico de Medicina na Universidade do Contestado Campus Mafra, membro da LASC – Liga Acadêmica de Saúde Coletiva da UnC. Rua Presidente Nereu Ramos, 1071, Bairro Jardim Moinho, Mafra/SC. E-mail: gustavo.schutzler@aluno.unc.br

91 Naturóloga. Especialista em Gestão em Saúde e Especialista em Saúde Mental e Dependência Química. Acadêmica de Enfermagem da Universidade do Contestado, membro da LASC – Liga Acadêmica de Saúde Coletiva da UnC. Rua Presidente Nereu Ramos, 1071, Bairro Jardim Moinho, Mafra/SC. E-mail: helenjsilva@hotmail.com

92 Acadêmica de Medicina na Universidade do Contestado Campus Mafra, membro da LASC – Liga Acadêmica de Saúde Coletiva da UnC. Rua Presidente Nereu Ramos, 1071, Bairro Jardim Moinho, Mafra/SC. E-mail: julianamagraf@gmail.com

INTRODUÇÃO

Avançar na equidade de gênero requer a compreensão do seu caráter relacional e desconstrução de estereótipos que atribuem às mulheres e aos homens características derivadas da biologia.

A divisão sexual e de gênero se expressa dentro de cada campo do conhecimento em subdivisões que mantêm a dicotomia e segregam as mulheres em atividades mal remuneradas e desprestigiadas no mercado de trabalho. Desde a infância as meninas são conduzidas para habilidades e comportamentos que remetem ao cuidado do outro e da casa, ao passo que os meninos são encorajados a atividades lógicas, competitivas, técnicas, esportistas e públicas, o que leva a diferentes interesses e desigual inserção no mercado de trabalho.

Diante do exposto, o presente artigo trata-se de um ensaio teórico, de base descritiva, proporcionando uma reflexão acerca da temática que envolve a igualdade de gênero nos cursos de graduação na área da saúde. A presente reflexão justifica-se pela relevância do tema e aliada à preocupação dos autores em discorrer sobre o assunto.

ASPECTOS HISTÓRICOS DAS PROFISSÕES DA ÁREA DA SAÚDE

Em seu estudo Pinto, Carvalho e Rabay (2017, p.49) discutem aspectos relacionados ao gênero nas escolhas de carreira. Partem do pressuposto sobre gênero que “leva as mulheres a procurarem carreiras ligadas ao cuidado, como as das ciências humanas, sociais e da saúde e os homens a procurarem carreiras nas ciências tecnológicas, exatas e naturais”.

Estatisticamente, na educação superior, as estudantes mulheres têm mais ingressos do que os homens. “Em 2013, totalizavam 56,1% dos ingressos (todas as formas), 57,2% das matrículas e 60,6% das conclusões nos cursos de graduação (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p.49).

Dentre os cursos da área das Ciências da Saúde, o estudo de Pinto, Carvalho e Rabay (2017) aponta que os cursos mais escolhidos entre o público do sexo masculino foram Educação Física e Medicina. Já o público feminino escolheu principalmente Fisioterapia, Medicina e Nutrição. Na Medicina a proporção da escolha entre o sexo

masculino e feminino foi bem próxima, refutando inclusive, achados que discorriam sobre o fato de que o curso seria mais procurado por homens.

Para as respondentes as carreiras profissionais são interpretadas pelo caráter relacional e função do cuidado e para os respondentes o que parece prioritário é a oportunidade e o reconhecimento no mercado de trabalho (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017).

Pode-se afirmar que as relações de gênero ainda restringem as opções de formação profissional de ambos os sexos. Desta forma, ao analisarmos o contexto cultural em que estamos inseridos, as influências da socialização de gênero na construção dos projetos de vida e trabalho e a forma como se naturalizam as diferenças sociais podemos compreender melhor a influência da desigualdade por sexo e a segmentação no processo de escolha de curso superior (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017).

As relações de gênero geram desigualdades de oportunidades, levando mulheres e homens a seguirem carreiras diferentes. É preciso desconstruir estereótipos de feminilidade e masculinidade que ainda influenciam as escolhas de cursos superiores, assim como, os “valores androcêntricos e patriarcais que impõem a submissão e obediência das mulheres também no mercado de trabalho” (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p. 52).

FEMINIZAÇÃO DAS PROFISSÕES

A oportunidade de ingressar no ensino superior para as mulheres ocorreu tardiamente, com expansão significativa em várias carreiras, incluindo a área da saúde a partir do século XX. Esse ingresso do público feminino recebeu o nome de feminização (MINELLA, 2017).

“Com esse termo, entendemos que a literatura especializada se refere não apenas a um aumento estatístico, mas às interferências de gênero nas escolhas e no exercício das atividades profissionais” (MINELLA, 2017, p. 1112).

A feminização das profissões e no mercado de trabalho trata-se de um fenômeno internacional, o qual refere-se ao crescimento da população feminina em algumas profissões que historicamente eram conhecidas como “masculinas”, como,

por exemplo, a medicina e a odontologia (COSTA; DURÃES; ABREU, 2010). “Esse evento é destacado como umas das seis tendências em foco: expansão da capacidade instalada, municipalização dos empregos, ambulatorização dos atendimentos, maior qualificação da equipe e flexibilidade de vínculos” (MATOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013, p.241).

Bruschini (2000) relaciona o aumento da representatividade feminina dentro das profissões com a escolaridade, ambos sendo fruto do processo de modernização e das mudanças culturais ocorridas no Brasil (MATOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013).

Esta inserção da mulher no mercado de trabalho da saúde é um fenômeno crescente que vem sendo estudado com o objetivo: compreensão da expansão no mundo do trabalho e das especificidades do setor saúde que representa mais de 70% da força de trabalho feminina (MATOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013, p.241).

Dessa maneira, o relatório sobre o desenvolvimento mundial aponta as conquistas dos movimentos feministas como um grande favorecedor de uma maior igualdade de gênero, acarretando, direta ou indiretamente, várias mudanças a nível mundial (MINELLA, 2017).

A partir da Segunda Guerra Mundial, houve uma redistribuição da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Nesse período a mulher ganha espaço, e passa a ter uma maior participação (SOUZA *et al.*, 2016,2016). Essa inserção, iniciada no final do século XIX, estava altamente relacionada aos papéis da mulher na sociedade em questão, ou seja, vinculada ao educar e ao servir (MATOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013).

As mulheres eram responsáveis pelas atividades relacionadas ao trabalho doméstico, cuidado e a expressão de afeto, diferente dos homens, os quais ocupavam a esfera do trabalho e à vida social nas ruas, vinculavam-se ao poder político, por exemplo (SOUZA *et al.*, 2016, 2016).

Estudos sobre as profissões, mencionam a inserção da mulher no mercado de trabalho como sendo de grande utilidade, em especial para elas, pois “dotaria para o cuidado com a saúde da família e o controle da economia doméstica” deixando claro que a atividade realizada por essas era considerada uma associação entre cuidado de si, cuidado do outro e cuidado ambiental (SOUZA *et al.*, 2016).

Dessa forma, “para as mulheres, muitas vezes, o investimento na carreira e nas relações afetivas são construídas como excludentes” (SOUZA, 2016, p.784). “Maternidade versus profissão ou a necessidade de conciliar ambas; desconstruir velhos estereótipos, combater mitos culturais; receber salários desiguais e perceber sinais e sintomas de estafa mental” (MATOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013, p.240).

Notavelmente, a diferença biológica entre os sexos era vista como uma justificativa para a suposta incapacidade das mulheres para atuarem no mercado de trabalho ou para atuarem em determinadas profissões (SOUZA *et al.*, 2016,2016).

Com isso, constata-se a presença de preconceitos de gênero na cultura e relações escolares, dificultando a desconstrução das dicotomias de gênero nas ocupações/profissões. Nesse sentido, “avançar na equidade de gênero requer a compreensão do seu caráter relacional e desconstrução de estereótipos que atribuem às mulheres e aos homens características derivadas da biologia” (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p.56).

Tais avanços, como a possibilidade de exercer certas profissões com autonomia e respeito foi uma importante mudança para as mulheres. Desses avanços podem-se destacar “a ampliação dos campos de atuação, o reconhecimento profissional no meio acadêmico e no mercado de trabalho, demonstram conquistas sociais conseguidas pelas mulheres” (SOUZA *et al.*, 2016, p.785).

Nesse contexto, Matos, Toassi e Oliveira (2013) trazem a enfermagem como a primeira profissão feminina universitária no Brasil, além disso, o autor ressalta a conquista da mulher no mercado de trabalho odontológico e na medicina, os quais se caracterizavam como profissões tipicamente masculinas e, atualmente, passam por um processo crescente de feminização.

PERFIL DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DA SAÚDE NO BRASIL

A construção histórica de profissões da área da saúde no Brasil, manifestam-se inicialmente como, na maioria, constituídas por homens, fora as áreas da nutrição e enfermagem, as quais eram consideradas profissões majoritariamente “femininas” desde o seu início.

Na década de 1920 foram implantadas políticas educacionais no Brasil, e estas políticas obtiveram impacto positivo nas questões de gênero, pois contribuíram na

inserção das mulheres na vida acadêmica (AZEVEDO; FERREIRA, 2006).

Estudos apontam a feminização de profissões como por exemplo a medicina, que no Rio de Janeiro na década de 70 cerca de 35% dos estudantes eram compostos por mulheres, com um aumento na década de 90 para mais de 60% (MINELLA, 2017).

Em estudo que objetivou analisar as questões de gênero nas escolhas de cursos superiores “as mulheres continuam se interessando mais pelos cursos na área de Ciências da Saúde, como Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, e na área de Ciências Sociais e Humanas, como Serviço Social e Pedagogia”. E quando o interesse foi para a área tecnológica, elas optaram pelo curso de arquitetura, que é um campo feminilizado no Brasil. “Já os homens se interessaram mais por Educação Física, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica” (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p. 56).

Em seu artigo, Minella (2017) faz um levantamento com base no perfil dos estudantes nas redes pública e privada, os resultados mostram uma crescente participação das mulheres tanto na rede pública quanto na privada, mostrando que as mulheres já ocupam a cadeira de vários cursos universitários no Brasil.

“No Brasil, dados do censo de 2000 revelam que as mulheres constituem a maior parte dos estudantes de nível superior na área da saúde, mesmo nas historicamente masculinas, como a medicina e a odontologia” (MATOS; TOASSI; OLIVEIRA, 2013, p.239).

Matos, Toassi e Oliveira (2013) mostram, também, que a presença feminina se expande até para áreas historicamente caracterizadas como “profissões masculinas”, como a medicina, odontologia e veterinária.

Além desses cursos, outros, como a enfermagem, fisioterapia e a nutrição demonstraram uma altíssima presença feminina; o que para Queiroz, não era novidade devido ao perfil “tradicional” traçado pela história diante do papel da mulher na sociedade, a qual deveria ser responsável pelo cuidado (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p.51).

Souza (2016, p.775) enfatiza, “A Nutrição faz parte do conjunto de profissões ditas como “femininas” no Brasil”, demonstrando o senso do Conselho Federal de Nutricionistas, onde 96,5% eram mulheres.

Ainda traz, que o predomínio de mulheres nutricionistas persiste até os dias de hoje, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a taxa é de 93,4% dos graduados (SOUZA, 2016).

Por outro lado, a carreira taxa de médicos masculina e feminina se assemelha muito, correspondendo a 24,3% mulheres, contra 26,9% homens (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017).

Apesar das grandes conquistas da mulher no mercado de trabalho, “Bruschini e Lombardi (1999) apontam que há subdivisões sexistas na Medicina conforme as especialidades, reproduzindo a divisão sexual do trabalho”. Ou seja, as relações de gênero ainda limitam as opções de formação profissional (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p.49)

Ainda, “de acordo com Olinto (2011), as mulheres sofrem tanto com a segregação horizontal, em ocupações/profissões mais desvalorizadas, quanto com a segregação vertical, que impossibilita ou dificulta a ascensão feminina aos mais altos postos na carreira” (PINTO; CARVALHO; RABAY, 2017, p.52).

DESAFIO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: DA FORMAÇÃO A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A discussão proposta por este tópico nos encaminha na direção de nos ocuparmos um pouco mais explicitamente da noção de igualdade de gênero, uma vez que esta é central nesse contexto. Tomada em sentido amplo e, na perspectiva que aqui nos interessa, igualdade de gênero envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura.

Para que nos tornemos sujeitos de uma cultura, é preciso que estejamos expostos, de forma continuada, a um conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos (MEYER, 2006).

O trabalho feminino ainda é pouco prestigiado, apesar dos fartos estudos desempenhados nessa área. É como se não fosse possível registrar a memória ou a capitalização do conhecimento do trabalho feminino, embora, como destaca Gardey (2003), “as mulheres sempre trabalharam”.

Segundo Aguiar (1984), parte da invisibilidade do trabalho feminino é causada

por fatores históricos e pelas culturas patriarcais, onde uma mulher raramente trabalhava e quando isso ocorria, jamais tinha um posto que se equiparasse ao de um homem se tornando assim, um exército “quase invisível” de trabalhadoras.

As mulheres no Brasil são estimadas em 100,5 milhões de habitantes, ou 51,8% da população total sendo parcialmente maior que a de homens. Contudo, uma vasta parcela dessa população ainda encara desafios em relação à sua valorização no mercado de trabalho. Mulheres usufruem os mesmos direitos e deveres que os homens, o que é claramente expresso no artigo 5º da Constituição de 1988 no Brasil. Um órgão vinculado à presidência, a Secretaria de Assuntos da Mulher, supervisiona uma secretaria especial que tem a responsabilidade de garantir os direitos legais das mulheres. Ainda que a lei proíba a discriminação de gênero no mercado de trabalho e salário não é o que se vê na prática do dia a dia (OLIVEIRA, 2003).

Na medida em que a educação está em causa, a taxa de alfabetização das mulheres é ligeiramente superior à dos homens. A taxa de alfabetização feminina foi de 91,3% em 2010, sendo que a taxa de alfabetização masculina foi de 90,6% no mesmo ano, segundo dados atualizados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

As mulheres brasileiras são mais escolarizadas que os homens. Elas têm maiores níveis de alfabetismo, evadem menos da escola e têm uma melhor taxa de conclusão da trajetória escolar na idade certa. Apesar disso, a disparidade das oportunidades no mercado de trabalho entre os gêneros permanece, como aponta recorte especial do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF).

Ao se examinarem alguns dados é possível observar que as mulheres já representam mais uma maioria absoluta em muitos dos cursos universitários. Nas áreas de Saúde e Ciências Humanas, elas respondem por 66% e 71% de todos os alunos, respectivamente. Além disso, como um todo, 57,2% de todos os brasileiros que estão nas universidades são mulheres. Os avanços na educação para mulheres começaram há algumas décadas, mas, na verdade, desde os anos 1930 as mulheres tiveram um maior número de anos em escola, em média, do que os homens quando se remete para os níveis mais baixos de escolaridade, e, desde 1970, eles superaram os homens nos níveis mais altos de educação, e a cada ano que passa a porcentagem

de mulheres em cursos de ensino superior aumenta de forma significativa (GARDEY, 2003).

Para Médici (1987, p.78-79), “uma das mais rápidas transformações na conjuntura do mercado de trabalho dos últimos vinte anos diz respeito ao aumento da participação da mulher. Entre 1976 e 1985, a taxa de atividade feminina passa de 28,7% para 36,9%. Neste período, o contingente de mulheres economicamente ativas cresceu a uma taxa geométrica anual de 5,6%, enquanto o contingente masculino cresceu, apenas, 2,9%”. Ainda segundo Machado (1993), a mulher, ao ocupar postos de trabalho, acaba por assumir postos e cargos que apresentam menores resistências funcionais, ou seja, aquelas consideradas tipicamente “funções femininas”.

Para Saffiotti (1976), tais alternativas se dão em esferas consagradas femininas, “próprias de seu sexo”, que, em sua superioridade, são atividades e cargos que oferecem menores horizontes profissionais. Assim analisa Machado: “[...] as mulheres cumprem tarefas que não são nem qualificadas nem criativas e que podem ser consideradas como uma extensão do papel „expressivo “desempenhado na família. Elas são, em sua maior parte, camareiras, criadas, empregadas domésticas, secretárias, professoras, trabalhadoras de saúde (enfermeiras, nutricionistas, psicólogas, assistentes sociais, parteiras), para citar algumas atividades conceituadas socialmente “próprias do sexo frágil” (MACHADO, 1993 p.278).

Abreu, Jorge e Sorj (1994) verificam que a concentração ocupacional se mantém na década de 1980, ou seja, quase 50% das mulheres consideradas ativas (PEA) estão em atividades mal remuneradas, sem proteção trabalhista ou previdenciária, muitas vezes realizadas no próprio domicílio ou na rua, em jornadas parciais. Segundo Bruschini (1994), a parcela de mulheres no setor informal é muito grande, sendo que 26% delas trabalham na própria casa.

O serviço de saúde, em todo o mundo, tem forte aptidão feminina, ainda que nos países mais ricos essa aptidão tenha uma personificação mais forte. Em estudo desempenhado na década de 1990, Machado analisa que, “[...] enquanto nos Estados Unidos da América e no Canadá se encontram taxas de participação feminina relativamente elevadas (43,3% e 42,8%, respectivamente), países como Brasil (33,5%), Argentina (26,9%), Chile (26,2%), Costa Rica (26,1%) e México (19,8%)

exibem taxas que, ainda que subestimadas nas estatísticas oficiais, são significativamente inferiores”. Além disso, o estudo indica que boa parte dessas mulheres está atuando em áreas periféricas da economia, desprovidas de defesa trabalhista, sem direito a férias remuneradas, licença ou direito à aposentadoria (LAVINAS, 2001).

Segundo Lavinas (2001), em seu estudo sobre empregabilidade no Brasil, a parcela feminina no mercado de trabalho tem aumentado de forma linear e distanciada às flutuações da economia. Neste estudo a autora associa nove grupos de profissionais, onde no grupo 6 apareceria a força de trabalho do judiciário, do ensino e da saúde. Nesse grupo se destacam alguns motivos da maior feminização, onde existe um cenário mais auspicioso às mulheres do que aos homens, da mesma forma que durante boa parte da história muitas profissões foram e ainda são mais favoráveis a homens. O primeiro motivo citado pela autora seria o maior nível de escolaridade já abordado anteriormente neste tópico que está adjunto ao nível de remuneração ainda inferior; e um segundo motivo seria um certo tipo de virtude pessoal credenciado pela dimensão de gênero que hoje é fortemente demandado pela “nova economia”.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a presente reflexão aponta para as relações de gênero, e que estas podem gerar desigualdades de oportunidades, deste modo influenciam na escolha profissional de mulheres e homens de maneira distinta.

Os estudos apontam para a feminização de algumas profissões não apenas no Brasil, mas como um fenômeno internacional, o que contribui para o ingresso do público feminino em cursos de graduação na área da saúde que historicamente eram conhecidas como “masculinas”. Do mesmo modo, percebe-se o ingresso do público masculino em cursos da área da saúde que eram predominantemente opção para o público feminino.

Porém, é reconhecido que o preconceito de gênero é presença constante na cultura brasileira, e precisamos avançar na busca pela equidade de gênero e desconstrução de rótulos criados entre homens e mulheres.

A ascensão da fração das mulheres no mercado produtivo tem sido notada em todo o mundo e em todos os nichos de ações econômicas, o que marca uma ascen-

dência feminina relevante no mundo do trabalho.

Desde modo, o episódio de crescimento das mulheres em carreiras que antes eram predominantemente ocupadas por homens vem sendo desmistificada, graças a lutas de gênero durante décadas, e que na atualidade vem originando muita expectativa para que outras mulheres desde o início de sua formação se sintam confiantes para alcançar objetivos que antes eram muito distantes devido a todos os impedimentos históricos.

REFERÊNCIAS

ABREU, A.; JORGE, A.; SORJ, D. “Desigualdade de gênero e raça: o informal do Brasil em 1990”. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/UFRJ, 1994, pp. 153-78. Número especial.

AGUIAR, N. (org.). **Mulheres na força de trabalho na América Latina: análises qualitativas**. Petrópolis: Vozes, 1984.

AZEVEDO, N; FERREIRA, L. O. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920-1940. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, Núcleo de Estudos de Gênero, p. 217-254, 2006;

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Revista de Estudos Feministas**. Rio de Janeiro: CIEC/UFRJ, 1994, pp. 179-99. Número especial.

COSTA, S. de M.; DURÃES, S. J. A.; ABREU, M. H. N. G. de. Feminização do curso de odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, p. 1865-1873, 2010.

GARDEY, D. Perspectivas históricas. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Ed. SENAC, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1699#resultado> Acesso em: 10/03/2021

LAVINAS, L. **Empregabilidade no Brasil: Inflexões de gênero e diferenciais femininos**. 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MACHADO, M. H. 1970/1980. **Cad. Saúde Pública** 1986; 2(4):449-465 MÉDICI, A. C. (org.). Textos de apoio – **Planejamento I: Recursos humanos em saúde**. Rio de Janeiro: PEC/ENSP, 1993.

MATOS, I. B.; TOASSI, R. F. C.; OLIVEIRA, M. C. de. Profissões e ocupações de saúde e o processo de feminização: tendências e implicações. **Athenea digital: revista de pensamiento y investigación social**. Barcelona. Vol. 13, n. 2 (jul. 2013), p. 239-244, 2013.

MÉDICI, A. C. (org.). Textos de apoio – Planejamento I: **Recursos humanos em saúde**. Rio de Janeiro: PEC/ENSP, 1987.

MEYER, D. **Gênero e Educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira, 2006; MINELLA, L. Simões. Medicina e feminização em universidades brasileiras: o gênero nas interseções. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 3, p. 1111-1128, 2017.

OLIVEIRA, A. M.H. C. “**A segregação ocupacional por gênero e seus efeitos sobre os salários no Brasil**”. In: WAJNMAN, Simone & MACHADO, Ana Flávia (orgs.). Mercado de trabalho – Uma análise a partir das pesquisas domiciliares no Brasil. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

PINTO, É. J. S.; DE CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e espaços em Educação**, v. 10, n. 22, p. 47-58, 2017.

SAFFIOTTI, H. I. B. **Do Artesanal ao Industrial: A Exploração da Mulher**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

SOUZA, L. K. DE C. S. et al. Gênero e formação profissional: considerações acerca do papel feminino na construção da carreira de nutricionista. **Demetra: Food, Nutrition & Health/Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 11, n. 3, 2016.

UM OLHAR CURRICULAR EM DANÇA: UMA FORMAÇÃO QUEER?!

Leonardo dos Santos Silva⁹³

93 Leonardo dos Santos Silva. Mestre, Especialista e Licenciado em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Pesquisador na área de Processos Educativos em Dança, Gênero e Sexualidades e Teoria Queer. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças e Líder do Grupo de Estudos PISA+. Professor Substituto de Artes do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Avançado Tupã. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com.

INICIANDO NOSSA CONVERSA

A formação de um/a professor/a licenciado/a passa por diversas características de regulação do Estado, que muitas vezes como resposta à sociedade, propõe e/ou normatiza ações formativas-educativas em Instituições de Ensino Superior (IES). A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Dança (DCN), promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Câmara de Educação Superior (CES), em 2004, algumas características se tornam substanciais para a formação de um profissional de nível superior em Dança (MOLINA, 2008).

Dentro desses parâmetros cada IES tem garantida a construção de estruturas curriculares de forma que se adeque aos aspectos sociais, econômicos e culturais dos locais onde estão inseridas⁹⁴. Com base nos estudos de Molina (2008) sobre a formação dos cursos superiores em Dança no Brasil, suas demandas burocráticas e seus processos políticos, no que se refere à abrangência dos cursos no país e de campo de mercado de trabalho para os/as formados/as, faz-se importante reler os itens das DCN com o enfoque em uma proposição curricular que leve em conta a Teoria *queer*⁹⁵. A Teoria Queer surge como forma de agrupar diversas discussões epistemológicas (questões étnico-racial, gênero, sexualidades, por exemplo), que tratavam de forma contínua, mas separadamente, problematizações sobre os corpos. Assim, busca nas suas abordagens entender os processos de regulação e de estigmatização dos corpos, reforçados pela ideia de anormalidade.

Todas as pessoas fora dos padrões estabelecidos pelas sociedades, eram (e são) consideradas não-normais, incluindo pessoas que saem do binarismo homem-mulher e as não-heterossexuais. Ou seja, pensado de forma complementar, os estudos *queer* surgem como meios de “questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” e, nesse sentido, os pressupostos *queer* passam a ser caracterizados de maneira “perversa, subversiva,

94 Questões como duração de curso, estruturação curricular, habilidades desenvolvidas no percurso acadêmico, são alguns dos parâmetros desenhados na Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 2004. Ver também em Molina (2008)

95 “Em teoria, queer está incessantemente em desacordo com o normal, a norma seja a heterossexualidade dominante ou a identidade gay/lésbica. É categoricamente excêntrico, a-normal” (SPARGO, 2017, p. 33)

impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa.” (SILVA, 1999, p. 107).

O CORPO E A DANÇA: UMA FORMAÇÃO QUEERIZADA

Ao entender o corpo como “produtor de significados factualmente contextualizados pelos múltiplos instantes que são valorizados indistintamente num processo de trocas evolutivas” (SETENTA, 2008, p. 39), bem como entender que das relações urgentes e específicas, se “produz signos que são sempre culturais, se organizam em sistemas complexos e sobrevivem exatamente da possibilidade de acordos e negociações” (SETENTA, 2008, p. 39), se faz indispensável uma indicação curricular em cursos de graduação – e em especial nas habilitações em licenciatura – para debates sobre e com gêneros e sexualidades. Portanto, é pertinente afirmar que abordagens contemporâneas em Dança, reforçadas pelo entendimento de corpo como “corporectivo” – atribuição à tradução de *embodied*, na qual corpo e mente não se separam, já são integrados (RENGEL, 2015, 2007) – por serem compreendidas como tal, mostram que aspectos emergentes do corpo (e da sociedade) são absorvidos sem discussões amplas dentro de composições curriculares.

É observável pela produção em Dança, notadamente nas criações artísticas, uma aproximação com os questionamentos acerca das identidades de gênero e das sexualidades – como na produção “Salão”, do Coletivo Casa4 (Salvador/Bahia) ou em “Cuspe, Paetê e Lantejoulas” do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA. Contudo, no campo da pesquisa acadêmica (graduação, pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*) são poucos os indicativos de problematização dessas questões. Buscaremos relacionar alguns aspectos da Teoria Corpomídia (KATZ e GREINER, 2005) a algumas proposições para uma pedagogia com indicativos *queer*. A teoria Corpomídia, desenvolvida pelas pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner (2005) ao concluir que não há um corpo receptivo, mas sim um corpo em constante transformação na sua relação com o ambiente mostra que:

É a implicação do corpo no ambiente, que cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com perdas habituais a qualquer processo de transmissão, tais informações passam a fazer parte do corpo de maneira bastante singular: são transformadas em corpo. Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar em forma de corpo – processo sempre condicionado pelo entendimento de

que o corpo não é recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. (KATZ e GREINER, 2005, p. 130)

Uma pedagogia com indicações *queer*, pensará em estratégias que problematizem questões que já se encontram nos espaços educativos, constituindo investigação indelével para as graduações em Dança. O currículo entendido e localizado como “um elemento da organização do processo educacional, um olhar atento sobre sua articulação dentro do próprio sistema educativo [...] como mediador na interação entre política educacional e os anseios da sociedade” (MOLINA, 2008, p.58) provoca não só proposições atualizadas sobre algumas problemáticas, mas colabora para o reconhecimento de tais questões nos espaços de formação de docentes.

Considerar que são em instrumentos educacionais, como o currículo, que estão inscritas oportunidades de acesso à conteúdos de formação docente abrangentes, como gênero e sexualidades, é permitir que os (novos) arranjos educativos sejam relevantes para agenciamentos em ambientes heteronormativos⁹⁶, como são os de ensino/aprendizagem.

Essas articulações devem permear todo o período de formação, não só em relação às questões em discussão, mas também porque a tradução de tais abordagens poderá ser determinante para uma docência capaz de potencializar a ideia de corpoambiente, de forma ampla e dinâmica. Refletir que os aspectos externos (ambiente) são, também, constituintes das ações corporais (como um arrepio decorrente de um sopro) implica compreender que atos de violência (verbal/física), preconceitos e exclusão, regulam corpos, produzindo conflitos entre o educar/ensinar Dança, pois,

Quando não investe na formação adequada do profissional, o resultado do seu trabalho corre o risco de ser ineficiente, o que poderá ampliar ainda mais a lacuna entre a demanda da área e a formação de profissionais qualificados para atuar neste mercado de produção e proliferação artística. (MOLINA, 2008, p.44)

Ao estabelecer conexões entre os estudos em Dança e uma pedagogia com pensamento *queer*, a formação de um profissional com bases sobre questões de gênero e sexualidades (que possuem vasto arcabouço teórico) fortalece não só uma (re)ação formativa mais completa, mas também cria possibilidades de posicionamen-

96 A heteronormatividade “especifica a tendência, no sistema ocidental contemporâneo referente ao sexo-gênero, de considerar as relações heterossexuais como a norma, e todas as outras formas de conduta social como desviações dessa norma.” (SPARGO apud COLLING, 2013, p.89)

to eficiente nas esferas de trabalho. Perceber que nesta articulação a “imprevisibilidade é inerente ao percurso” (LOURO, 2004, p.16) ajuda a pensar que:

o processo de formação de professores de Dança se caracteriza como um campo híbrido, no qual as tensões entre formação geral e formação específica reverberam na atuação destes profissionais e nas suas respectivas atividades. Há, portanto, um caminho de mão dupla: o profissional modifica o meio, que por sua vez também modifica o profissional. Desta forma, as instituições e suas estratégias de formação profissional não podem fechar os olhos para estas características de hibridação e permeabilidade disciplinar entre áreas distintas de conhecimento como a Dança e a Educação. (MOLINA, 2008, p. 45)

Por mais que no campo da Dança se procure não fazer processos discriminatórios, por todo o discurso relacional (corponectivo e corpoambiente), a sociedade em que estamos (sobre)vivendo potencializa os processos de discriminação por gênero e sexualidades. Ações deterministas, como “meninas dançam balé” e “meninos jogam futebol”, mesmo que em constante declínio, ainda se mostram eficientes no pouco acesso de homens cis⁹⁷ e heterossexuais às aulas de dança (especialmente em expressões como o balé clássico e a dança do ventre, por exemplo) ao problematizar a sexualidade a partir da prática de corpo pretendida.

O preconceito estabelecido para os homens que dançam está inserido dentro da ideia de normatização de Foucault (1999) que “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302), e está relacionada com os dispositivos⁹⁸ históricos de poder – o poder que não é centralizado e inerte, assim como as ações de contaminação corpoambiente. Neste sentido, podemos perceber que “através de múltiplas estratégias de disciplinamento” (LOURO, 2000, p. 28) são fortalecidos discursos sobre uma “pedagogização dos corpos” (LOURO, 2000) que se não problematizados contribuem para uma cultura dos silenciamentos.

De outro lado, quando se percebe que um movimento conservador e fundamentalista, como o Escola Sem Partido, que vem influenciando as relações educacionais

97 O homem ou mulher cis, são sujeitos que nas esferas cognitivas e sociais se identificam com o corpo fisiológico com qual nasceram.

98 É “um conjunto decididamente heterogêneo, que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais [...] Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1993, p.244)

– tanto com o Estado, tanto nas comunidades escolares –, onde estabelece como estratégia a normatização da arte e da cultura, em bons e ruins, a relação educação e cultura se fragiliza (ainda mais). Como exemplo, o caos provocado com a exposição do Queer Museu (que possuía obras internacionalmente relevantes e históricas sobre o corpo, a sexualidade e o erotismo) e o seu fechamento, e o linchamento público do artista da performance Wagner Schwartz, com “La Bête”, pelo nu e pelo acesso ao corpo? Não são gênero e sexualidades aspectos da cultura e, conseqüentemente, da educação?

Algumas estratégias devem ser adotadas para que uma educação pela perspectiva queer seja possível. Numa busca por caminhos para práticas curriculares em dança com gênero e sexualidades, Silva e Santana (2020) conceberam alguns elementos indispensáveis para processos educativos pelas diferenças. São eles:

1) as estruturas do Estado sobre a Educação precisam ser repensadas continuamente, por via de políticas públicas, de forma a considerar a dissidência como potência educativa; 2) é necessário que a escola esteja imbuída da necessidade de reconfigurar suas demandas institucionais (documentos, coordenação pedagógica, formação continuada, material didático, etc.), contemplando a comunidade escolar (sociedade, responsáveis por discentes, professores, funcionários); 3) pessoas participantes dos processos educativos-artísticos (docente, discentes, etc.) precisam estar dispostas para modificar suas convicções de planejamento, desenvolvimento, avaliação. Não é possível, pensando nos *neurônios-espelho motores*, que tais pessoas deixem seus aprendizados de uma vida para fora da sala de aula (MISKOLCI, 2016). As identificações religiosas, partidárias, medicinais, jurídicas, sociais, culturais são localizações que não se transformam rapidamente, mas, para mudar, demandam vontade, meios institucionais e quebra de (pré)conceitos;

Numa abordagem contemporânea do corpo, como a Teoria Corpomídia e a noção de Corponectivos, como vimos, faz-se necessário diversos trajetos epistêmicos que considerem as complexidades de ser pessoa e da sua multirreferencialidade. Portanto, é preciso ainda, reconhecer

4) a necessidade de repensar a linguagem é premente. A importância de dar nomes às diferenças, de nomear os processos de discriminação e modificar os termos pejorativos para as pessoas consideradas dissidentes promovem uma educação com princípios queer; 5) É indispensável, por fim, pontuar que as ações corporais **viadas**, consideradas para muitxs ações do erro – sejam pelas amplitudes dos movimentos, do quadril que ondula mais, do mover mais espiralado – são as ações que permitem outras configurações de dança. E, assim, constituem evidência da complexidade dos corpos nas suas relações com seus ambientes e parte constituinte dos processos de ensino-aprendizagem em dança. (SILVA e SANTANA, 2019, p. 172, grifo dos autores)

É preciso reforçar que são indicações para práticas docentes e não formatos engessados de trabalhar em sala de aula. Uma padronização dessas possibilidades de ensino-aprendizagem provocaria a criação de regras, que fomentariam normas e que promoveriam normalizações, portanto tudo que foge aos anseios de uma educação queerizada. O que se mostra nessa elaboração de sugestões curriculares, pedagógicas e metodológicas é que são caminhos viáveis de serem realizados, por perceber que são nas lacunas e as fronteiras os locais de potência educativa.

(IN) CONCLUSÕES PREMENTES

Com a inscrição destas demandas pedagógicas nos currículos de Dança, principalmente nas licenciaturas (que são os cursos que promovem formação de profissionais para o ensino básico), tornam-se urgentes e transformadoras artíficos para resoluções a curto, médio e longo prazo de segregação identitárias, mesmo diante de reações políticas contrárias (PARAÍSO, 2018). Portanto, compor novos currículos, ainda que em territórios complexos, não escapa da transitoriedade cultural e social e das reverberações que as fissuras (corpos ditos não conformes) provocam nas sociedades. Embora estejam em território de normatização e procedimentos de regulação (como os ambientes educacionais e a Dança), os currículos são passíveis de mudança, especialmente se potencializados pelas conexões que podem ser construídas durante a vida. Ao nos “conhecermos como seres corponectivos, está nos conhecermos como sendo e estando corponectivos com o entorno que, não está só em volta, nos perpassa completamente, multidimensionalmente. Nossa corponectividade é parte da corponectividade do mundo.” (RENGEL, 2007, p.47) Dito de outra maneira: ao nos reconhecermos queer, nas dinâmicas de transformação contínua, nas inúmeras formas e formatos de constituir relações afetivas-sexuais; nos diversos modo de ser corpo, estamos borrando os limites e permitindo que, especialmente as crianças, possam ser livres e vivíveis (BUTLER, 2018)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3 de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em dança e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha – 4ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COLLING, Leandro. Mas visíveis e mais heteronormativos: a performatividade de gênero das personagens não heterossexuais nas telenovelas da Rede Globo. IN. COLLING, Leandro; THURLER, Djalma (org.). **Estudos e políticas do CUS – Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

KATZ, H.; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. In: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

LOURO. Guacira L. Pedagogias da sexualidade IN: LOURO, G.L. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da Sexualidade, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidades em tempo do slogan “ideologia de gênero. In:

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.) **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 199 – 218

RENGEL, Lenira. Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo. IN KATZ, Helena e GREINER, Christine. **Arte & Cognição – corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade**. Comunicação por procedimento metafó-

rico nas mídias e na educação. 2007. 169 p. São Paulo: PUC, 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Leonardo dos Santos.; SANTANA, Thiago da Silva. Precisamos iniciar esta discussão: é possível um ensino-aprendizagem em dança sem gênero e sem sexualidade? In: VIEIRA, Marcílio de Souza.; RENGEL, Lenira Peral.; MARQUES, Larissa Kelly de Oliveira; PINTO, Amanda da Silva. (Org.). **Dança em Múltiplos Contextos Educacionais**. 1ed.Salvador: ANDA Editora, 2020, v. 1, p. 159-175

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a Teoria Queer**; seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Tradução Heci Regina Candianni; posfácio Richard Miskolci. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TRANSEXUALIDADE E SAÚDE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Liziane Dias de Souza⁹⁹

⁹⁹ Assistente Social, Especialista em Saúde Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Especialista em Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade de Educação São Luis. E-mail: lizianedisouza@gmail.com

INTRODUÇÃO

Diz-se que corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não-marcados”? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro? (LOURO: 2004, 75).

Popularmente transexual é a pessoa que se reconhece com o gênero diferente ao do seu nascimento que fez ou não a cirurgia de “mudança de sexo” ou pelo processo de hormônioterapia. No ponto de vista da medicina, considera que pessoas transexuais não estão fazendo “mudança de sexo”, mas “corrigindo” seus corpos. Definindo de uma forma simplificada, pode-se dizer que transexual é quem se identifica com o gênero oposto ao do nascimento e que busca formas de produzir modificações em seu corpo para uma adequação de gênero.

Na versão 10 da Classificação Internacional de Doenças (CID 10), a transexualidade é preconizada como patologia e compõe o grupo que trata dos transtornos de preferência sexual, disforia de gênero e transtorno de identidade de gênero. Deste modo a transexualidade é definida como:

(...) “um desejo de viver e ser aceito enquanto pessoa do sexo oposto. Este desejo se acompanha em geral de um sentimento de mal estar ou de inadequação por referência a seu próprio sexo anatômico e do desejo de submeter-se a uma intervenção cirúrgica ou a um tratamento hormonal a fim de tornar seu corpo tão conforme quanto possível ao sexo desejado” (CID10 - F 64, F64.0).

De forma bem semelhante ao estabelecido no CID 10, o Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais (DSM-V) define a transexualidade como disforia de gênero:

“indivíduos com disforia de gênero apresentam incongruências acentuadas entre o gênero que lhes foi designado (em geral ao nascimento, conhecido como *gênero de nascimento*) e o gênero experimentado/expresso. Essa discrepância é o componente central do diagnóstico”. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION 2013 p, 453).

Ante esta classificação há um debate que envolve organizações de saúde e médicas, como a Organização Mundial de Saúde (OMS), e movimentos da sociedade civil. Como fruto deste debate, recentemente, em 18 de junho de 2018, a OMS

lançou a nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11), onde a transexualidade permanece na lista de doenças, porém não mais na categoria de doença mental e sim na lista de saúde sexual, agora no CID a transexualidade é classificada como incongruência de gênero.

A transexualidade tem adquirido maior visibilidade nos últimos anos. No Brasil, o movimento social LGBTT, personalidades (como Lea T., Laerte, entre outros) e a recente novela da Globo (A Força do Querer), tem trazido o tema para o debate do grande público. Por se tratar de um acontecimento que desafia as convenções sociais, a transexualidade é um tema complexo que envolve identidade, corpo e gênero e gera muito desacordo e precisa ser melhor compreendido.

Discutir a transexualidade não é uma tarefa simples, pois os resultados não tendem para a certeza. É um tema que deve ser tratado com delicadeza e respeito. O desafio para essa temática é muito complexo pois este campo é marcado por preconceitos e intolerâncias e atravessado por inúmeras controvérsias. Isto evidencia a necessidade de novos estudos sobre o tema, com vistas à exploração de horizontes mais amplos.

É neste contexto que o presente estudo se insere, buscando contribuir para a sistematização e, portanto, uma melhor compreensão do que hoje sabemos sobre a transexualidade e saúde na sociedade brasileira.

Para refletir sobre a transexualidade é imprescindível primeiro compreender os conceitos de gênero e identidade de gênero. É bastante comum a confusão de termos, como identidade de gênero e orientação sexual, para definir a transexualidade.

Gênero de acordo com Scott (1996) é um elemento:

“constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único” (SCOTT, 1996, p.11).

Partindo da premissa que gênero é uma construção social e o que define se o indivíduo é mulher ou homem vai além da sua genitália, então o que determina o gênero de um indivíduo é a forma como essa pessoa se expressa socialmente. As pessoas que possuem uma identidade de gênero que não corresponde ao seu sexo biológico são denominadas de transexuais. Enfatiza-se que a transexualidade está

relacionada a identidade de gênero e não uma doença, que precisa ser tratada com medicamentos ou terapias na tentativa de reversão/cura.

Bento (2008) assinala:

“definir a pessoa transexual como doente é aprisioná-la, fixá-la em uma posição existencial que encontra no próprio indivíduo a fonte explicativa para os seus conflitos, perspectiva diferente daqueles que a interpretam como uma experiência indenitária, é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros no corpo” (BENTO p.16, 2008).

Segundo Bento (2006) transexualismo é a forma oficial de se referir as pessoas que vivem ou se identificam com o sexo oposto ao biológico. O sufixo “ismo” remete a práticas sexuais perversas, seguindo a lógica patologizante, desta forma mesmo após passar pela cirurgia de transgenitalização, o homem transexual ou a mulher transexual, nunca será um homem/mulher de “verdade”.

Bento (2008, p. 15) sugere que, (...) “transexualidade é uma expressão identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero. Essa definição confronta-se à aceita pela medicina e pelas ciências psi que qualificam como uma “doença mental” e a relaciona ao campo da sexualidade e não ao gênero”.

Diante do exposto que aponta para um contínuo de reflexão sobre o tema, serão debatidos no próximo capítulo os resultados encontrados na pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

CARACTERIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

A pesquisa teve por objeto empírico a investigação dos estudos científicos que tratam da problemática da transexualidade e saúde. Foram considerados todos os artigos publicados em língua portuguesa e indexados nas principais bases de produção científico nacional.

Os dados foram coletados a partir da busca nas principais bases de indexação da produção científica nacional, para esta busca foram utilizados os seguintes descritores: transexualidade, gênero, sexualidade e identidade de gênero. Foram considerados para uma primeira análise toda a produção identificada no período de 2007 a 2017.

Para a extração dos dados da produção identificada, foi elaborado um instrumento no qual foram extraídos os seguintes tópicos: referência do artigo, tipo de pesquisa e metodologia utilizada, ano da pesquisa, população pesquisada, objetivo do estudo, variáveis consideradas e principais resultados.

Foram localizados no total 33 artigos publicados, após a leitura dos resumos e títulos foram excluídos 19 artigos por não se encaixarem nos objetivos do presente estudo. Três outros artigos foram excluídos após a leitura do texto na íntegra. Desta forma a presente revisão bibliográfica integrativa contemplará 11 artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analizando o ano de publicação dos trabalhos, observa-se que não há uma concentração ou aumento de artigos ao longo do período estudado. A publicação nacional sobre o tema nos últimos 10 anos foi modesta, com poucos estudos e a maioria voltada para: identidade transexual, representações de profissionais de saúde e acadêmicos sobre a transexualidade, das experiências e trajetórias das pessoas transexuais, atendimento e avanço das políticas públicas para transexuais.

A análise das publicações selecionadas para o estudo nos últimos 10 anos não mostra diferença quantitativa em termos de estudo com a temática da transexualidade. Ao contrário do que poderíamos esperar face a maior visibilidade deste assunto a partir da mídia, do aumento de participação nas paradas de orgulho LGBT, bem como políticas públicas específicas para essa população, não observamos um maior interesse por essa temática nas pesquisas da área da saúde coletiva.

A maior parte dos artigos publicados é em periódicos da área da saúde pública/saúde coletiva sendo dois publicados em periódicos da área da psicologia. Contudo observa-se que a área de formação de grande parte dos autores é psicologia. Esta área do conhecimento é uma das mais envolvidas nesse assunto, visto que a transexualidade até muito recentemente era classificado enquanto transtorno mental e comportamental.

Com relação à população estudada, pode-se falar que a maioria dos trabalhos centrou-se na população transexual com ênfase nas mulheres transexuais e apenas 3 incluíram população travesti. Dois estudos trabalharam como a temática é percebida pelos profissionais e estudantes da área da saúde. Não encontramos nenhum

estudo publicado abordando homens transexuais.

Em termos de metodologia dos estudos analisados, oito apresentam dados empíricos originais e três trabalham com revisão teórica e análise de documentos. Dentre os estudos que realizaram pesquisa empírica a grande maioria adotou uma abordagem de cunho qualitativo. Apenas um estudo utilizou metodologia quantitativa. Estes dados sinalizam que as áreas das ciências humanas que, em geral, se apropriam do estudo qualitativos, estão mais sensíveis a essa temática.

Ao mesmo tempo, este resultado indica a dificuldade de realizar estudos quantitativos sobre o tema, possivelmente em razão da dificuldade de identificar amostras significativas desta população.

Atualmente novas metodologias têm sido utilizadas para acessar, numa perspectiva quantitativa, esta população como a metodologia de RDS (*Respondent Driven Sampling*) utilizada para pesquisar população de “difícil acesso”. No entanto os primeiros estudos no Brasil com a população trans utilizando esta metodologia foram realizados nos últimos três anos e ainda não temos publicações em periódicos na língua portuguesa acerca dos resultados destes estudos (DOURADO et. al, 2016; VERAS, 2015; DIVAS, 2016).

IDENTIDADE TRANSEXUAL

Os estudos que se debruçam sobre a identidade da população trans salientam que transexuais e travestis ainda enfrentam caminhos sociais dolorosos para construir suas identidades de gênero. Indicam a importância da rede de apoio, particularmente da família e dos pares, na construção desta identidade. De acordo com Silva e Cerqueira Santos (2014), a rede de apoio das pessoas transexuais e travestis em geral é enfraquecida em função do estigma e do preconceito.

Um dos aspectos centrais na construção da identidade trans são as mudanças corporais no sentido de adequação ao gênero na qual se identifica. Essas mudanças corporais vão desde mudanças não tão invasivas, como pintar unha, maquiagem, vestuário, até mudanças mais invasivas, como os tratamentos hormonais, colocação de silicone, cirurgia de cordas vocais e a própria cirurgia de redesignação sexual. Assumir estas mudanças requer um apoio da família bem como de seus pares.

Os estudos sobre as trajetórias de pessoas transexuais e travestis também

identificam a demanda pelas modificações corporais no sentido de readequação do corpo sexuado ao gênero. No entanto, alguns estudos como o de ARAN et. al, (2008) salientam que nem todas as mulheres transexuais desejam a cirurgia de transgenitalização.

Os autores destacam ainda o intenso sofrimento psíquico experienciado pelas transexuais, esse sofrimento “aparece sob a forma de tentativa de suicídio, depressão, transtornos alimentares e angustias das mais diversas formas o que é provocado não apenas pelo conflito de não pertencimento ao sexo biológico como também pelas inúmeras consequências sociais intrínsecas a essa condição” (Arán, 2008:74). De acordo com Petry e Meyer, o próprio processo transexualizador pode causar sofrimento as pessoas transexuais “ao objetivar adaptar o corpo do sujeito às regras de gênero e sexualidade socialmente estipuladas”, desconsiderando variações e desejos singulares (2011:196).

Os estereótipos de gênero e a visão da transexualidade como uma anormalidade, produz uma das maiores dificuldades nas vivências/experiências das pessoas transexuais. Afim de se adequar a esses estereótipos observa-se, de acordo com Lomando e Nardi (2013), que as pessoas transexuais e travestis impõem normas rígidas de gênero na busca de parceiros/as afetivos-sexuais, gerando constantes conflitos conjugais. De acordo com os autores, esta é uma estratégia acionada para afirmação identitária. Salientam, no entanto, a importância de desconstruir estas normas rígidas de gênero afim de não reforçar o estigma associado a identidade transexual e travesti. Os autores reforçam “o papel dos profissionais de saúde e educação no rompimento da cadeia violenta heteronorma”, de forma a proporcionar uma vida com menos sofrimento para travestis, transexuais e seus parceiros/as (2013: 502).

Os estudos de revisão teórica sobre a identidade travesti e transexual demarcam a importância de não reificar essas identidades. Enfatizam que se tratam de processos de construção de identidade agenciados no meio social no qual essas pessoas estão inseridas. Assim, portanto, não existe uma única identidade travesti e/ou transexual. Como afirma Bento “não existe uma ‘identidade trans’, mas posições de identidade organizadas através de uma complexa rede de identificações que se efetiva mediante movimentos de negação e afirmação aos modelos disponibilizados socialmente para

se definir para que seja um/a homem/mulher de ‘verdade’” (2012: 2663).

REPRESENTAÇÕES DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE E ACADÊMICOS SOBRE A TRANSEXUALIDADE

As duas publicações (MATÃO, et. al, 2010 e SANTOS et. al, 2014) que tratam das representações dos profissionais de saúde acerca do tema transexualidade apontam um desconhecimento dos profissionais e acadêmicos da área da saúde em relação ao tema da transexualidade. A transexualidade é percebida como semelhante à homossexualidade, “mudança de sexo” e considerada um “desequilíbrio”. Estas concepções refletem a classificação da transexualidade enquanto uma patologia, o que acaba sendo ensinado aos acadêmicos e profissionais da área da saúde, mas que também estão presentes no senso comum.

Os autores destacam que acadêmicos e profissionais de saúde têm ainda grande preconceito com relação aos transexuais, manifestados muitas vezes através de brincadeiras. No estudo de MATÃO et. al (2010), foram referidos os termos “preconceito”, “anormal”, “conflito-sexual”, “safadeza”, “vergonha”, “cirurgia” e “bissexual” para se referir ao tema da transexualidade. De acordo com o autor, “mesmo com toda a evolução cultural e progresso científico, ainda existe conservadorismo acerca das questões relacionadas à sexualidade, especialmente nos casos que fogem ao padrão definido como normalidade (2010: 111).

SANTOS et. al (2014), estudando os profissionais de saúde, destaca que apesar de reconhecerem o preconceito associado à transexualidade, os profissionais não se percebem preconceituosos mas veem o preconceito como parte da sociedade. O autor chama atenção ainda que os participantes do estudo não percebem a existência de preconceito nos espaços e relações dos serviços de saúde.

Essas concepções identificadas entre acadêmicos e profissionais de saúde indicam que esses não concebem a transexualidade dentro das variações e diversidade da sexualidade e do gênero. Permanecem ainda fortemente influenciados pelo modelo dicotômico hegemônico que separa as pessoas em dois sexos, homem e mulher, onde o termo “mudança de sexo” faz sentido.

Apesar dos avanços obtidos nos últimos anos, como por exemplo o uso do nome social, os estudos analisados indicam que o acesso ao sistema de saúde para

peças transexuais ainda é precário diante do preconceito e do desconhecimento acerca desta população. É de suma importância lembrar a carta aos usuários do SUS, publicada em março de 2006, que define que o usuário deve ser identificado pelo nome e sobrenome pelo qual prefere ser chamado, independente do registro civil, não podendo ser tratado por número, nome de doença, códigos, ou de modo desrespeitoso ou preconceituoso. Mesmo diante a carta supracitada, em grande parte das instituições de saúde ela não é cumprida.

Os estudos apontam que ainda é um desafio para os serviços, profissionais e acadêmicos de saúde “substituir efetivamente a atitude normatizadora das práticas educativas por uma atitude emancipadora” (SANTOS, 2012: 4552).

DAS EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS DAS PESSOAS TRANSEXUAIS: ATENDIMENTOS E AVANÇOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os estudos analisados que abordam as políticas públicas voltadas para a população travesti e transexual apontam que inicialmente a assistência à saúde desta população no Brasil esteve associada ao modelo biomédico. A cirurgia de transgenitalização foi um avanço importante na abertura das políticas públicas para a população transexual no Brasil, pois possibilitou a institucionalização deste debate na rede pública de saúde. De acordo com a normatização do Ministério da Saúde (BRASIL, 2008), a orientação sexual e a identidade de gênero são fatores importantes para a garantia de saúde. A inadequação entre o sexo anatômico e a identidade de gênero deve ser acolhida e tratada pelo SUS.

Os trabalhos analisados sobre o tema destacam a importância de levantar a discussão com relação à patologização das identidades de gênero travestis e transexuais no processo transexualizador do SUS. A seleção para ingresso no processo transexualizador promovido pelo diagnóstico, mesmo que a patologia por vezes seja entendida como estratégica, não tem amparo na Constituição Federal de 1988 que garante que uma patologia prévia não condiciona o acesso ao SUS. Segundo os autores a necessidade de uma categoria diagnóstica dificulta o acesso aos serviços de saúde de muitas pessoas trans que não se encaixam nos critérios diagnósticos. Arán e Murta afirmam que:

“(...) o grande desafio na regulação desta prática consiste em transitar entre a importância da normatização do acesso à saúde e o reconhecimento do sofrimento psíquico – implícitos no diagnóstico de identidade de gênero – e a necessidade da problematização da restrição da compreensão da experiência da transexualidade a partir deste diagnóstico psiquiátrico – implícitos na noção de saúde integral” (2009: 23).

De acordo com a literatura, é importante a construção de políticas públicas de saúde integral no SUS para que o acesso à saúde desta população inclua também os transexuais que não desejam a cirurgia de redesignação sexual. Já para quem deseja se submeter a cirurgia seria de suma importância redefinir os critérios para ampliar o acesso destas pessoas ao SUS.

Os autores destacam a importância da criação da Política Nacional de Saúde Integral LGBT (Brasil, 2010) que tem o intuito de ser base para uma equidade no atendimento de saúde desta população. Nas diretrizes desta política é explicitada a necessidade de “garantir os direitos sexuais e direitos reprodutivos da população LGBT no âmbito do SUS e definir estratégias de serviços para a garantia dos direitos reprodutivos da população” (BRASIL, 2010:17). No entanto segundo Angonese e Lago, a única publicação que trata sobre a temática da saúde reprodutiva da população trans, “pensar a saúde reprodutiva da população trans ainda não é uma realidade no Brasil, inclusive, porque, se pensarmos de modo geral no atendimento à saúde dessa população, suas especificidades são bastante negligenciadas e invisibilizadas” (2017: 260). O atual modelo calcado na mudança de sexo produziu uma ausência de políticas voltadas para a saúde reprodutiva da população trans. Os serviços de saúde mantêm uma certa distância deste assunto, produzindo o que as autoras denominam de “esterilidade simbólica”.

Contudo, são experiências relatadas por pessoas transexuais nos estudos e tendem a aparecer também nos serviços de saúde.

Para atender essa população no que diz respeito aos direitos reprodutivos faz-se necessário uma política de saúde integral e transversal na qual políticas já existentes possam realmente contemplar desejos desta população, não levando apenas em consideração as questões de gênero.

Os autores enfatizam nos seus estudos, a importância da capacitação dos profissionais de saúde para que possam atender de forma integral e não preconceituosa as necessidades de saúde das pessoas transexuais.

Na reflexão sobre os limites impostos aos cuidados em saúde das pessoas transexuais a partir de uma categoria diagnóstica, a literatura sobre o tema chama a atenção para a importância de pensar no acesso à saúde desta população não restrita a uma identidade de gênero. Neste sentido, Arán e Murta (2008) referem que a noção de transexualidade tem sido utilizada de diferentes formas: como uma vivência, como incorporada às definições de sexo (homens transexuais e mulheres transexuais), como transgênero. As autoras destacam assim que, não há uma única identidade de gênero transexual. É por esta razão que a discussão tem avançado no sentido de pensar que a população transexual deve ser incluída nas políticas de saúde gerais e não de restritas a uma identidade de gênero. De acordo com Lionço, “o ideal seriam iniciativas transversais entre diferentes políticas de saúde, a fim de otimizar a implementação de ações em saúde já desencadeadas no SUS de acordo com as especificidades de transexuais” (2009: 58). Angonese e Lago afirmam que “este olhar para a universalidade, ao mesmo tempo atento para as singulares e especificidades da população trans, é fundamental para a garantia dos seus direitos e sua saúde reprodutiva” (2017: 267).

A literatura indica que o avanço na garantia dos direitos ao acesso à saúde integral da população trans necessita romper com a patologização e com a lógica binária que sustenta este modelo. O processo de cuidado em saúde dos transexuais não deve se limitar a “correção” através da cirurgia de transgenitalização, mas necessita abarcar a diversidade da experiência transexual. Como destaca Lionço, “a restrição das demandas em saúde à lógica identitária, ao invés de contribuir para a desconstrução da essencialização do binarismo de gênero e da norma heterossexual, acaba por reforçar esses discursos normativos por meio da reiteração das categorias homem e mulher” (2009: 59). Faz-se necessário, desta forma, reconhecer a diversidade e variação das experiências subjetivas e biológicas das pessoas transexuais.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada para o presente trabalho, que teve por objetivo identificar a produção científica sobre a saúde da população transexual, demonstrou a carência de estudos abordando esta temática na saúde pública. Indica também que, ao longo dos dez anos período este estipulado para seleção de artigos, a literatura não vem

obtendo um aumento significativo. Outro ponto a ser levantado é que a maior parte dos estudos encontrados é com mulheres trans, poucos com travestis e nenhum estudo foi desenvolvido com homens transexuais.

No que diz respeito à saúde reprodutiva desta população, destaca-se que apenas um estudo foi encontrado. Portanto, podemos nos arriscar a pensar que esta população ainda não está sendo olhada no Brasil no ponto de vista da saúde reprodutiva, o que acaba sendo um dos impedimentos para o acesso universal à saúde, que é um direito garantido na Constituição Federal de 1988.

A partir da análise da literatura realizada, é relevante dar destaque para a importância do reconhecimento da identidade trans, não somente pela família, amigos, sociedade, mas principalmente no quesito saúde. Salienta-se a importância dos profissionais de saúde estarem capacitados e desprovidos de preconceito para o atendimento das pessoas trans, seja no atendimento para o processo transexualizador ou na saúde reprodutiva, para que este não seja um dos entraves ao acesso desta população ao sistema de saúde.

Os serviços de saúde continuam a ser espaços nos quais o preconceito permanece forte com relação a esta população. Neste sentido, existe a necessidade desta temática ser incluída no processo de formação, seja na graduação e/ou curso técnico, para que os profissionais estejam habilitados, tanto técnica como eticamente, para atender esta população. É fundamental que os atendimentos não sejam norteados pelos julgamentos do senso comum, mas que possam acolher adequadamente as demandas e especificidades da população transexual.

Levando-se em consideração os artigos encontrados, é inegável que houveram avanços muito importantes para esta população no reconhecimento de suas necessidades em saúde, onde se destaca a regulação da cirurgia de transgenitalização pelo SUS. Porém, assim como as políticas voltadas para a população LGBTQI, o processo transexualizador de fato tem limites de implementação, sendo poucos os serviços disponíveis no país. Por outro lado, sua vinculação à patologização da transexualidade dificulta o acesso aos serviços de saúde das pessoas trans que não desejam fazer a cirurgia de mudança de sexo.

Sem estes limites exposto anteriormente o SUS poderia ser um potente instrumento de promoção à cidadania da população trans, superando seus

impedimentos, podendo assim efetivar a universalização do acesso das pessoas trans de forma continuada nos serviços de saúde e não só no processo transexualizador.

Tendo em vista os argumentos apresentados, uma forma para superar esses impedimentos seria incluir os/as transexuais nas políticas já existentes, ampliando essas para contemplar esta população. O acesso à saúde não deve vir especificado de ser homens ou mulheres trans, mas ser ofertado de forma universal e transversal, atendendo pessoas, independentemente de sua identidade de gênero.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou identificar alguns limites importante e que devem ganhar destaque. Um desses limites é de ter selecionado apenas artigos publicados em língua portuguesa. Talvez uma busca por outros idiomas, com o inglês, permitiria acessar outros estudos não contemplados no presente trabalho. Outro limite é ter trabalhado só com artigos publicados. Não foram analisadas teses e dissertações sobre o tema, que talvez ainda não tenham seus resultados publicados na forma de artigos.

Desta forma, mesmo diante aos limites encontrados nesta revisão bibliográfica integrativa, acredito que o trabalho acrescentou para pensar em novos estudos para abarcar a população de homens trans ainda muito invisibilizadas nas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANGONESE, Mônica and LAGO, Mara Coelho de Souza. **Direitos e saúde reprodutiva para a população de travestis e transexuais: abjeção e esterilidade simbólica.** *Saude soc.* [online], vol.26, n.1, p.256-270, 2017.

ARAN, Márcia and MURTA, Daniela. **Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde.** *Physis* [online]. 2009, vol.19, n.1 [cited 2018-07-07], pp.15-41.

BENTO, Berenice. Sexualidade e experiências trans: do hospital à alcova. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v 17 n. 10, p. 2655 – 2664, out 2012.

LIONCO, Tatiana. **Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios.** *Physis*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 43-63, 2009.

LOMANDO, Eduardo and NARDI, Henrique Caetano. **Conjugalidades** múltiplas nas

travestilidades e transexualidades: uma revisão a partir da abordagem sistêmica e da psicologia social. Saúde debate [online], vol.37, n.98, p.493-503, 2013.

MARCIA, Arán; Zaidhaft, Sérgio; Murta, Daniela. **Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva.** Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 70-79, Apr. 2008.

MATÃO MEL, Miranda DB, Campos PH, Teles MNA, Mesquita LB. **Representações sociais da transexualidade: perspectivas dos acadêmicos de enfermagem e medicina.** Rev Baiana Saúde Pública. 2010;34(1):101-18.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER Dagmar Estermann. **Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa.** Textos & Contextos. Porto Alegre, v.10, n.1, p. 193-198, jan./jul 2011.

SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral and COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **Transexualidade: aspectos psicológicos e novas demandas ao setor saúde.** Interface [online]. Botucatu, vol.16, n.42, p.637-649, 2012.

SANTOS, Adelyany Batista dos; SHIMIZU, Helena Eri and MERCHAN-HAMANN, Edgar. **Processo de formação das representações sociais sobre transexualidade dos profissionais de saúde: possíveis caminhos para superação do preconceito.** Ciênc. Saúde coletiva [online], vol.19, n.11,p.4545-4554, 2014.

SILVA, Bruno de Brito e CERQUEIRA-SANTOS, Elder. **Apoio e suporte social na identidade social de travestis, transexuais e transgêneros.** Rev. SPAGESP [online], vol.15, n.2 p. 27-44, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BENTO B. **A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Rio de Janeiro: Garamond;2006.

BENTO B. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense;2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009.** Dispõe sobre os direitos e deveres dos usuários da saúde. Brasília, 2009.

CASTEL, P.-H. **Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do ‘fenômeno transexual’** (1910-1995). *Revista Brasileira de História*, São Paulo: Associação Nacional de História ANPUH, p. 77, 2001.

LISBOA, Thais Maes; FURLANI, Jimena. **Subsídios à educação sexual a partir de estudo na internet**. In: MEYER Dagmar, SOARES Rosângela. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.41.

LOURO, Guacira Lopes (2004). **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Revista Educação e Realidade*, v. 16, n.2. Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1995

<https://www.nudhes.com/divas> acesso em 20 junho de 2018.

<http://bv.fapesp.br/pt/bolsas/169166/epidemiologia-global-do-hiv-e-pesquisa-de-prevencao-para-travestis-e-mulheres-transexuais-coorte/> acesso em 20 junho de 2018.

MULHERES ATLETAS DE MIXED MARTIAL ARTS E O EMPODERAMENTO NO ESPORTE

Grasiela Oliveira Santana da Silva¹⁰⁰

Angelita Alice Jaeger¹⁰¹

Paula Silva¹⁰²

100 Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, Doutora em Atividade Física e Saúde pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – FADEUP, Técnica Esportiva da Coordenadoria de Esporte Educacional da Superintendência Especial de Esporte do Estado de Sergipe. E-mail: grasielaoss@hotmail.com

101 Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS, Pós-doutora na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria - RS, líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG). E-mail: angelita@ufsm.br

102 Mestra em Ciências do Desporto pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Doutora em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP. Professora Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP. E-mail: psilva@fade.up.pt

INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno rico e multifacetado, passível de diversas discussões que se presentificam não apenas nas suas manifestações corporais, mas sobretudo, nas diferentes formas de vivenciar e sentir os corpos. Podemos, portanto, concebê-lo como um rico campo investigativo ao avivar olhares e significados sobre a generificação dos corpos, cujos efeitos evidenciam a produção de masculinidades e feminilidades nesse território (JAEGER, GOELLNER, 2011; GRESPAN, 2015; SILVA, et al. 2020). A história do esporte foi e é produzida em meio as relações de poder, cujas forças disputam discursos que posicionam práticas esportivas como mais ou menos adequadas às mulheres.

Os discursos podem ser entendidos como um “conjunto de enunciados” (FOUCAULT, 2005, p.132), que se efetivam na regulação, classificação e hierarquização das práticas esportivas indicadas ou proibidas às mulheres. Produzidos num determinado campo do saber, articulando diferentes saberes e obedecendo a regras de funcionamento comum, “os discursos produzem uma *verdade* sobre os sujeitos [...] resultam num *saber* [...] traduzem-se em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos sujeitos” (LOURO, 2003, p.47). Assim, os discursos criam representações sobre as modalidades esportivas que as mulheres praticam, como as praticam e em que condições podem ser praticadas. Os efeitos desses discursos podem ser capturados através das representações produzidas acerca das feminilidades que emergem das práticas esportivas. A feminilidade entendida como um padrão a ser seguido pelas mulheres está enraizada em meio a normas que indicam, reforçam e reafirmam determinados espaços para a circulação das mulheres na sociedade, assim como, elegem certas modalidades esportivas condizentes à representação que acena para a fragilidade e a delicadeza femininas. Todavia, as mulheres reagem às noções referentes de feminilidade e ousam romper barreiras e produzir representações de feminilidades plurais (JAEGER, GOELLNER, 2011). Nesse contexto, o esporte também é entendido como um terreno fértil para as desobediências femininas ao possibilitar novas configurações de generificação dos corpos e de produção feminilidades. As relações de poder entre esportes e praticantes são difusas, uma vez que “o poder funciona e se exerce em rede...[...] o poder

não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1979, p.183). Assim, as mulheres reagem aos discursos dominantes, tensionam representações, medem forças, resistem, contestam e borram as fronteiras das normas regulatórias.

Nesse movimento, adentram esportes que não foram pensados para elas. Especificamente, nos referimos aos esportes de combate, aqui delimitado pelo *Mixed Martial Arts* (MMA). A inserção das mulheres nessa modalidade é efeito das relações de poder enunciadas na transgressão de normas e condutas daquilo que seria socialmente entendido como adequado à sua condição biológica ancorada em uma feminilidade normalizada. Em suma, os lugares ocupados pelas mulheres estão em constante movimentação, não são estáveis ou desconectados do todo, permitem destabilizar antigas certezas sobre os corpos e vislumbrar novas trajetórias de vida. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1979) e na sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003) ele é fetichizado. As relações de poder exercidas e tensionadas no contexto do MMA são potencializadas em função da construção do espetáculo e nesse cenário, os corpos das atletas passam por diferentes estratégias de controle sob diferentes mecanismos e discursos, mas também resistem, implodem limites e se empoderam reinventando-se.

Na esteira dessas ideias objetivamos analisar o empoderamento dos corpos das mulheres em um esporte hegemonicamente masculino, aqui representado pelo MMA. Nesse sentido, nos apropriamos dos conceitos de Poder (FOUCAULT, 1979, 1980) e espetáculo (DEBORD, 2003) como elementos chave dessa trajetória científica. Uma discussão que se propõe a provocar fissuras entre as singularidades e o controle dos corpos em prol de uma espetacularização.

AS MULHERES ATLETAS NO CENÁRIO DO MMA

O MMA emerge como uma prática corporal esportiva moderna, criada por integrantes da família Gracie com o objetivo de demonstrar e comprovar a superioridade técnica do jiu jitsu brasileiro. Para tal, reuniram diferentes formas de luta como capoeira, jiu jitsu, muay thai, kickboxing, taekwondo, karatê, judô, *wrestling*, boxe e kung fu para construir a modalidade. A prática do MMA foi impulsionada pela frase de efeito: “*There are no rules*” e marcada pela violência, chamava a atenção e ganhava cada vez mais destaque por apresentar um combate que reunia lutadores

de variadas habilidades técnicas (AWI, 2012). Em razão dessas características, a sua edificação esteve estruturada em um terreno propício ao exercício da masculinidade (GRESPLAN, 2015; JARDIM, 2018).

A inserção das mulheres atletas nesse espaço rompe com as normas vigentes e tradicionais dentro dos esportes de combate. Uma vez fissuradas as fronteiras binárias entre os sexos, aquelas que ousam praticar a modalidade, resistem e implodem a representação de um corpo frágil e submisso (ADELMAN, 2006; FERRETI; KNIJNIK, 2007; GOELLNER, 2016). A presença das mulheres no MMA data de 1996 em eventos amadores, a ampliação de sua participação e profissionalização aconteceu em torneios da Terceira temporada do Bellator¹⁰³, realizados entre 12 de agosto e 28 de outubro de 2010. Porém, foi apenas em 6 de dezembro de 2012, com a contratação da lutadora americana Ronda Rousey pelo *Ultimate Fighting Championship* (UFC¹⁰⁴) que as mulheres passaram a ter mais visibilidade (GRESPLAN, 2015; JARDIM, 2018). Esse mesmo ano foi marcado pela criação do *Invicta FC*¹⁰⁵, maior instituição promotora de lutas femininas de MMA (GRESPLAN, 2014).

Embora o Invicta FC seja uma instituição renomada e promotora exclusivamente de lutas femininas, o UFC ainda é a mais desejada pelas atletas. A venda de lutas por *pay per view* e dos direitos de transmissão pelo canal Fox Sports e Canal Combat (Brasil), o *reality show* onde são apresentadas as estruturas de treinamentos e preparação dos/das seus/suas atletas e o contrato de exclusividade com a marca *Reebok*, exerceram um papel fundamental na divulgação e ampliação da capacidade mercadológica desse esporte emergente (JARDIM, 2018), como também, na visibilidade que tal projeção pode gerar. E em pouco tempo a marca UFC tornou-se uma organização avaliada em bilhões de dólares e passou a despertar olhares e ser objeto de desejo de muitas atletas. Pensando no esporte e sua espetacularização

103 Organização promotora de lutas de MMA com sede em Newport Beach, Califórnia, EUA, formada em 2008 pelo presidente e CEO Bjorn Rebney (Disponível em: <http://www.bellator.com/>. Acessado em 29 de março de 2021).

104 A instituição Ultimate Fighting Championship (UFC) foi fundada por Art Davier e Rorion Gracie em 12 de novembro de 1993. Com sede em Las Vegas, Nevada, EUA, atualmente é presidida por Dana White e suas lutas são transmitidas para mais de 150 países e em 22 línguas diferentes ao redor do mundo (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ultimate_Fighting_Championship. Acessado em 29 de março de 2021).

105 Invicta Fighting Championship (Invicta FC), organização estadunidense fundada em 2012 por Janet Martin e Shannon Knapp. A instituição tem sede em Enka, Carolina do Norte e promove lutas exclusivamente femininas (Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Invicta_Fighting_Championships. Acessado em 29 de março de 2021).

há nesse sentido uma busca pela construção não apenas de exímias lutadoras, mas de mulheres atletas cuja beleza seja considerada um “produto” potencialmente rentável. Quanto mais eficientes e belos forem os corpos das atletas, maiores serão os rendimentos por eles gerados (SILVA et al., 2016).

Nesse sentido, a sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003) estabelece relações sociais mediadas pelas imagens que transitam entre produção e consumo. A inserção¹⁰⁶ das mulheres atletas no MMA foi vista por Dana White (presidente do UFC) como uma oportunidade de lucro financeiro ao contemplar em um mesmo espetáculo beleza e habilidades técnicas. Mas,

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais [...] (FOUCAULT, 2005, p. 09).

Destarte, estar em um esporte hegemonicamente masculinizado é uma forma de vivenciar novas experiências corporais, de romper com padronizações que permitem mostrar os corpos das mulheres como capazes e resistentes. E assim elas seguem as suas trajetórias, assumindo posturas desafiadoras, ousadas e, por certo, libertadoras, ao questionar às normas sociais e trilhar novos caminhos.

METODOLOGIA

Traçar o percurso metodológico nos permitiu operacionalizar as etapas investigativas essenciais ao estudo qualitativo. Definimos como campo investigativo sites¹⁰⁷ exclusivos de MMA e respectivas postagens resultantes de um filtro no motor de busca da internet Google a partir da expressão MMA feminino. Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: Sites/páginas em língua portuguesa e com conteúdo exclusivo sobre o MMA; Sites de instituições promotoras apenas de lutas de MMA; Sites que contenham *posts* identificados; Sites com *posts* cuja temática central é o

106 Vale ressaltar que embora as atletas tenham adquirido maior visibilidade dentro do MMA a partir de tal iniciativa, elas já lutavam por outras instituições desde o ano de 1996 (GRESPLAN, 2014).

107 O Invicta FC, embora seja um site de uma instituição promotora exclusivamente de lutas femininas, não cumpriu um dos critérios de inclusão da amostra por não apresentar na sua composição conteúdos referentes aos corpos das mulheres atletas. As informações veiculadas nesse site têm apenas um caráter informativo limitado às lutas e características técnicas das atletas.

corpo das mulheres atletas de MMA.

A partir de tais critérios foram considerados três sites:

- A dama de ferro: fundado em 1 de abril de 2013, é o primeiro e único site brasileiro dedicado exclusivamente ao MMA feminino. Entre os colunistas encontram-se atletas e ex-atletas de MMA ou apenas amantes do esporte.
- MMA *space*: criado em 7 de dezembro de 2011. A primeira postagem sobre o MMA feminino foi com Gina Carano e gerou 3 mil acessos no dia de lançamento, sendo que o site contava com cerca de meio milhão de acessos mensais.
- UFC Brasil¹⁰⁸: página que se encontra inserida no site da emissora oficial do UFC mundial, com toda a sua programação dedicada às artes marciais com entrevistas e transmissão ao vivo das lutas. Os posts veiculados nas notícias foram assinados pela Equipe UFC, não sendo, portanto, possível identificar diretamente quem os escreveu.

O período da coleta de dados iniciou em novembro de 2012 até julho de 2018¹⁰⁹. Utilizamos o *software QSRNvivo 12 Pro* como instrumento de apoio para organização e codificação do conteúdo e os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016), tendo o tema como unidade de apreciação, especificamente a uma análise indutiva dos dados, a que posteriormente foi sujeita a um processo de interpretação. Os posts perfizeram um total de 66 unidades, sendo 43 no site A dama de ferro, 14 no MMA *Space* e 9 no UFC Brasil.

108 É necessário informar que entramos em contato com os mantenedores dos três sites e obtivemos retorno apenas do MMA Space. As informações contidas nos demais foram retiradas do que estava apresentado no site. Os dados foram coletados até julho de 2018, com exceção do MMA Space cujo site está temporariamente desativado.

109 No site MMA Space a coleta de dados foi realizada até dezembro de 2017, tendo em vista que ele foi desativado no início de 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados nos possibilitaram captar informações e estabelecer discussões acerca das ressignificações dos corpos das mulheres atletas no contexto do MMA. Vale ressaltar que dos três sites analisados apenas um apresenta conteúdo exclusivo sobre o MMA feminino. Nos demais elas dividem espaços com outros temas e apresentam um número de reportagem inferior quando em comparação com os homens. Informamos que fizemos a classificação do número de posts a partir de cada site e ano (ver tabela)

Tabela 1 – Número de posts por site e ano

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
www.adamadeferro.com	22	10	7	11	1	3
www.mmospace.net	2	5	6	1	0	0
www.ufc.com.br	0	1	6	1	1	0

O esporte durante muito tempo foi um território de disputas sobre o que poderia e deveria fazer um corpo feminino e um corpo masculino. A imersão nos textos nos possibilitou uma análise de uma ressignificação dos corpos atléticos femininos em meio a relações de poder e espetacularização esportiva. O fato é que durante muitos anos a relação das mulheres com o esporte esteve centrada na tríade “bela – maternal – feminina” (GOELLNER; 2003). Se já houve um tempo em que as mulheres foram impedidas de praticar certas modalidades esportivas, entre as quais despontavam as lutas, em função da sua subordinação à capacidade reprodutiva, notamos que no MMA elas não excluem a maternidade, mas o fato de ser mãe passou a ocupar um lugar em suas vidas assim como o esporte ocupa. Vejamos o que nos diz uma atleta:

Se você tiver um sonho mesmo com mais idade, aposte nele. Eu tenho um filho e faço 30 anos em dois meses, mas estou feliz por ter seguido minha paixão. (MMA Space, Brye Anne Russilo, lutadora, 29/09/2015).

Se por um lado, podemos, pensar no esporte como um aparato histórico de uma rede de regulação que tanto organiza as práticas como vigia os corpos e seus

comportamentos (FOUCAULT, 1979, 1980), por outro, também é, um espaço de transgressão e de rompimento das normas impostas às praticantes e aos seus corpos. Mais do que preparado para a maternidade ou espetacularizado por seus contornos musculares, os corpos das mulheres atletas são dissonantes das representações padronizadas e desestabilizam verdades preconcebidas. Segundo Adelman (2003) com o declínio da domesticação feminina o conceito de fragilidade passa a assumir uma nova conotação, abre-se espaço para a imagem da mulher ativa que ocupa outros lugares. As suas histórias de vida refletem uma trajetória de determinação e diversificação nas formas de ver/sentir seus corpos e suas potencialidades. Como vemos nas manifestações das atletas.

É uma linha tênue para andar [...] Meu objetivo é ser respeitada em primeiro lugar como uma atleta. (adamadeferro, Miesha Tate, lutadora, 09/07/2013).

[...] Lutar não é uma coisa masculina, é uma coisa humana. Dizer que não é para mulheres é algo anti-feminista.[...]", e complementa: "Eu sou a maior atração do esporte e sou uma mulher". (A dama de ferro, Ronda Rousey, lutadora, 30/03/2015).

"Lutar é humano", esse discurso afirmativo proferido por Rousey tensiona noções que afirmam ser o esporte um espaço de construção de masculinidades e recruta, também, para as mulheres esse território. E mais, se posiciona no centro do acontecimento esportivo, ou seja, ela é o acontecimento.

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade do corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material (FOUCAULT, 2004, p. 57/58).

Desde esse olhar notamos que são os efeitos da presença de Ronda Rousey no octógono que produzem o acontecimento, ao interpelar sujeitos, sua marcante presença reverbera nas condutas e sentimentos de espectadores/as e aficionados/as pelo esporte. Ao ocupar o território das lutas que não foi pensado para as mulheres, elas produzem reverberações que ampliam as noções que enunciam o que é ser mulher.

O esforço físico, as lutas travadas e as habilidades técnicas demonstradas pelas mulheres no ringue implodem a representação de sexo frágil, tornando-as também protagonistas em um território de hegemonia masculina. Sabemos que o esporte é um espaço generificado, onde sujeitos mulheres e sujeitos homens são fabricados, ouse já, “produzem-se, ou engendram-se, a partir das relações de gênero” (LOURO, 2004). Não há dúvidas de que o esporte se produziu e se produz como um campo político, um lugar de resistências e de transformações das relações de gênero (HALL, 2005). As vozes das atletas rompem com as fronteiras estabelecidas para as mulheres, especificamente, aquelas referentes à feminilidade normalizada e a uma determinada arquitetura corporal. As mulheres praticantes de MMA resistem e assumem um discurso contra-hegemônico para significar que elas são capazes e que o octógono também é seu. O poder se veste de novos mecanismos, recua, se desloca, mas segue seu investimento. Ao mesmo tempo, onde há poder, há também resistências, como diz Foucault (2004. p. 27)

pensamos em todo o caso que o corpo tem apenas as leis da fisiologia, e que ele escapa à história. novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, de repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais, simultaneamente ele cria resistências. [...] nada no homem [e na mulher] – nem no seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens [e mulheres] e se reconhecer neles[as] (p. 27).

Tal como ocorre na cultura e na sociedade, os corpos de mulheres e homens também são diferentemente e diversamente produzidos e representados no esporte, da mesma forma que ambos são posicionados e se posicionam diferentemente nas distintas instâncias sociais. Enquanto os homens afirmam e reafirmam sua presença no campo esportivo, as mulheres ainda lutam para a possibilidade da inserção e permanência nesse cenário. As experiências construídas no contexto do MMA encontram-se refletidas na atenção e reconhecimento que elas passam a ter de si mesmas.

Meu corpo é tudo. É a minha máquina, é o que eu preciso afiar para trabalhar. (UFC Brasil, Michelle Waterson, lutadora, 26/06/2017).

Temos que levantar a nossa voz, e temos todos os direitos que os homens têm [...] somos iguais! (A Dama de Ferro, Lina Lansberg, lutadora, 20/09/2016).

Os holofotes do MMA espetacularizado não iluminam apenas os contornos

corporais das atletas, mas também suas técnicas e habilidades de lutadoras. Embora Debord (2003) tenha pensado o conceito de sociedade do espetáculo como uma construção teórica que direciona para possíveis entraves da emancipação humana, é possível considerar a espetacularização dos corpos das mulheres atletas como uma estratégia de empoderamento, como possibilidade de (re)construção das suas vivências e existência dentro desse esporte. Nos seus discursos, elas visibilizam e reivindicam posições igualitárias no octógono. Follo (2012) chama de paradoxo feminino o equilíbrio que as atletas fazem entre esporte masculino e feminilidade. Ainda que as mulheres atletas sintam a necessidade desse equilíbrio, elas também experimentam uma sensação de fortalecimento. Embora a inserção das mulheres tenha sido visualizada como um potencial lucro financeiro, o contexto do MMA revelou-se como um terreno fértil para a construção de novas experiências, para uma ressignificação corporal, uma vez que os corpos das atletas são lugares de resistência e empoderamento.

Batliwala et al. (1994) conceitua o empoderamento como um processo em que as ideologias e as relações de poder são postas em questionamento à medida que provoca rupturas e transformações nas forças opressoras. A prática de esportes hegemonicamente masculinizados permitiu às mulheres vivenciar múltiplos significados e discursos sobre os corpos, desestabilizando essencialismos e questionando verdades naturalizadas que sinalizavam o que era adequado e permitido aos homens e às mulheres, marcando os seus corpos e generificando-os. Brauner (2015) aponta que o empoderamento feminino é um processo construído nas tomadas de decisões e de responsabilidades coletivas que desafiam as relações patriarcais cristalizadas na sociedade.

A presença das mulheres em um espaço privilegiado à construção da masculinidade pode tornar visíveis corpos reestruturados e ressignificados daquilo que hegemonicamente se identifica como feminino (FERNANDES et al., 2015). Sobretudo, importa dizer que os corpos das atletas produzidos no MMA afirmam e reafirmam que o biológico não será destino de ninguém (SAILORS; WEAVING, 2017).

Nós temos dois braços, duas pernas e um batimento cardíaco, como qualquer lutador masculino então vamos lutar, mano! (adamadeferro, Bec Hyatt, lutadora, 17/06/2013).

[...] os homens ainda, por vezes, nos subestimam, mas sempre conseguimos dar nosso recado, pois conseguimos com o nosso esforço: obter o mesmo nível técnico que o deles, o mesmo destaque perante os holofotes midiáticos e a mesma credibilidade [...]. (adamadeferro, Alexandra Lima, atleta de judo, 17/01/2016).

Não há como negar que “o esporte feminino no novo milênio está rompendo fronteiras físicas do passado e produzindo novas identidades culturais e esportivas” (HARGREAVES, 2000, p.03). Pensar assim é entender que os holofotes do MMA que espetacularizam e iluminam apenas seus contornos corporais, estão em descompasso com os desejos, as lutas e as práticas das mulheres, uma vez que, seus corpos são, também, técnicas e habilidades necessárias a uma boa lutadora, seus corpos se redescobrem, se reinventam e se empoderam através do treinamento (HANSEN, VAZ, 2004; SPENCER, 2013). O MMA praticado pelas mulheres que, inicialmente, se produziu em função de representações corporais mercantilizáveis, agora inicia sua transição para outras possibilidades de se fazer ver, enaltecendo os corpos que lutam e fazem história dentro dos esportes de combate. Nos discursos das atletas as normas de gênero são secundarizadas para lançar luz ao que definitivamente importa no esporte, ou seja: a técnica, o condicionamento físico, a força, a agilidade, o equilíbrio, o movimento preciso e o golpe certo.

Spencer (2013) destaca três aspectos essenciais à formação de um/a exímio/a lutador/a: o combate, o ritual e o desempenho. É preciso dominar as técnicas e práticas específicas das artes marciais e preparar-se para o combate; ritualizar os movimentos para torná-los cada vez mais precisos; submeter-se aos diversos treinamentos e preparar o corpo para a eficácia do desempenho. Cada fase do treinamento torna-se fundamental para a preparação e formação da atleta, um caminho que é trilhado por todos, cada um executando a sua função em harmonia com o todo. Um corpo bem treinado estará preparado para as funcionalidades dos fins que almeja, mas é preciso também conhecer a adversária para projetar e executar cada etapa baseada nas possíveis potencialidades e fragilidades do combate. Quanto mais aperfeiçoado mais próximo estará da produção, do rendimento e das suas conquistas.

Nesse esporte dominado por homens, é importante mostrar que mulheres podem ser fortes e podem ser o que quiserem. Mulheres podem fazer coisas tidas como perigosas e difíceis. As mulheres do MMA mostram que podem ser

O treinamento é um conjunto teórico-prático de discursos e estratégias na busca pelo rendimento (HANSEN, VAZ, 2004), mas é preciso também ter coragem e tornar o corpo resistente à dor. Dedicar-se aos treinamentos e aderir a toda ritualista que envolve a prática do MMA funciona como um processo legitimador na construção da lutadora. A técnica e todo o treinamento projetado sobre os corpos perpassam por uma estrutura racional e planejada que, alicerçada no saber científico, constroem lutadoras preparadas para o combate e o espetáculo esportivo. Assim, seja a lutadora detentora de maior força ou de uma eficácia técnica, o fato é que uma boa luta atrai mais olhares, traz mais visibilidade e gera mais lucro.

Vale ressaltar que, dentro de todo essa projeção e construção de um corpo para o combate, as lutadoras têm sido ativamente participantes na definição, delimitação e modelação de suas necessidades, elas são autoras das histórias de suas vidas. A desconstrução de uma representação naturalizada de homens e mulheres, possibilitou, sobretudo compreender as representações das feminilidades e masculinidades como históricas. A coragem, a determinação e a força tornam-se presentes e num processo de resignificação do lugar ocupado pelas mulheres atletas no espetáculo esportivo.

CONCLUSÃO

Os corpos das atletas são parte das estratégias de ascensão do MMA, ao englobarem beleza e habilidade técnica apresentavam-se como grandes protagonistas do esporte. O aumento significativo da inserção das mulheres na modalidade é uma demonstração de que o lugar da mulher é onde ela quiser e um desafio às normas tradicionais estabelecidas. Pensar a resignificação dos corpos femininos dentro do MMA é entender que seu alcance vai além da sua inserção em um esporte ainda hegemonicamente masculino. Na análise discursiva é possível apreender que o poder exercido a favor da espetacularização esportiva deu visibilidades as conquistas femininas. As falas traduzem momentos de descobertas das suas potencialidades, de rompimentos, transgressões e construções de novos significados sobre seus corpos. São essas descobertas que, dentro da espetacularização do MMA, constroem corpos femininos empoderados também demarcados pela coragem, força e resistência.

A intensidade do treinamento exigida pelo esporte conecta-se com a rejeição de um corpo fraco e o desejo do desafio que a sua prática representa. E assim, as lutadoras de MMA vão respondendo, reagindo e produzindo ousadias com seus corpos dissonantes às normas estabelecidas como adequadas às mulheres. Ao inserirem-se nesse grande espetáculo esportivo, elas constroem a sua fisicalidade de uma maneira singular e, dessa forma, compartilham uma excitação libertadora de ser. Trata-se de ativar as suas potencialidades e construir espaços de autorrealização, conscientização e ressignificação das múltiplas possibilidades de viver o seu corpo, centrais para o empoderamento das mulheres como atletas.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Mulheres no esporte: corporalidades e subjetividades. **Revista Movimento**, v.12, n.1, p. 11-29, 2006.

AWI, Fellipe. **Filho teu não foge à luta**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 70, 2016.

BATLIWALA, Srilatha. The meaning of women's empowerment: new concept from action. In: **Population policies reconsidered: Health empowerment and rights**. Cambridge: Havard University Press, p. 127-138. 1994.

BRAUNER, Vera Lúcia. Desafios emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 521-532, abr./ jun. de 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 2003.

FERNANDES, Vera et al. Mulheres em combate: representações de feminilidades em lutadoras de Boxe e MMA. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 26, n. 3, p. 367-376, 2015.

FERRETTI, Marco Antonio de Carvalho; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**, p. 57-80, 2007.

FOLLO, Giovanna. A literature review of women and the Martial Arts: where are we right now? **Sociology Compass**, v. 6, n. 9, p. 707-717, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade do saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes Editora, 1980.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Editora Unijuí, 2003.

GOELLNER, Silvana. Vilodre. Jogos Olímpicos: a generificação de corpos performantes. **Revista USP**, n. 108, p. 29-38, 2016.

GRESPLAN, Carla Lisboa. **Mulheres no octógono**: performatividades de corpos e de sexualidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, RS, 2014.

GRESPLAN, Carla Lisboa. **Mulheres no Octógono**: Performatividades de corpos, de gêneros e de sexualidades. Curitiba Brasil: Appris, 2015.

HALL, Ann. From pre- to postfeminism: a four-decade journey. In: MARKULA, P. (Orga). **Feminist sport studies**: sharing experiences of joy and pain. USA: State University of New York Press, 2005.

HANSEN, Roger; VAZ, Alexandre F. Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 1, 2004.

HARGREAVES, Jennifer. **Heroines of Sport**: the politics of difference and identity. London and New York: Routledge, 2000.

JARDIM, Juliana Gomes. **"It's time"! MMA feminino, mercado da beleza e cis-heteronormatividade**: uma etnografia multissituada com lutadoras brasileiras. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2018.

JAEGER, Angelita A.; GOELLNER, Silvana V.. O músculo estraga a mulher? A produção de feminilidades no fisiculturismo. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 3, p. 955-976, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J. e GOELLNER, S. V. (Orgas). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAILORS, Pam R.; WEAVING, Charlene. “Foucault e o glamazon: a autonomia de Ronda Rousey.” **Sport, Ethics and Philosophy**, v. 11, p. 428-439, 2017.

SILVA, Grasiela O. S. da; JAEGER; Angelita A.; SILVA, Paula. Mulheres atletas e artes marciais mistas. **Revista Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

SILVA, Grasiela O. S. da; JAEGER, Angelita A.; SILVA, Paula. Mulheres no Mixed Martial Arts: Corpos for a do lugar? **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 16. nº S2A. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto. pg. 107 - 115. ISSN: 1695-0523. 2016.

SPENCER, D. C. **Ultimate Fighting and embodiment**: violence, gender and mixed martial arts. Routledge. 2013.

LÍNGUA MINORITÁRIA: EMBATES DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA EM ESCOLAS DO CAMPO DE COMUNIDADES UCRANIANAS

SCHWAB, Patrícia Grocoski¹

LEMKE, Cibele Krause²

1 Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO; Graduada em Português – UNICENTRO; Espanhol – CAMPO REAL; Pedagogia – FACINTER; Pós-graduada em Recursos humanos na ed básica - UNICENTRO; Educação no Campo – FACEL; Gestão em educação – ESAP; Didática – ESAP. e-mail: patricia.elg@hotmail.com.

2 Professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando nos seguintes temas: prática pedagógica, ensino em contextos multilíngues, políticas linguísticas e formação de professores de línguas. E-mail: cklemke@unicentro.br.

INTRODUÇÃO

Pensar a aprendizagem na diversidade requer que atenção a todos os processos possíveis de acesso à cultura, à educação e às formas de acesso ao conhecimento de diferentes grupos em diferentes contextos.

Assim, a língua é também consequência da cultura, e não há como desmembrar a língua e a linguagem da escola, pois ambas se relacionam entre si. A educação se dá articulada a cultura de cada contexto, a partir das possibilidades que cada um deles dispõe aos seus pares.

O ensino de Língua estrangeira é trabalhado dentro de cada particularidade do contexto e, desta forma, delimita-se o processo educacional presente nas escolas do campo, enquanto fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Os professores de língua espanhola possuem a incumbência de, em tese, promover o amadurecimento do domínio discursivo de seus alunos. No entanto, em cenários escolares onde há a presença de sujeitos bilíngues, há a dificuldade na adequação do ensino de uma terceira língua, que por sua vez, arrasta consigo fatores sociais tais como exclusões e estigmas. Assim, cabe ao professor ser responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola propriamente dita, e, ainda, enquanto agente transformador neste meio, contextualizando sua disciplina aos preceitos de respeito às diferenças e diversidade, como no estudo em questão, onde os alunos remontam o papel de representantes linguísticos da diversidade.

PREMISSAS METODOLÓGICAS

O presente trabalho trata de uma revisão de literatura parcial, de natureza descritiva, tendo como objetivo o levantamento de informações sobre o tema proposto, ou seja, enquanto professora de Língua espanhola e percebendo as nuances do contexto de escolas do campo e suas especificidades do Ensino Médio, surge a curiosidade em perceber quais os maiores desafios do ensino da Língua Espanhola nessa realidade, justificada também pela língua materna dos sujeitos em questão.

Nesse ensejo, delimita-se o problema de pesquisa inicial em quais são os maiores desafios do ensino de Língua Espanhola frente à educação do campo, a

partir da análise de textos específicos.

Assim como, considerando inicialmente um campo um tanto hipotético, o quanto as devidas formas de conscientização partindo da sociedade como um todo e chegando ao ambiente limitado de uma comunidade, são de extrema importância nas mais diversas situações envolvidas.

Para a realização desta pesquisa utilizaram-se informações obtidas em capítulos de livros e artigos, e este trabalho foi elaborado a partir de uma revisão da literatura parcial nas bases de dados Google Acadêmico, Scielo e Capes, fazendo um recorte temporal de produções entre os períodos de 2000 e 2019. As palavras-chave utilizadas foram língua espanhola, línguas minoritárias, imigrantes ucranianos, escolas do campo e espanhol no campo, bem como a devida reflexão e adequação acerca dos mesmos. A busca foi realizada no período de outubro a novembro de 2019.

Partindo de uma abordagem qualitativa, o estudo inicial contribui com a perspectiva de uma educação de língua espanhola de qualidade valorizando as particularidades de cada contexto em específico.

LÍNGUA E DIVERSIDADE: APROPRIAÇÕES E CONTEXTOS DE UM “DIÁLOGO” NECESSÁRIO

Falar sobre “línguas” invariavelmente remete-se a “linguagens” e por consequência ao diferencial contido entre ambos os termos. Portanto, sabe-se que o termo língua de acordo com o dicionário online de português (2009), trata-se de um “conjunto dos elementos que constituem a linguagem falada ou escrita peculiar a uma coletividade”, assim como expressando e caracterizando um idioma, como exemplo a “língua” portuguesa. Deste ponto de vista, parte-se para as suas respectivas diferenças, assim, “linguagem” é “a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança” (SANTOMAURO, 2018, n.p.).

Tendo em vista o que foi mencionado, parte-se do pressuposto de que “língua” se subentende como um organismo estático enquanto que “linguagem” expressa movimento e transformação. Sendo assim, a língua se dá enquanto entidade moldada

de acordo com seus sujeitos, suas razões e seus símbolos, pois esta pode ser escrita ou falada e carrega consigo a manifestação da comunicação.

Assim, sabe-se que cada povo é caracterizado pela sua língua e seus costumes, sendo adquiridos nos mais variados grupos sociais de convívio, tal qual a família e a escola. Desta forma, podem-se trazer as instituições escolares como membros de estrita relação de influência e poder sobre seus dependentes, bem como, a família como sendo o pilar de sustentação primária e de intrínseco reflexo linguístico na vida de todos os seus.

Neste ensejo, sendo a língua consequência da cultura, pode-se compreender que ambas (língua e cultura) são questões inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Não há como desmembrar a língua e a linguagem da escola, haja vista a sua conexão e a sua moldagem evolutiva. Assim, especifica-se a educação como um todo e também como vertente ramificada no ensino de língua estrangeira, mais especificamente, da língua espanhola.

Portanto, sabe-se que a educação é um processo contínuo de formação e de aprendizagens, sempre articulada com a cultura de cada contexto em que a mesma ocorre.

Nesse sentido, pensar a educação escolar na continuidade requer que se saiba compreendê-la diante de cada espaço institucional e suas relações com o meio comunitário em que se desenvolve. Assim, nenhuma forma de educação é neutra, mas sim, incorpora as vivências experienciais de cada grupo de sujeitos que a integram.

Dessa forma, o ensino de Língua estrangeira surge a partir de suas particularidades em relação a cada contexto específico em que a mesma é trabalhada.

Tendo em vista o supracitado, atualmente,

o Brasil apresenta um cenário crescente e significativo no que se refere ao ensino e aprendizagem e à divulgação do estudo do espanhol como língua estrangeira, principalmente após a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio (escolas públicas e particulares) a partir da lei 11.161, de 2005(SILVA et al., 2017, n.p.).

Ainda, sabe-se que a comunicação constitui uma condição básica para o processo de socialização e integração social, histórica e cultural do indivíduo. Conhecer as diferentes formas de comunicar e expressar ideias, opiniões e relatos sejam eles cotidianos ou fruto de criatividade do sujeito, faz parte dos pressupostos básicos e objetivos a serem desenvolvidos nas aulas de Língua Espanhola.

Aliar forma e conteúdo, mobilizando o conhecimento sobre a estrutura linguística da língua e desenvolvendo a argumentatividade é outro atributo imprescindível para que o processo comunicativo se dê significativamente, ampliando as possibilidades do sujeito e suas condições de agir na sociedade de maneira autônoma e transformadora.

Desta forma, prioritariamente delimita-se o processo educacional presente nas escolas do campo enquanto o que vem a ser, de fato, este formato de educação.

Sendo assim, considera-se que a forma de ensinar e aprender no campo atravessou um cenário de contradições e conflitos, em que

[...] articulado à luta pela reforma agrária e pela construção de um projeto popular de sociedade, o significado de “campo” e não mais o rural acrescenta à conquista da educação do campo a reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais associadas a este trabalho. Nesse sentido, o campo assume a dimensão de espaço histórico da disputa pela terra e pela educação, superando o rural que não considera os camponeses como sujeitos da produção de saber, conhecimento, cultura, linguagem, arte e história (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Deste modo e especialmente, ao se deparar com a realidade do ensino voltado às escolas do campo, de forma abrangente, têm-se inúmeras concepções e devidas reflexões, simultaneamente dimensionadas a respeito. Pode-se dizer que a educação do campo é a educação formal oferecida à população do campo propriamente dita. Desta forma, pode ser compreendida como fenômeno social constituído por aspectos culturais, políticos e econômicos. Em outras palavras, a educação do campo requer que o docente esteja atento a todas as particularidades de seu fazer pedagógico articulando as demandas de cada espaço local e institucional.

Nesse sentido, deve-se inferir que os processos educacionais do campo precisam ser significativos conforme a realidade dos sujeitos que o integram. Dessa forma, a Educação do Campo surge a partir da preocupação dos sujeitos e dos movimentos sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que o integram (CALDART,

2004).

Assim, pontua-se que,

A Educação do Campo propõe uma escola no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. No entanto, para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar onde os indivíduos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere a produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2003 *apud* SANTOS, 2012, p.03).

Neste ensejo, cabe a grandiosa relevância desta expressão linguística no mundo e, em especial, no Brasil, formatando a consistência da aprendizagem do idioma espanhol no país, defronte não apenas às questões colegiais, urbanas e rurais, mas também, profissionais, políticas e sociais como um todo. Ainda nesta vertente, encontram-se os eixos temáticos adequados para a educação espanhola no campo.

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebido pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico... [...] não existe mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem [...] mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, o componente de identificação que lhe é correlato (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Todo processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que estes possam compreender os discursos que esporadicamente os cercam, com propriedade de interagir com os mesmos. Para isso, é relevante que a língua espanhola seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões.

O ensino da língua espanhola é de suma importância, pois isto se comprova até mesmo pela constatação de que são muitos os países que falam esta língua. O espanhol tornou-se um dos principais meios para a comunicação no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, entre outros.

Sendo assim, sabe-se que os professores possuem a incumbência de, em tese, promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, onde somente compreendendo poderão interferir nas relações de poder com

seus próprios pontos de vista, em direção a outras significações como a emancipação e a autonomia em relação ao pensamento e às práticas de linguagem do espanhol, questões estas, imprescindíveis ao convívio social tendo em vista que o domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade (BRANCO, 2006).

No entanto, em cenários escolares onde há a presença de sujeitos bilíngues, isto é, que contam com a língua materna do português, juntamente com a língua materna de seus pais enquanto imigrantes ucranianos, por exemplo, demonstra a dificuldade na adequação do ensino de uma terceira língua no Ensino médio.

Num contexto de imigração ucraniana, é muito comum situações em que uma criança domina a língua ucraniana como língua materna, para posteriormente ser oportunizada à aprendizagem da Língua Portuguesa, por exemplo, o que requer dos professores a atenção necessária para que disponha de condições específicas de acesso à diferentes maneiras/procedimentos metodológicos para ensinar.

Definitivamente, os professores devem ter em sua formação [...], já na graduação, acesso às diferentes teorias e práticas que dão suporte a uma prática pedagógica que garanta o sucesso do aluno e também garanta que este mantenha sua língua materna e sua cultura (HOTEIT; SANTOS, 2010, p. 140).

Vale salientar que, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.131) além do papel educativo, trabalhar com a compreensão leitora é também, “trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas também como constituintes de significados, conhecimentos e valores”.

Desta forma, a fala e a escrita da língua espanhola são as práticas sociais mais utilizadas. Assim, entende-se que todos os estudantes, sejam das escolas da zona urbana como da zona rural, precisam de subsídios e condições adequadas para escrever e falar com fluência, adequando à linguagem conforme as circunstâncias e aproveitando os imensos recursos expressivos da língua espanhola, sem sofrer preconceito pela sua criação e descendência.

Em virtude disso, também levando em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que é um elo de interação social bem como construções

coletivas, entende-se como uma forma de atuar e de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

A prática do espanhol é um ato dialógico, interlocutivo. Ou seja, a língua espanhola nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura e, para se efetivar como coprodutor, procura questões formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sociocultural.

Neste ínterim, o contexto vivenciado pelo professor de língua espanhola frente às escolas do campo, além de todas as particularidades de seus alunos oriundas das suas respectivas vivências familiares e comunitárias, persiste em mais uma forma de interferência, a qual precisa ser articulada às aprendizagens, até mesmo por ser uma forma de valorizar e respeitar todas as formas de expressão e uso de Língua.

Assim, como infere Lagares, (2018, p. 123) “[...] maior marcação de certas categorias gramaticais não é índice de superioridade linguística. [...] como se a falta de concordância estivesse associada a uma menor capacidade de pensar”.

Trata-se das questões culturais vivenciadas por todos aqueles que integram algum meio de origem imigratório. Assim, as escolas do campo abrigam muitos destes sujeitos que, com todas as suas particularidades, ainda, precisam vencer formas de repressão e preconceito, na escola ou mesmo na sociedade de maneira geral.

O PROFESSOR E A DIVERSIDADE CULTURAL MANIFESTADA EM SALA DE AULA

Em se tratando da escola, o professor de língua espanhola enfrenta grande quadro de desafios frente a este público, seja no ensino de uma terceira língua como parte integrante do currículo escolar enquanto língua estrangeira, seja nas questões referentes à socialização e partilha cultural.

Lagares, 2018, p. 218, elucida que “[...] esse fato político supõe uma clara intervenção sobre a linguagem, ao estabelecer hierarquias entre línguas e criar objetos sociais com enorme capacidade de coerção sobre as práticas dos falantes”.

Assim, tendo em vista todas as questões culturais voltadas à língua, o professor de línguas estrangeiras, seja ela qual for, envolto pela atmosfera de uma suposta terceira

língua, permeia um caminho onde se desenrolam panoramas sociolinguísticos, que muitas vezes, esbarram em situações geradoras de exclusões e coerções, mesmo porque, a língua e a linguística refletem os objetos políticos.

Silva e Tristoni, (2012, p. 239), exemplificam um formato de laboratório linguístico natural que se desenrola na Bolívia, em escolas que convivem com tais formas de enfrentamentos, vencendo as desigualdades que são estabelecidas pelo contexto. Assim, evidenciam que “[...] existe o Ensino Intercultural Bilíngue em que a cultura e a língua materna do aluno são preservadas e a aquisição de uma segunda língua se dá a partir da primeira, preservando assim a sua identidade”.

Num contexto geral, é importante citar que toda forma de expressão de qualquer língua merece total respeito e atenção, aproveitando as variações linguísticas de fala e demais expressões como importantes componentes de aprendizagem, de trabalho pedagógico e de inserção social dos alunos respeitadas sua singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reitera-se que o presente estudo teve como quesito principal, a compreensão de situações e particularidades acerca do processo de aprendizagem de Língua Espanhola em instituições do campo, com alunos que apresentam Língua materna diferente da apresentada e explorada nas instituições escolares.

Neste ensejo, cabe refletir acerca do papel do professor enquanto responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola propriamente dita, e, ainda, enquanto agente transformador contextualizando sua disciplina, aos preceitos de respeito às diferenças e diversidades, como no caso de alunos representantes linguísticos da diversidade frente às questões pertinentes às articulações entre, família, descendência, língua e linguagem.

Enfim, ao professor persistem as questões relativas ao seu papel perante situações denotadas à pluralidade cultural e linguística, com ênfase ao combate das formas de exclusão social e demais manifestações carregadas de preconceito, pautando-se sobre a integração e a inovação em comum acordo entre educador e sociedade, acentuando assim seu papel social.

Finalizando, o professor reitera seu papel enquanto promotor de aprendizagem e ainda, incita diante de seus alunos o respeito, a integração, o fomento ao conhecimento das diferenças e principalmente a educação da e para a diversidade cultural, tão necessária e importante no atual contexto.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Maria do Carmo Castelo. Multiculturas e Inter linguagens: aspectos. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Org.). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 06/10/2019

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DICIO. Dicionário online de Português. 2009 – 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lingua/> Acesso em: 10 nov 2019

FRANÇA, Simone dos Santos. Desafios da Prática do Professor de Língua Espanhola no Brasil. **Revista Saberes da UNIJIPA**, p. 28-39, Vol 5 nº 1 Jan/Jun 2017

JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e práticas em sala de aula. In: **Anuariobrasileño de estudios hispânicos**. XV. Brasília, 2005.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, C. Molina. Por uma Educação Básica do Campo – texto base. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999, Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 1.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. 1ª ed– São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOMAURO, Beatriz. Qual a diferença entre língua e linguagem? **Associação**

Nova Escola. 07 Mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/257/qual-a-diferenca-entre-lingua-e-linguagem> Acesso em: 10 nov 2019

SANTOS, Edinéia Oliveira dos. NEVES, Márcia Luzia C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Entrelaçando, Caderno Temático IV** Nº6, V.1, Ano III (2012), p.1-10, SetDez. Disponível: <http://www.scielo.br>

SILVA, Girlene Moreira da; MOREIRA, Glauber Lima; BARROS, Rogério Gomes. Abordagem do ensino de espanhol/le com o uso do enfoque Intercultural em sala de aula. **Revista HISPANISTA** – Vol XVIII – 70 – Julio – Agosto – Septiembre de 2017 Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/563.pdf> Acesso em: 10 nov 2019

SILVA, Grasiela Mossmann da; TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Diversidade cultural e linguística nas escolas de fronteira brasil/Paraguai. **Revista Travessias.** Ed. 14º. V 1. 2012

SILVA, Maria das Graças G. Villa da. Por que ensinar uma língua estrangeira? **Revista Contexturas**, v. 1, n.1, p. 17-20. 1992.

SOUZA, Tassiana Quintanilha de; OLIVEIRA, Denise da Silva de. **A inclusão da língua espanhola na educação brasileira.** Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf

SOBRE OS ORGANIZADORES

GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE



Pós-doutor em Dança pela UFBA (2018). Doutor em Educação pela UFRGS/RS (2013). Mestre em Educação pela UFSM/RS (2003). Graduado em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/RS (2000). Tem experiência com Dança em Escolas, Grupos e Academias. Coreógrafo. Foi Professor de Atividades Rítmicas e Expressivas e Dança Escolar nos Cursos de Educação Física do Centro Universitário Metodista do IPA/Porto Alegre e do Curso de Dança - Licenciatura - do Centro de Artes (CA) da Universidade Federal de Pelotas/RS, (UFPel). É Professor e foi Coordenador do Curso de Dança, Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM) e Coordenador do PIBID Dança da UFSM. Atua nas área do Ensino e Didática de Dança, Estágio Curricular Supervisionado, Estudos de Gênero e Sexualidade, Corpo, Cultura e Envelhecimento. Orienta Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Pesquisador da ANDA (Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança). Coordenador do GEEDAC (Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura) e do LICOR (Laboratório de Improvisação e Coreografia). Vice-Diretor do CEFD.

GABRIELLA ELDERETI MACHADO



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

IVANIO FOLMER

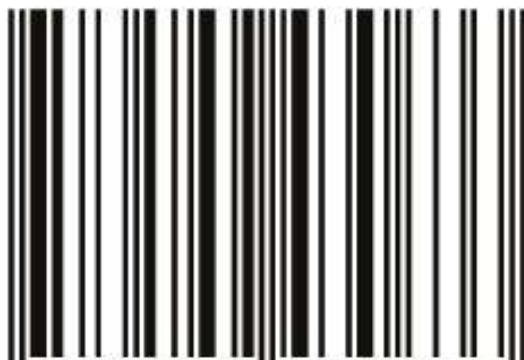


Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PP-GGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET.



ISBN: 978-65-994306-3-3

CDL



9 786599 430633