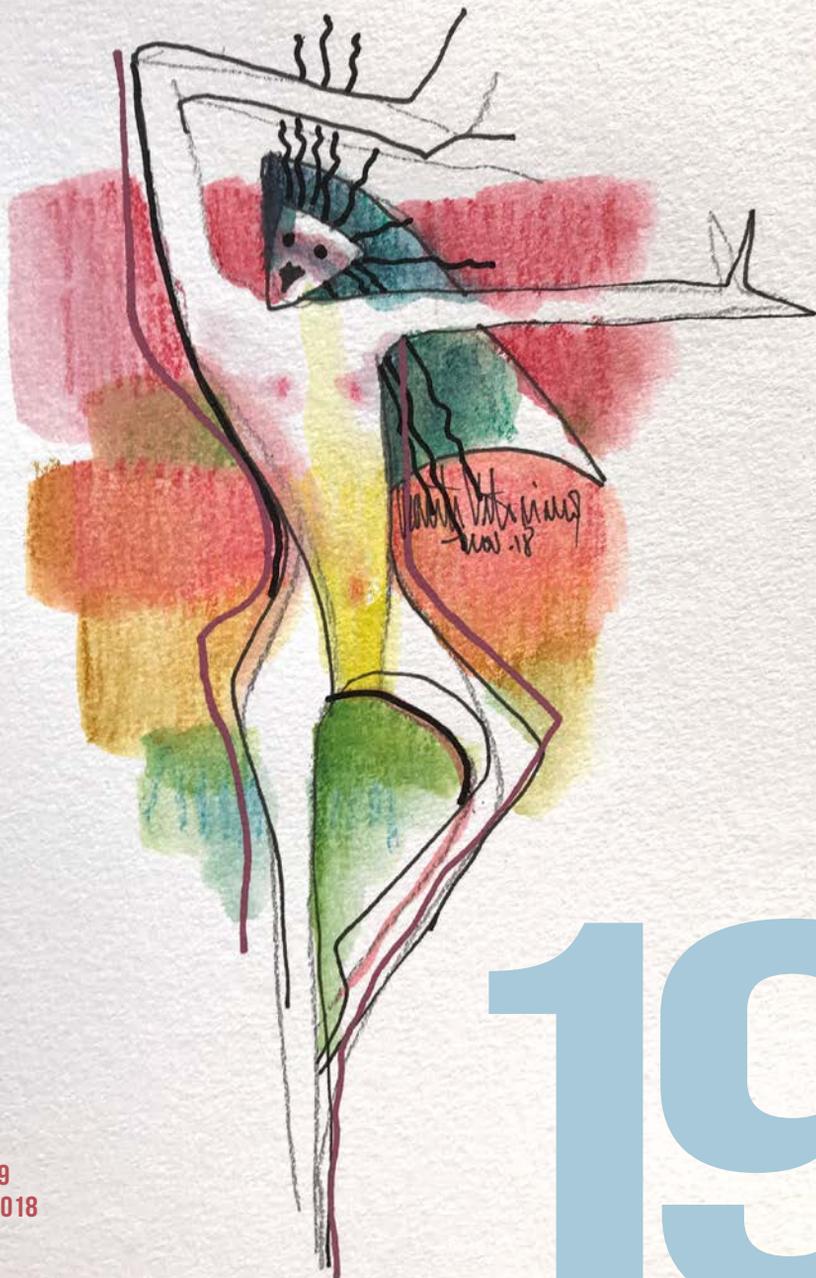


# BAGOAS

ESTUDOS GAYS ★ GÊNERO E SEXUALIDADES



V. 12, N. 19  
JUL/DEZ 2018

## Proposta Editorial

Publicação semestral de estudos teóricos, pesquisas empíricas, ensaios e resenhas sobre as temáticas de gênero e sexualidade, com destaque para os estudos gays, lésbicos e *queer* sobre homossexualidades, lesbianidades, transexualidades. A revista publica igualmente trabalhos de teoria social, direitos humanos, cultura e política que dialoguem com a temática central.

A revista tem registo no Sociological Abstracts

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

---

Bagoas : revista de estudos gays / Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. - V. 1, n. 1 jul./dez. 2007)- . - Natal : EDUFRN, 2007- .  
v. ; 23 cm.  
Semestral.  
Início: jul./dez. 2007.  
Editor: Alípio de Sousa Filho.  
Descrição baseada em: v. 1, n.1, jul./dez. 2007.  
ISSN 1982-0518

1. Ciências Humanas e Sociais - Periódico. 2. Sexualidades - Periódico. 3. Ética sexual - Periódico. 4. Ética moral - Periódico. 5. Homossexualidades - Periódico. I. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. II. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. III. Título.

---

RN/BSE-CCHLA

CDU 168.522:3(05)

---

# BAGOAS

ESTUDOS GAYS ★ GÊNERO E SEXUALIDADES

**ALÍPIO DE SOUSA FILHO**  
EDITOR

V. 12, N. 19  
JUL/DEZ 2018

# 19

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Reitora: Ângela Maria Paiva Cruz  
Vice-Reitor: José Daniel Diniz Melo

### **CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**

Diretora: Maria das Graças Soares Rodrigues  
Vice-Diretor: Sebastião Faustino Pereira Filho

#### **EDITOR**

Alipio DeSousa Filho

#### **EDITOR ADJUNTO**

Jader Ferreira Leite

#### **APOIO TÉCNICO**

Sabrina da Silva Barbosa

#### **ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO**

Laurisa Alves

#### **COMISSÃO EDITORIAL**

Anne Christine Damásio – UFRN  
Avelino Aldo Lima Neto - IFRN  
Cinara Nahra – UFRN  
Eduardo Anibal Pellejero – UFRN  
Maria das Graças Pinto Coelho – UFRN

#### **CONSULTORIA EDITORIAL**

Adriana Piscitelli – UNICAMP  
Adriana Resende Barretto Vianna – UFRJ  
Alessandro Soares da Silva – USP  
Alexandre Câmara Vale – UFC  
Denílson Lopes – UFRJ  
Edrisi Fernandes – UFRN  
Emerson da Cruz Inácio – USP  
Eugênia Correia Krutzen – UFPPB  
Fabiano Gontijo – UFPA  
Felipe Bruno Martins Fernandes – UFBA  
Fernando Bessa Ribeiro – UTAD – Portugal  
James Noyle Green – University of Brown – EUA  
Joel Birman – UFRJ  
Júlio Simões – USP  
Laura Moutinho – USP  
Leandro Colling – UFBA  
Luiz Fernando Dias Duarte – UFRJ

Luiz Mello de Almeida Neto – UFG  
Luiz Mott – UFBA  
Luiz Paulo Moita Lopes – UFRJ  
Lourdes Bandeira – UNB  
Maria Helena Braga – UFRN  
Maria Luiza Heilborn – UERJ  
Michel Maffesoli – Sorbonne – França  
Miguel Vale de Almeida – ISCTE – Portugal  
Miriam Grossi – UFSC  
Paulo Roberto Ceccarelli – PUC-BH  
Peter Fry – UFRJ  
Regina Facchini – UNICAMP  
Ricardo Barrocas – UFC  
Richard Miskolci – UFSCar  
Robert Howes – University of London – Inglaterra  
Rogério Diniz Junqueira – INEP  
Sérgio Carrara – UERJ  
Sonia Correa – ABIA  
Tânia Navarro-Swain – UNB  
Toni Reis – ABGLT  
Vitor Cei Santos – UFRO  
Wanderson Flor do Nascimento – UnB  
Wilton Garcia Sobrinho – UBC

## **PROJETO GRÁFICO**

EDUFRN

## **ILUSTRAÇÕES**

Vicente Vitoriano

# SUMÁRIO

*Editorial* **11**

*Dossiê* **15**

**(In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional**

Avelino Aldo de Lima Neto  
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti  
Jacques Gleyse

**16**

**Representações da docência feminina no início do século XX**

*Female Teaching Representations  
in the early 20th century*

Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Maria Arisnete Câmara de Morais

**39**

**Estereótipos e preconceitos de gênero na educação profissional francesa: clarificação de conceitos e análise da documentação existente**

*Stereotypes and gender prejudices in french tertiary education: clarification of concepts and analysis of existing documentation*

Jacques Gleyse  
Tradução: Avelino Aldo de Lima Neto  
Revisão: Arthur Barros de França

**63**

**Diferenças e (des)igualdades: atitudes de professores/as face à diversidade de gênero nos liceus profissionais “masculinos” na França**

*Differences and (in)equalities: teacher attitudes in the face of gender diversity in “male” vocational high schools in France*

Julie Thomas  
Tradução: Avelino Aldo de Lima Neto  
Revisão: Arthur Barros de França

**90**

**Nada contra, estou experimentando:  
reflexões sobre gênero, sexualidade  
e juventude em Tucuruí/PA**

*Nothing against, i'm trying: reflections about  
gender, sexuality and youth at Tucuruí/PA*

Kirla Korina dos Santos Anderson

**127**

**O nome social como fator de inclusão  
de estudantes transexuais e travestis na EPT:  
demandas e problemáticas da identidade  
de gênero no Ifes**

*The social name as an inclusion factor of transsexual  
and tranvestite students in the EPT: the demands  
and problems of gender identity at Ifes*

Maria do Carmo Conopca  
Maria José de Resende Ferreira  
Octavio Cavallari Junior

**143**

**Festival Bixa (R)Existe: protagonismo juvenil,  
políticas do corpo e sexualidades no contexto da  
educação profissional e tecnológica**

*Bixa (R)Existe Festival: youth protagonism, body policies  
and sexualities in the context of professional  
and technological education*

Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

**170**

**Corpo, disciplina e poder na Escola  
Industrial de Natal (1942-1968)**

*Body, discipline and power in the Industrial  
School of Natal (1942-1968)*

Wigna Eriony Aparecida de Moraes Lustosa  
Nina Maria da Guia de Sousa Silva  
Olivia Moraes de Medeiros Neta

**190**

## Artigos **207**

### **O ciclo da violência e a memória de dor das mulheres usuárias do CRM/Canoas-RS**

*Cycle of violence and painful memories of the users of a Reference Center for Women/Canoas-RS*

Kellen Cristina Varisco Lazzari  
Margarete Panerai Araújo

**208**

### **Transgêneros e o direito ao voto cidadão de 2018 no Brasil**

*Transgender people and the citizen right to vote of 2018 in Brazil*

Douglas Verbicaro Soares

**240**

### **Performatividad normativa y *queer*: dos narraciones de personas transgénero**

*Performatividade normativa e queer: duas narrações de pessoas transgêneras*

Mauricio Arango Tobón  
Orlando Arroyave Álvarez

**271**

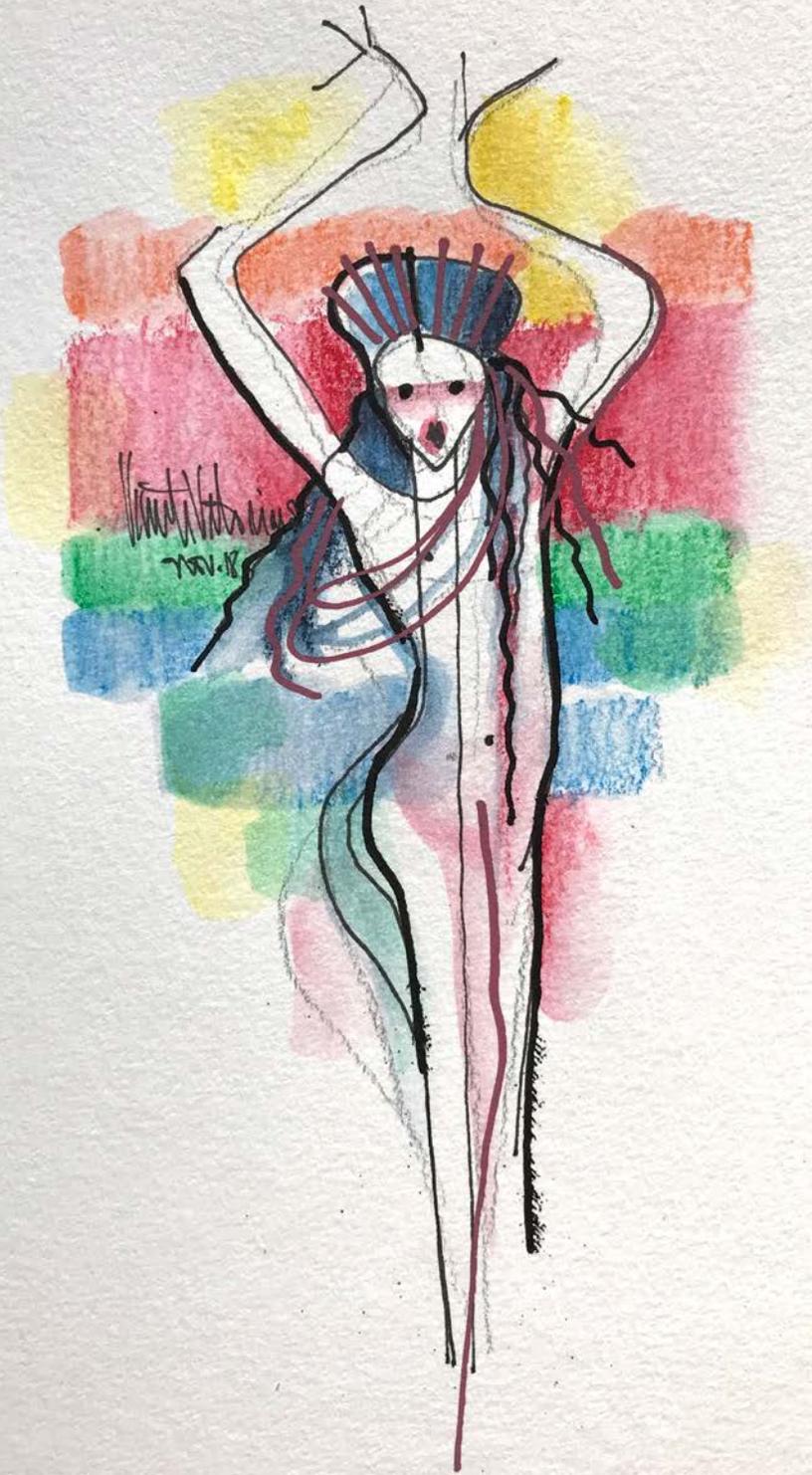
### **Corpo negro e pornografia: a fantasia do negro pauzudo**

*Black body and pornography: the fantasy of black pauzudo*

Paulo Esber Barros  
Robenilson Moura Barreto

**301**

**Normas** **316**



**EDITORIAL**

**É** com satisfação que temos a nossa 19ª edição publicada. A Bagoas segue o seu projeto original e sua vocação acadêmica e militante. Para os dias que se anunciam, com certos personagens que ocuparão funções no novo governo federal, a partir de janeiro 2019, uma vocação a ser reforçada, pois não podemos deixar de produzir conhecimento teórico de forte compromisso crítico, seja sobre as questões que são a motivação principal da criação e existência da nossa revista, seja sobre outros assuntos, assim como motivar ações que sejam a expressão dos efeitos desse conhecimento nas nossas vidas.

Pelo perfil de certas figuras do grupo político que passará a governar nosso país e por suas declarações, não há mais dúvida sobre o obscurantismo no qual pretendem meter a todos da sociedade brasileira, com suas pretensões morais retrógradas. Certamente, temas e objetos de pesquisa que são os nossos, no âmbito das questões de gênero e sexualidade, receberão diariamente tratamento arcaico e ignorante, desprezando décadas de estudos e reflexões produzidos por pesquisadores do mundo inteiro, nas universidades ou em outros centros de estudo. Produções que ajudaram a compreender a vida humana em sua diversidade e transformações, tanto quanto auxiliaram na revogação de conceitos e mesmo leis desfavoráveis à liberdade das pessoas quando o assunto é a autonomia erótica de cada um, a autonomia de suas escolhas no que tange suas preferências sexuais e identificações de gênero.

Ainda que democraticamente eleitos, e esperando-se dos que irão governar que o façam dentro das regras democráticas do Estado de Direito, sabemos, todavia, que as concepções que alguns pretendem transferir para a sociedade são demasiadamente limitadas e empobrecedoras da vida. Delas que beiram o ridículo da opção consciente pela ignorância, mesmo diante de vasto conhecimento que já se estabeleceu sobre problemas e temas os mais diversos, entre os quais aqueles que incidem diretamente sobre questões éticas e sobre nossas liberdades de existir. Nunca é demais dizer, desde que não representem ameaças à existência de outrem, as escolhas de cada um não podem ser tolhidas ou censuradas pelo Estado, por leis ou normas morais. Causa espanto, pois,

a censura que se pretende impor às escolas e às instituições de pesquisa e produção de saber, ao se almejar determinar os limites até onde o ensino do conhecimento teórico-filosófico-científico poderá chegar, ponto do qual todo conhecimento passa a ser tratado como usurpando o papel que se lhe pretende atribuir.

Soa vergonhoso ler em matérias na mídia que a futura ministra dos Direitos Humanos sugere que, daqui por diante, certamente para afastar o que passaram a chamar toscamente “ideologia de gênero”, as crianças brasileiras passem a ser tratadas como “princesas” e “príncipes”. Para essa nova intelectual do pensamento cafona, meninas e meninos tratados assim mudarão as estatísticas da violência contra mulheres, pois, cultivando os papéis de gênero tradicionais, meninas serão mulheres pacatas e do lar e meninos tornar-se-ão cavalheiros mais amáveis com as damas. E ainda chamam “ideologia de gênero” que ensinamos nos nossos textos e reflexões sobre o assunto... Ora, a ideologia de gênero está elaborada e difundida em falas como a da futura ministra, que pretende reinstaurar a mais atrasada forma de homens e mulheres se reconhecerem e toma como ameaça a pretensos “valores” modos de ser já profundamente questionados e comprovadamente sustentadores de relações de sujeição, opressão e dominação em desfavor de alguns/as e para privilégios de outros/as. Nem homens nem mulheres, numa perspectiva de emancipação e de liberdade ganham com a reinstalação de concepções arcaicas sobre gênero e papéis de gênero. Todos perdem. E perdem as nossas sociedades que apenas deram curtos passos para a revogação de realidades que não se torna mais possível deixar que perdurem.

Torna-se incômodo ouvir, nos nossos dias, pessoas com responsabilidades públicas que lhe foram ofertadas afirmarem ideias bizarras sobre assuntos para os quais demonstram profunda ignorância e atraso, mas que pretendem impor à sociedade com ares de sua salvação moral das supostas ameaças que lhe rondam. Tal como se passou a dizer, nos últimos anos na sociedade brasileira, pela boca de certos setores conservadores, para os quais há uma “cultura brasileira” e uma “família brasileira” a “proteger” e a “salvar” contra os ataques que vêm sofrendo

por aqueles que não valorizam família e tradição. Aliás, novamente aqui, podemos destacar quão ideológico é esse modo de falar de cultura e família, como se estas fossem realidades únicas e imutáveis.

Igualmente incômodo é constatar que o discurso de censura e combate ao conhecimento teórico-filosófico-científico crítico, especialmente produzido no âmbito das filosofias e ciências humanas, faz-se também com base em crenças religiosas sem fundamento, delas absolutamente impertinentes para sociedades como as que vivemos hoje. Mas, sem que se queira saber disso, há aqueles que visam impor à sociedade – e por meio da chegada ao Estado – suas crenças religiosas particulares, como se o conceito moderno-contemporâneo de Estado laico nenhum sentido fizesse e nenhuma objeção impusesse à vontade daqueles que pretendem impor suas visões particulares de mundo a um conjunto mais amplo de pessoas, entre as quais aquelas que não professam nenhuma crença religiosa ou partilham de crenças divergentes. Portando-se como fundamentalistas, certos setores religiosos imaginam poder, via o Estado, colonizar a sociedade inteira com suas crenças, a partir do que esperam impedir a expansão do que acreditam ser pensamentos de destruição da “boa sociedade” que afirmam defender – essa mesma que aí está...

Enfrentando o obscurantismo que parece vir a galope – embora sem que se possa dizer que já não estava aí antes, a Bagoas renova seu projeto e aspiração de ser lugar de utopias de um outro viver, que se exprimem nos estudos e reflexões que oferecem nossos autores/autoras, mesmo quando o que abordam é a dura realidade da violência do estigma, da discriminação, da patologização ou da morte de gays, lésbicas, trans e mulheres, mas quando também – que se diga ou não –, nos relatos e análises que fazem, trazem consigo sempre algum desejo ou esperança de uma outra possibilidade de realidade, e esta governada por outros conceitos e concepções do que deva ser a vida humana em sociedade.

Alipio DeSousa Filho

**Editor**

**DOSSIÊ**

# **(In)visibilidades epistemológicas**

## Considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional

**Avelino Aldo de Lima Neto**

*Doutor em Educação – UFRN/Université Paul Valéry - Montpellier III  
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN e dos  
Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN) e em Educação (UFRN)  
ave.neto@hotmail.com*

**Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti**

*Doutora em História – UFPE  
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência  
e Tecnologia do PA e do Programa de Mestrado Profissional  
em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)-IFPA  
natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br*

**Jacques Gleyse**

*Doutor em Ciências da Educação – Université Paris X  
Professor emérito da Université de Montpellier/França  
Pesquisador do Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche  
en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)/EA 3749  
jacques.gleyse@orange.fr*

# APRESENTAÇÃO

## De início, a materialidade do corpo

Num plano fechado, com pouca luz e sombra, a câmera nos coloca na cama, de frente para Elias e ao lado de outro homem, cuja perna está sobre seu peito. Ambos estão seminus, possivelmente saciados de sexo. Após um trago no cigarro, o personagem com o qual nos defrontamos descreve um estranho sonho que teve poucos dias antes. A intimidade toma conta da ambiência, e o anúncio da experiência onírica parece fazer da cama um divã.

Numa praia deserta, a noite era ritmada unicamente pelo som do mar, no qual Elias, jovem adulto por volta dos vinte e cinco anos, entra nu, e começa a nadar. Uma onda de sargaço o devora e toma conta do seu corpo inteiro. Ele não sabia mais onde estava. Como o naufrago da poesia de Zila Mamede, “as algas trançam nos seus dedos sargaços – a mortalha do meu sonho”, que “naufraga, ferido e nu” (MAMEDE, 2013, p. 52). Ao seu redor só havia água e a escuridão. Seguem-se alguns segundos de silêncio, Ele conclui: “Eu tenho uma coisa muito próxima do mar, sabe? Como eu penso muito, às vezes eu preciso descarregar um pouco, sabe? *Desligar* a máquina. O mar era o lugar que eu conseguia fazer isso, assim.”

O silêncio dessa cena, quase marítimo, é cortado bruscamente pelo barulho industrial da outra tomada. Nela, os espectadores somos separados dos personagens por uma divisória de vidro, a qual só conseguimos perceber graças a um sutil reflexo provocado pelo ângulo da câmera. Em nossa frente, um conjunto de mulheres fardadas, de meia-idade, provavelmente numa fábrica, repetem mecanicamente os gestos em suas máquinas de costura, enquanto outra passa o ferro em uma roupa.

Figuras 1 e 2: Corpo-máquina



Fonte: Corpo Elétrico (2017)

*Ligar e desligar* o corpo: a metáfora do corpo-máquina, ou do homem capaz de mobilizar a sua *energia* para determinados objetos ou interesses, evocada pela película brasileira *Corpo Elétrico* (Marcelo Caetano, 2017) remete-nos a meados do século XVII, quando surgem as primeiras máquinas a vapor e, posteriormente, à descoberta da eletricidade, no século seguinte. Nesse período, La Mettrie publica seu *O homem-máquina* (1748) e a concepção materialista e mecânica do corpo ganha força. Alguns estudiosos se aventurarão, inclusive, a “eletrizar” paralíticos, demonstrando a perturbação da sensibilidade ocorrida na-

quela época e as transformações na imagem corporal, conforme salienta Vigarello (2016, p. 71):

ao provocarem o choque de um indivíduo contra o outro por simples contato a partir de uma descarga elétrica, [esses estudiosos] materializam e visualizam a imagem da corrente no organismo. As referências são transformadas. O universo da rede permanece. Fluidos e comunicações atravessam as carnes. Circuitos e correntes materializam um alerta.

O alerta apontava para o nascimento de uma nova visibilidade do corpo e da epistemologia daí decorrente, tema largamente explorado por Michel Foucault ao investigar o discurso médico no século XVIII. A interioridade do corpo tornar-se-á, paulatinamente, objeto de saber positivo fundado na percepção, provocando uma “reorganização do espaço manifesto e secreto”, permitindo aos médicos descrever aquilo que “durante séculos, permanecera abaixo do limiar do visível e do enunciável” (FOUCAULT, 2014, p. X). Em linhas gerais, “a relação entre o visível e o invisível, necessária a todo saber concreto, mudou de estrutura e fez aparecer sob o olhar e na linguagem o que se encontrava aquém e além de seu domínio” (FOUCAULT, 2014, p. XI). Na história ocidental, essa teria sido a primeira abertura do indivíduo concreto à linguagem da racionalidade (FOUCAULT, 2014, p. XIII).

Após retomar a mecânica cartesiana – e todas as já conhecidas implicações epistemológicas dela oriundas – Gleyse (2018), fazendo uso da arqueologia foucaultiana, nos mostra que, a partir de então, é possível constatar uma certa isotopia discursiva entre autores como Galileu, Watt e Carnot. Borelli e Lavoisier também engrossam essas fileiras: o primeiro por transpor as mecânicas ao corpo humano, e o segundo por aplicar suas teses calóricas ao organismo, especialmente, à respiração. Cem anos depois, Adolf Gustave Hirn identificará o labor e a geração de calor, o que viabilizará, inclusive, a especialização de tarefas no trabalho. Nos séculos seguintes continuaremos a presenciar esse processo de ins-

trumentalização racional do corpo, que adquirirá novos contornos com a Revolução Industrial e com o capitalismo nascente.

Não é à toa que a racionalização do corpo e imagem do homem-energético, tal como postulada por Gleyse, ganha notória força nesse período histórico. Na materialidade do corpo, em sua superfície e em seu interior, marcam-se as exigências de uma outra sociedade. O materialismo de Marx e Engels, em contraposição ao idealismo alemão, participa, ao seu modo, dessa explosão discursiva, já que validam a perspectiva de um *homo faber* ou, mais especificamente, de um *homo oeconomicus*, traçando pela primeira vez, de modo claro, na filosofia ocidental, a indissociabilidade entre o humano e a materialidade do mundo (GLEYSE, 2018). Entra em cena uma outra compreensão da realidade: a concepção materialista da história. Nesta concepção, “é a práxis material, entendida como o conjunto das ações para a produção da existência humana na sua dimensão material (comida, moradia, locomoção, trocas, sexo etc.) que engendra as relações sociais” (DE-SOUSA FILHO, 2017, p. 250).

Se evocamos o filme *Corpo Elétrico* no início da presente reflexão, não é somente pela associação à conhecida metáfora sobre o corpo, mas porque, na materialidade dos corpos na fábrica, pela mecânica a eles impressos, mas também pelas concomitantes resistências deles nascidas, as diversas clivagens sociais aparecem imbricadas. Nesse contexto, não há como não nos reportarmos à transformação epistêmica provocada pelo pensamento marxiano no século XIX, e tampouco às suas releituras e às críticas a eles dirigidas nos cem anos seguintes. Estamos diante de um vasto panorama epistemológico, no qual o corpo e sua realidade polissêmica ocupa lugar privilegiado, o qual não pode ser ignorado ao propormo-nos uma reflexão sobre a produção do conhecimento na Educação Profissional, campo de estudos epistêmica e conceitualmente bastante influenciado pelo materialismo histórico-dialético.

Por um lado, Marx outros autores materialistas foram capazes de diagnosticar a indissociabilidade entre a vida e a sua produção material, denunciando os procedimentos ideológicos de dominação. Por outro,

Michel Foucault acrescentou aos pressupostos marxianos do poder erigido pelos aparelhos de Estado a ideia de um *biopoder*, “elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo” devido à disciplina e controle exercidos sobre o corpo vivo com vistas a majorar a produção econômica (FOUCAULT, 1988, p. 153-154). Incluem-se, nesse contexto, as tecnologias anátomo-políticas atuantes sobre a sexualidade, tentando-a regulá-la em distintos domínios: na demografia, na higiene, na educação, redistribuindo a *epistémê* clássica e seu *ethos* (LIMA NETO, 2013). Com Foucault, conhecimento e sexo constituem uma relação fortemente imbricada, com uma “pressão epistemológica [...] saturada de impulso sexual” (SEDGWICK, 2007, p. 29).

Isto posto, resta-nos importante constatar, na obra de Foucault, como apontam filósofas feministas ou estudiosas do gênero (BUTLER, 2012; CHANTER, 2011; FEDERICI, 2017; SPIVAK, 2010), a existência de um eurocentrismo moderno, contradições na sua teoria da sexualidade<sup>1</sup> e em sua compreensão de corpo, bem como uma reflexão mais específica acerca dos modos pelos quais sua ideia de poder acercou-se da mulher, das questões etnicorraciais e das implicações globais do capitalismo na vida do trabalhador pós-industrial. Tal constatação nos interessa, uma vez que é pela articulação entre gênero, sexualidade e trabalho que visamos acessar obliquamente a emergência de uma certa configuração epistemológica na Educação Profissional, à qual, nessa ocasião, nos dirigiremos enquanto campo epistêmico, embora não ignoremos as suas peculiaridades enquanto modalidade de ensino (MEDEIROS NETA, 2016).

Nesse sentido, faz-se mister salientar que as considerações introdutórias a serem aqui esboçadas acerca dos lugares ocupados

---

<sup>1</sup> Sobre isso, endereçamos o leitor à Butler (2012, p. 144-155), especificamente ao terceiro capítulo (*Atos corporais subversivos*), quando a autora critica a teoria foucaultiana exposta em *A Vontade de Saber* levando em conta outro trabalho contemporâneo do próprio Foucault, a saber, os diários de Herculine Barbin, pessoa intersexual francesa que viveu no século XIX.

ou não pelas categorias *corpo*, gênero e *sexualidade* na produção do conhecimento na Educação Profissional soma-se a um debate epistemológico já bem sedimentado nos estudos feministas e LGBTI+. Nesses domínios, já é de praxe investigar as interfaces entre a cientificidade e os complexos processos de generificação e de produção e sustento da heteronormatividade, inclusive nas relações efetivadas com o campo do trabalho. Numerosas teóricas feministas, desde meados do século XX, questionaram o lugar do corpo e de suas marcas na epistemologia (BUTLER, 2012; CHANTER, 2011; SPIVAK, 2010). Devido ao fato de a Educação Profissional ter como fundamentação teórico-metodológica, de modo mais marcante, o materialismo histórico-dialético (CIAVATTA, 2016a; 2016b; FRIGOTTO, 2016; RAMOS, 2013), o debate a que nos propomos reveste-se de uma peculiaridade, uma vez que remonta às já também estabelecidas articulações entre as filosofias marxista e feminista, igualmente trazidas à tona por variadas autoras nas últimas décadas, na ênfase da relação entre as categorias supracitadas, o mundo do trabalho e o materialismo (FALQUET; HIRATA; KERGOAT ET AL, 2010; HARAWAY, 2004; 2009; HIRATA, 2002; 2007; WOOD, 2011; WOOD; FOSTER, 1997).

Nesse sentido, entende-se a relevância de sublinhar os modos como a Educação Profissional e Tecnológica trata essas questões na dialética entre a epistemologia e o cotidiano escolar. Isso exigirá um esforço singular: por um lado, ao colocarmo-nos à esteira daqueles que já assumiram a tarefa de delinear um cenário epistemológico da Educação Profissional (CIAVATTA, 2016b; KUNZER; GRABOWSKI, 2016; MEDEIROS NETA, 2016; MOURA; LIMA FILHO; RIBEIRO, 2015), temos acesso a uma significativa reflexão epistemológica que funda as bases dessa modalidade educativa, sobretudo nos últimos dez anos. Por outro lado, o cruzamento com categorias aparentemente alheias à essa produção – ou, ao menos, não habitualmente escrutinadas – demanda um esforço extra do ponto de vista conceitual e metodológico, a fim de aproximarmo-nos de determinadas dimensões da realidade que escaparam ou que não foram circunscritas pelos pesquisadores da área.

Não se trata, nessa ocasião, de fazer uma análise abrangente de toda a produção científica que traga à tona as questões de gênero e sexualidade na Educação Profissional. Objetivamos apenas apontar, nos últimos dez anos, os modos como tais questões têm vindo à tona e, posteriormente, as implicações disso no domínio epistêmico em tela.

## O cenário e as lacunas

A história da educação brasileira é marcada pela presença da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trata-se de uma modalidade de educação que, de modo geral, compreende o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 1981) em duas frentes que se alimentam mutuamente, como ressalta Ciavatta: uma dimensão *técnica e tecnológica* e outra *política*. Isso significa que tal princípio elege tanto a “educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho” quanto “na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições” (CIAVATTA, 2016b, p. 44).

A EPT tem estado presente na Rede Federal desde as escolas de aprendizes artífices, no início do século XX, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela lei nº 11.892, de 2008, bem como em instituições estaduais, municipais e privadas. Principalmente no âmbito da Rede Federal, tem-se buscado fortalecer a oferta de uma formação integral associada à produção de um conhecimento por meio do qual o sujeito põe-se em travessia rumo à emancipação e é engajado a colaborar com o processo de transformação social<sup>2</sup>.

Num primeiro momento, profissionalizando as mulheres, as instituições de EPT relacionaram-se diretamente à divisão sexual do trabalho: de um lado, a necessidade de reconfigurar as responsabilidades no espaço doméstico; de outro, a inserção laboral em universos técnicos outrora predominantemente masculinos. Perturbou-se,

---

<sup>2</sup> Agradecemos ao pesquisador Víctor Varela F. M. de Oliveira pela discussão em torno da configuração histórica e administrativa da EPT no Brasil.

assim, a ordem sexual naturalizada. Agora as tensões tomam novos contornos, com a crescente visibilidade de pessoas LGBTI+ na sociedade e nessa modalidade educativa. Violências como o assédio moral e sexual, insultos e injúrias, a invisibilização de suas presenças, a repatologização das homossexualidades, a misoginia, o machismo, a LGBTfobia geram não somente sofrimento psíquico, mas são ataques diretos à cidadania dos sujeitos em questão.

As instituições em xeque, por meio dos contextos de sala de aula entre professores e alunos, dos setores Pedagógico, de Assistência Estudantil e de Psicologia, têm lidado com demandas provenientes desse cenário, como constata Primo (2018), em recente pesquisa de mestrado realizada com jovens estudantes de um campus do IFRN. Não raro, as práticas de violência supracitadas conduzem a situações e comportamentos de risco entre adolescentes e jovens adultos, tais como a automutilação, o uso de álcool e outras drogas, distúrbios alimentares e mesmo o suicídio. Tal realidade nos remete aos objetivos do Pacto Nacional Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos, recentemente celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça e da Cidadania. Com base na legislação nacional e em acordos internacionais, materializados nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), o governo federal convida as Instituições de Ensino Superior (IES) – dentre elas, os Institutos Federais (IFs) – a aderirem ao pacto e a promoverem a cultura de direitos humanos em seu cotidiano.

Concomitantemente, presenciamos um avanço reacionário em campos políticos decisivos do Estado democrático, como as casas legislativas. A expressão “ideologia de gênero” (“teoria de gênero”, na França), monstruosidade conceitual nascida no seio de grupos religiosos, tem funcionado como um dispositivo acionador do pânico moral (JUNQUEIRA, 2017). Recorrendo à retórica da “defesa da família”, acusando educadores comprometidos com o conhecimento científico e com os direitos humanos de “doutrinação”, agentes reacionários reunidos em torno de projetos como o *Escola sem Partido* visam, na verdade,

não somente coibir o pensamento livre e crítico, mas perpetuar a subordinação das mulheres e o apagamento dos desejos não-heterossexuais, protegendo as suas posições de dominação social, política e econômica, atravessadas, evidentemente, pelas categorias de classe, de gênero e de sexualidade (PENNA, 2017; SOUZA; OLIVEIRA, 2017). A formação crítica para o trabalho, vivenciada na EPT, ameaça a ordem ideológica vigente, pois desmascara essas estruturas e estratégias de sujeição. Não obstante, esse aparelho retórico tem se infiltrado no currículo integrado<sup>3</sup> de múltiplos modos: falas, omissões, silenciamentos, manifestações de servidores nos órgãos colegiados. Ameaça-se, assim, a efetivação de uma cidadania plena para mulheres e pessoas LGBTI+.

Face a este cenário socio-histórico e político desafiador, constatamos, por outro lado, no contexto da produção científica da Educação Profissional, compreendida tanto como modalidade educativa quanto como campo epistemológico (MEDEIROS NETA, 2016), o seguinte problema: uma lacuna concernente às questões de gênero e sexualidade, dimensões inseparáveis do caráter corporal da existência humana (MERLEAU-PONTY, 2011). Tal constatação problemática se deu através de consulta a quatro importantes fontes no domínio epistêmico em tela: os anais das três últimas edições do Colóquio Nacional “A produção do conhecimento em Educação Profissional”<sup>4</sup>; as dissertações defendidas até agora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN); os artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES e,

---

<sup>3</sup> O currículo integrado, enquanto dispositivo epistemológico organizador dos saberes, busca abranger a completude da existência. As dimensões ética, estética, profissional, intelectual, afetiva da vida humana são organizadas de modo a estabelecerem comunicação constante entre si. O currículo integrado, assim, compreende o trabalho como princípio educativo e propõe uma dissolução das dicotomias entre ação e reflexão, trabalho e intelecto, buscando formar trabalhadores críticos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 20).

<sup>4</sup> A primeira edição do evento não publicou os anais.

por fim, os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 09 da ANPED (Trabalho e Educação)<sup>5</sup>.

Na segunda edição do colóquio, realizada no ano de 2013, foram publicados 71 trabalhos. Destes, apenas dois discutiram sobre temáticas de gênero, o que representa 2,8% do total (Cf. ALVES; AMÂNCIO, 2013; LEMOS, 2013). Na edição de 2015, de um total de 104 trabalhos, novamente dois – isto é, 1,9% – abordaram temáticas relacionadas às questões de gênero (Cf. ROCHA; SILVA, 2015; SOUZA; REGO, 2015), e destes dois, um tocou na temática da sexualidade, ou seja, 0,9% (Cf. SOUZA; REGO, 2015). No colóquio de 2017 nenhum trabalho mencionou as palavras “gênero” e/ou “sexualidade”.

Investigamos as 52 dissertações defendidas, de 2013 a 2018, no PPGEP/IFRN, utilizando o mecanismo de busca do *Acrobat Reader* e digitando, na caixa de pesquisa, os termos “gênero” e “sexualidade”. Nas dissertações defendidas no ano de 2015, alguns autores fazem referência às questões em xeque, seja apenas indicando que elas habitam o cotidiano da Educação Profissional, seja aludindo à sua relevância na caracterização dos sujeitos de programas como o PROEJA<sup>6</sup> e o PRONATEC<sup>7</sup> (CUNHA; 2015; SILVA, 2015; UCHOA, 2015). Costa e Silva (2015) reporta-se à formação dos engenheiros que assumem a docência enquanto profissão, e sublinha o fato de haver bem menos mulheres que homens nas fileiras da Engenharia.

Em 2016, houve uma menção às discussões de gênero no contexto da Educação Profissional em Saúde (CAVALCANTI, 2016), e uma dissertação atestou a presença de mais mulheres na Educação Profissional (SILVA, 2016). Outro autor aponta o aparecimento das questões de

---

<sup>5</sup> Tradicionalmente, o GT 09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação concentra a discussão em torno das categorias epistemológicas centrais do campo da Educação Profissional

<sup>6</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>7</sup> Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

gênero e sexualidade no contexto da formação política dos estudantes do Ensino Médio Integrado (MAGALHÃES, 2016), mas não estava no escopo de sua dissertação explorá-las.

A única dissertação diretamente voltada ao tema em xeque é a que, investigando as políticas públicas na Educação Profissional, deteve-se sobre o Programa Mulheres Mil, diretamente relacionado à ampliação dos direitos das mulheres, tendo a educação e o trabalho como importantes dimensões da construção da cidadania (ROCHA, 2017). Das 12 dissertações defendidas até agora, no ano de 2018, apenas uma alude à diversidade sexual e gênero, ao situá-las como temas discutidos nas Reuniões Pedagógicas. Em sua pesquisa, o autor afirma que, numa determinada reunião pedagógica, “houve o relato de uma pessoa vítima de homofobia, a qual narrou as dificuldades vividas no seio familiar e escolar” (SILVA, 2018, p. 147), reafirmando dados apresentados pela pesquisa de Primo (2018). As outras dissertações deste ano não fazem menção à temática.

O Portal de Periódicos da CAPES foi a terceira fonte consultada. Acessou-se a “pesquisa avançada”, levando em conta o recorte temporal de 2008 a 2018. Tal escolha deve-se ao fato de, no ano de 2008, ter sido fundada pela Lei n. 11.892 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme já mencionamos precedentemente. Foram feitas duas buscas: a primeira empregava os termos “educação profissional” e “gênero”, no recorte temporal de 2008 a 2018, originando 102 artigos; refinando a pesquisa para os campos “Education” e “Adult Education”, chegamos a 11 resultados, dos quais nenhum articula as duas categorias num mesmo texto. Na segunda pesquisa, com o mesmo recorte temporal, utilizamos os termos “educação profissional” e “sexualidade”, indicando a existência de 14 artigos. Nenhum dentre estes, similarmente, apresenta reflexão que articule ambos os termos pesquisados.

Como quarta fonte, recorreremos aos trabalhos apresentados no GT 09 da ANPED, de 2008 a 2017. Ao expor o percurso do GT entre 1996 e 2007, Trein e Ciavatta (2009, p. 23) já afirmavam que, nesse período, “em termos de maior número de trabalhos, estavam os estudos

sobre a relação trabalho e educação e seus pressupostos teórico-metodológicos. [...] Aparecem também outras temáticas às quais poucos têm se *dedicado no GT*, tais como: trabalho infantil, trabalho, *gênero* e etnia, tele-educação” (grifo nosso). Em momento algum do texto as autoras fazem alusão à sexualidade como tema nos estudos do GT. Embora o artigo preceda o recorte temporal proposto na presente pesquisa, ele aponta para essa ausência que é anterior à fundação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e que se confirma após a sua fundação, conforme mostrou a nossa pesquisa nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED<sup>8</sup>.

Dos 13 trabalhos expostos em 2008, e dos 12 apresentados em 2009, nenhum enveredou-se sobre a categoria do gênero. Cavalcanti e Medeiros Neta (2016, p. 258) apontam uma retomada dessa discussão na 33ª reunião (2010),

por meio dos estudos de Gariglio (2010) com a análise das conexões existentes entre as práticas curriculares de escolas profissionalizantes e a reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho e dos apontamentos decorrentes de Costa (2010) sobre realidade que vivem as trabalhadoras-alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que, pela condição de gênero, visualiza-se mais uma marca de contradição dessa sociedade.

Em 2011 (17 trabalhos), 2012 (13 trabalhos) e 2013 (14 trabalhos), novamente, os temas não aparecem. Em 2015 há apenas uma pesquisa<sup>9</sup> e, por fim, em 2017 há o trabalho encomendado “Gênero, patriarcado,

---

<sup>8</sup> Os anais estão disponíveis em <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

<sup>9</sup> “No momento não estou trabalhando: anseios das estudantes do programa Mulheres Mil no IFSUL- Câmpus Sapiranga/RS”, da autoria de Gisele Lopes Heckler (UNISINOS).

trabalho e classe”, da autoria de Helena Hirata, e outra comunicação oral<sup>10</sup>. Se a inexpressividade numérica das pesquisas que articulam trabalho e gênero impressiona, é ainda mais significativo o fato de no recorte de 2008 a 2017 nenhum trabalho sequer aludir à sexualidade ou à orientação sexual, reforçando ainda mais a existência da lacuna por nós apontada.

Por fim, faz-se mister ressaltar que o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou a *Pesquisa de Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar* (MEC, 2008). A investigação abordou, dentre outros temas relativos à discriminação, o gênero e a orientação sexual. Todavia, a pesquisa, aplicada em 500 escolas públicas do país, não incluiu as instituições de EPT. Até o presente momento, os microdados do INEP não disponibilizam nenhuma investigação semelhante.

## Primeiros olhares, entre Brasil e França

Pelo exposto, a pertinência do presente dossiê justifica-se em duas grandes dimensões: a epistemológica e a subjetiva. Na primeira, a iniciativa apresenta-se pertinente por abrir um novo eixo de pesquisa – ou ao menos um eixo pouquíssimo explorado – no domínio da Educação Profissional, dilatando esse campo epistemológico para outras dimensões do fenômeno educativo, em profundo vínculo com a rica produção atualmente existente, centrada sobretudo nas relações entre educação, capital e trabalho. Na segunda dimensão, em absoluta associação com a primeira, o dossiê revela-se importante por dar voz a sujeitos cujas existências e direitos encontram-se ameaçados, e cujas demandas, angústias e narrativas são inexpressivamente estudadas na atual produção acadêmica da Educação Profissional, conforme nos indica o breve estado da arte posto em tela.

---

<sup>10</sup> “Trabalho e educação nas prisões: a efetividade das práticas formativas para as mulheres privadas de liberdade Yara Elizabeth Alvez – UFMG”, da autoria de Fernando Selmar Rocha Fidalgo (UFMG).

Os sete textos aqui reunidos não esgotam, obviamente, a miríade de problemáticas vividas nos contextos educativos profissionalizantes, seja no Brasil, seja na França. Os esforços aqui empreendidos constituem-se numa primeira tentativa coletiva de esboçar um cenário do fenômeno, visando abrir caminhos para a sua compreensão. Várias/os pesquisadoras/es de instituições de ensino superior francesas e brasileiras, de programas de pós-graduação em Educação e em Educação Profissional, contribuíram com manuscritos provenientes de pesquisas concluídas ou em andamento. Neles, nota-se que a produção do conhecimento em EPT começa a despertar para a relevância pedagógica, emancipatória e subjetiva dos problemas investigados nesta ocasião, conforme podemos entrever nas sínteses que expomos abaixo.

No artigo intitulado *Estereótipos e preconceitos de gênero na Educação Profissional francesa: clarificação de conceitos e análise da documentação existente*, Jacques Gleyse, da Universidade de Montpellier/França, esclarece o que se entende por estereótipos e preconceitos de gênero e fornece algumas pistas sobre representações de masculinidade e de feminilidade no domínio das formações profissionais francesas. A retomada da fundamentação socioantropológica acerca da categoria do gênero, bem como a utilização desta última enquanto índice analítico da eficácia do ensino-aprendizagem faz-nos notar a proximidade entre Brasil e França no que concerne a essa temática. Essa intuição é ratificada no texto *Diferenças e (des)igualdades: atitudes e professores/as face à diversidade de gênero nos liceus profissionais “masculinos” na França*, da autoria de Julie Thomas, professora da Universidade Jean Monnet/França. Nele, a pesquisadora examina a maneira pela qual as meninas, numericamente minoritárias nos cursos ditos “masculinos” (tecnológicos e profissionais) dos liceus profissionais franceses, percebem as atitudes de seus professores em relação a grupos e/ou classes mistos. Nos relatos coletados em sua pesquisa etnográfica, Julie Thomas aponta como as estratégias discursivas adotadas pelos professores atingem as meninas, reproduzindo os estereótipos e preconceitos de gênero esclarecidos anteriormente por Jacques Gleyse.

No artigo *Festival Bixa (R)Existe: protagonismo juvenil, políticas do corpo e sexualidades no contexto da Educação Profissional e Tecnologia*, a historiadora Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (IFPA), fornece-nos um relato analítico do movimento organizado por estudantes LGBTI+ do Instituto Federal do Pará. As demandas juvenis e as suas narrativas são apreciadas a partir de fotografias feitas por ocasião do Festival Bixa (R)Existe, no contexto da efervescência das ocupações estudantis de 2016. Nesta mesma ambiência, as pautas identitárias somaram-se ao enfrentamento dos desafios da profissionalização dos sujeitos LGBTI+, lembrando à instituição a sua missão da formação humana integral, própria da EPT. No mesmo contexto institucional do IFPA, a professora e antropóloga Kirla Korina dos Santos Anderson explora as experimentações afetivas juvenis no que concerne aos gêneros e às sexualidades, no manuscrito nomeado *Nada contra, estou experimentando: reflexões sobre gênero, sexualidade e juventude em Tucuruí/PA*. Recorrendo a dados coletados entre 2016 e 2017 por meio de questionários e conversas informais, a sua análise revela situações de reprodução de hierarquias e não-aceitação do outro, suscitando a reflexão do lugar da diversidade na sociedade contemporânea e na EPT.

Já o texto de Maria do Carmo Conopca (IFES), Maria José de Resende Ferreira (IFES) e Octavio Cavalari Junior (IFES), intitulado *O nome social como fator de inclusão de estudantes transexuais e travestis na EPT: demandas e problemáticas da identidade de gênero no IFES*, debruça-se sobre uma demanda específica dos/as estudantes travestis e transgêneros nas instituições de EPT: o uso do nome social. Analisando a documentação existente e os meandros dos trâmites institucionais que levaram essa demanda à apreciação do Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo, os/as autores/as mostram como o que está em jogo é a mutilação da cidadania dos sujeitos transexuais, o que entra em confronto direto com o projeto político-pedagógico da EPT.

Numa abordagem histórica, os dois últimos textos do dossiê nos fornecem elementos para pensar as bases epistemológicas e pedagógicas da Educação Profissional, especificamente no que concerne a dois

grupos de sujeitos extremamente importantes nesse âmbito: alunos e professores. Wigna Eriony Aparecida de Moraes Lustosa (IFRN), Nina Maria da Guia de Sousa Silva (IFRN) e Olivia Moraes de Medeiros Neta (UFRN/IFRN), em *Corpo, disciplina e poder na Escola Industrial de Natal (1942-1968)*, inspiradas nas análises foucaultianas presentes em *Vigiar e Punir* sobre o controle do tempo, a docilização dos corpos e a subjetivação, apresentam as maneiras através das quais algumas práticas do cotidiano escolar, tais como o esporte, o canto orfeônico, os desfiles cívicos e a formação do Corpo de Vigilantes, marcaram a história da Educação Profissional em Natal/RN. Os depoimentos de ex-alunos e o conjunto de fotografias apreciadas atestam a instalação de um poder disciplinar que, ao reprimir, produzia sujeitos. Por fim, Francinaide de Lima Silva Nascimento (IFRN) e Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN), em *Representações da docência feminina no início do século XX*, detêm-se sobre o processo de profissionalização das mulheres para o exercício da docência, em Natal e em Lisboa. Num estilo que se aproxima de um ensaio historiográfico, com riqueza e detalhe de fontes e de dados, as autoras delineiam as nuances da formação docente para as mulheres, muitas das quais vieram assumir o magistério nas instituições de Educação Profissional então existentes.

A heterogeneidade das abordagens teóricas, das metodologias e dos estilos de escrita e de pensamento fazem desse dossiê uma primeira e ousada tentativa de reunir pesquisadores da Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil e na França, em torno das temáticas do corpo, do gênero e da sexualidade, em suas articulações com o mundo do trabalho e da educação. Espera-se, aqui, dar visibilidade às questões em xeque. Para tanto, é urgente abrir outros espaços epistemológicos, tensionar e torcer categorias rígidas, não desviando os olhos da materialidade histórica em suas múltiplas manifestações. Reafirmamos, assim, a atualidade do trabalho como princípio educativo e, por isso, transformador da realidade social e subjetiva, em sua incessante e complexa dialética.

Retomando a noção de História em Marx, Merleau-Ponty (2011, p. 17) nos lembra que “nós não devemos ocupar-nos nem da sua ‘ca-

beça, nem de seus ‘pés’, mas de seu corpo”. Atravessado pelas diversas dimensões da vida humana, este *corpo da história* se mostra não apenas enquanto “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1979, p. 22), mas como condição de possibilidade para a compreensão dos sentidos da economia, da política, da educação. É como um ensaio desta tarefa sem desenlace previsto que o presente dossiê deve ser lido.

Natal, Belém e Montpellier, novembro de 2018

## Referências

ALVES, Sandra Cristina Santos; AMÂNCIO, Ionara da Nóbrega. A inclusão produtiva de mulheres e suas percepções sobre seu papel na sociedade contemporânea. **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAVALCANTI, Vanessa O. de Macêdo; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de Medeiros Neta. Trabalho e educação e a produção científica a partir dos anais da ANPED (2008 a 2013). In: VALE, Andréa Araújo do Vale; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento (orgs.). **Políticas para educação superior e profissional no Brasil: cenários e desafios**. Natal: IFRN, 2016.

\_\_\_\_\_. **A produção do conhecimento sobre Educação Profissional no Portal de Periódicos da CAPES: a configuração do campo científico**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. 112 p.

CHANTER, Tina. **Gênero: conceitos-chave em filosofia**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CIAVATTA, Maria. A historicidade da pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016a. \_\_\_\_\_. A produção do

conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. **Holos (Natal)**, Ano 32, Vol. 6, 2016b, p. 33-49.

CORPO ELÉTRICO. Direção: Marcelo Caetano. Vitrine Filmes, 2017. Disponível no Youtube (94 min), color.

COSTA E SILVA, Sílvia Helena dos Santos. **Quando engenheiros tornam-se professores:** trajetórias formativas de docentes do curso de Engenharia Elétrica (IFPB/João Pessoa). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. 161 p.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. **O programa Tec Nep e sua implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** ressonância acadêmicas, limites e desafios. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. 178 p.

DESOUSA FILHO, Alípio. **Tudo é construído! Tudo é revogável!**: A teoria construcionista crítica nas ciências humanas. São Paulo: Cortez, 2017.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa:** mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FALQUET, Jules; HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle et al (orgs.). **Le sexe de la mondialisation:** genre, classe, race et la nouvelle division du travail. Paris: Presses de Sciences Po, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1:** A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica.** Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento em Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional:** desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GLEYSE, Jacques. **A Instrumentalização do Corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna**. Trad. Avelino Aldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Moraes e Fábio Luís Santos Teixeira. São Paulo: Liber Ars, 2018.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, (22), 2004, pp. 201-246.

\_\_\_\_\_. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: \_\_\_\_\_. SILVA, Tomaz Tadeu; KUNZRU, Hari. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e para a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

KUNZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime da acumulação flexível. **Holos** (Dossiê *A produção do conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação*), ano 32, v. 6, p. 22-32, 2016.

LEMONS, Neli. Mulheres em vulnerabilidade social: a educação e a (re) inclusão na sociedade, recortes do Programa Mulheres Mil. **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013.

LIMA NETO, Avelino Aldo. **Prazer com razão: análise e crítica da ética sexual kantiana**. Natal: Editora do IFRN, 2013.

MAGALHÃES, Ricardo Rodrigues. **A formação política dos estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRN-CNAT**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. 157 p.

MAMEDE, Zila. Soneto do sonho naufrago. In: \_\_\_\_\_. **Rosa de Pedra = The Stone Rose**. Trad. Alexandre Alves. Mossoró: Queima-Bucha, 2013.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais. A configuração do campo da Educação Profissional no Brasil. **Holos** (Dossiê *A produção do conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação*), ano 32, v. 6, p. 50-55, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

\_\_\_\_\_; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 1057-1080, 2015.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

ROCHA, Rita de Cassia; SILVA, Lenina Lopes Soares. Reflexões iniciais sobre políticas públicas de Educação Profissional e gênero no Brasil do século XXI. **Anais do III Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2015.

\_\_\_\_\_. **O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2017. 179 p.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, (28), janeiro-junho de 2007, p. 19-54.

SILVA, Cibelle Dutra da. **Implementação das políticas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio expressa na Escola Técnica**

**Estadual Cícero Dias – Recife/PE (2010-2014)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. 169 p.

SILVA, Maria do Socorro. **Políticas para a formação de professores no Brasil**: em busca de indícios de sua articulação com a Educação Profissional. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016. 166 p.

SILVA, Rafael Moreira da. **A reunião pedagógica como espaço-tempo de formação continuada de professores do IFRN-Campus Nova Cruz (2014-2016)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. 219 p.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves; REGO, Joelson Xavier. O conceito de diversidade para a pedagogia histórico-crítica: elementos para pensar a formação de professores. **Anais do III Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2015.

SOUZA, Rafael de Freitas; OLIVEIRA, Tiago Fávero. A *doxa* e o *logos* na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-49, 2009.

UCHÔA, Antônio Marcos da Conceição. **O PROEJA como inquilino**: impactos preliminares do processo de implementação do programa no IF Sertão/PE – Campus Petrolina, 2006-2013. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. 159 p.

VIGARELLO, Georges. **O sentimento de si**: história da percepção do corpo. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_; FOSTER, John Bellamy (orgs.). **In defense of history**: marxism and the postmodern agenda. New York: Monthly Review Press, 1997.

# Representações da docência feminina no início do século XX

*Female Teaching Representations  
in the early 20th century*

**Francinaide de Lima Silva Nascimento**

*Doutora em Educação – UFRN  
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN e do  
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)  
francinaide.silva@ifrn.edu.br*

**Maria Arisnete Câmara de Moraes**

*Doutora em Educação – UNICAMP  
Professora Titular do Centro de Educação da UFRN e  
docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN  
arisnete@terra.com.br*

01

## Resumo

Este texto discute as representações da docência feminina no início do século XX, particularizando as professoras primárias formadas pelas Escolas Normais Primárias de Lisboa e Natal. Evidencia pesquisa em fontes documentais, a exemplo dos jornais *A República* e *Diário do Natal*, *Livro de Registro Nominal dos Professores Diplomados pela Escola Normal* e Regulamentos das Escolas Normais. Para tanto, respalda-se em Chartier (1990), Chervel (1990), Ciavatta (2002), Elias (1994), Nóvoa (1987), Schriewer (2000), Scott (1990). A resistência à abertura de instituições de formação para mulheres, à coeducação dos sexos e, posterior e conseqüentemente, à permanência delas na docência, sob o argumento da moralidade, da promiscuidade dos corpos e da constituição biológica, são dificuldades enfrentadas pelo magistério feminino. A compatibilidade entre a vida privada da mulher e a vida pública justificava sua exclusão profissional, e a diferença de funções, por sua vez, justificava os baixos vencimentos.

**Palavras-chave:** Educação. Escolas Normais. Magistério. Formação Docente. Gênero.

## Abstract

This work discusses the issues regarding Female teaching representations in the early 20th century. It aims specifically to address the case of primary teachers in “Normal Schools” in Lisbon and in Natal. Thus, a documental research was carried out in information fonts such as *A República* and *Diário do Natal* newspapers, Nominal Registration Books of Teachers who Graduated from “Normal Schools” as well as Normative Regulation documents. The research was theoretically supported by Chartier (1990), Chervel (1990), Ciavatta (2002), Elias (1994), Nóvoa (1987), Schriewer (2000) and Scott (1990). The work points out elements such as the resistance to the opening of institutions for the women’s education, the co-education of the sexes, and consequently, their permanence in teaching, on the grounds of morality, the promiscuity

of bodies and the biological constitution; are all difficulties faced by women's magisterium. The compatibility between women's private life and public life justified their professional exclusion, and the difference of job roles justified the practiced low wages.

**Keywords:** Education. Normal Schools. Teaching. Teacher Training. Gender.

Quais as representações de docência feminina em Natal e Lisboa no início do século XX? Se, por um lado, assumimos o magistério como profissão possível às mulheres naquele período (ALMEIDA, 1998), por outro, constatamos a discussão sobre a presença do feminino nas escolas primárias sob o argumento da moralidade, que a colocava como potencialmente promotora de promiscuidade de corpos, seja o seu ou de outros (alunos ou colegas de trabalho).

O fato é que à mulher professora era reservado um “celibato pedagógico”, o qual promovia a vigilância de seus corpos, de sua vida privada. Uma atenção dispensável aos professores do outro sexo. É sobre este aspecto que tecemos considerações.

O texto discute, desse modo, a representação docente dos professores primários, em particular das professoras diplomadas pelas Escolas Normais Primárias de Lisboa e de Natal no início do século XX. Tem-se como intuito, portanto, compreender as representações do feminino em suas relações com a formação docente e profissionalização do magistério.

Fundamenta-se nos pressupostos de Chartier (1990), Chervel (1990), Elias (1994), Nóvoa (1987), Schriewer (2000), Scott (1990), Ciavatta (2009), dentre outros, como também em documentos localizados, principalmente, no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN, a saber: Atas, Ofícios, Relatórios dos Diretores da Instrução Pública, Leis, Decretos, Mensagens dos Governadores. Além disso, utilizaram-se artigos dos jornais *A Capital*, *A Ordem* e *A República*, bem como da revista *Pedagogium* (1921-1940).

No Arquivo Público do Estado/APE, encontramos o *Livro de Honra* (1914-1919), Diários de Classe e o *Livro de Inscrição dos Grupos Escolares*. Do Memorial do Atheneu, analisamos a *Ata da Congregação do Atheneu e da Escola Normal* (1897). Do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, por sua vez, o *Livro de Registro Nominal dos Professores Diplomados pela Escola Normal*.

Propõe-se aqui também o estudo comparado da gênese da Escola Normal Primária de Lisboa e de Natal, ancorados no problema da análise dos sentidos atribuídos ao modelo de instituição. Pesquisamos, ademais, nos acervos da Biblioteca Nacional de Portugal/BNP e da Escola Superior de Educação de Lisboa/ESELX, antigo prédio da Escola Normal Primária, nos quais encontramos Atas, Livros, Manuais de Pedagogia e Regimentos Internos.

Instituída no segundo reinado, especificamente em 1873, a Escola Normal de Natal, assim como em diversas matrizes experimentadas na formação docente no Brasil, teve influências francesa, alemã e norte-americana. Embora as conjunturas sejam diversas, no aspecto histórico, posto que existiram três tentativas de instalação deste estabelecimento de ensino até sua institucionalização, a partir de 1908, o que se permeia é a necessidade de instrumentalizar o magistério norte-rio-grandense.

As tentativas de estabelecer uma instituição para a formação docente em Natal fazem-nos voltar às leis que gestaram a eclosão do movimento de implantação da Escola Normal. Sabemos que as questões pedagógicas começam a articular-se às transformações da sociedade brasileira após a Independência da República, em 1822. Neste momento, o preparo dos professores se articulava aos projetos de educação popular. Os dispositivos da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) criaram instituições nas vilas, cidades e lugares populosos e sugeriam que os professores deveriam se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas. “Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino (o ensino mútuo), irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados” (BRASIL, 1827, p. 71-72).

O Ato Adicional de 1834, por seu turno, determinava que a educação primária era responsabilidade das províncias. Esse dispositivo dava-lhes autonomia no fomento a educação e legislar sobre ela. Elas, as províncias, tenderam a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

Entretanto, quais eram os embates entre as normas emanadas do poder central e os ditames locais? A Lei n. 37, de 11 de novembro de 1839, assinalava para os esforços em implantar uma instituição de formação docente sob o argumento de que não havia no Rio Grande do Norte formas de ensino condizentes com as necessidades das crianças. Mas somente em 1862 foi estabelecida uma Escola Prático Modelo, Lei n. 529 de 28 de abril, no Atheneu Norte-Rio-Grandense.

A efetiva implantação de um estabelecimento de ensino específico para o aprimoramento docente somente se deu em 1873, também instalado no Atheneu. Neste momento, foi criada a primeira Escola Normal de Natal. Segundo Kulesza (1998), o Ensino Normal tinha sua referência, no início de sua instalação nas províncias, nos Liceus e Atheneu, logo, estavam ligadas à formação secundária. Além das instalações, havia o empréstimo de professores e dos regulamentos para as escolas.

No século XIX, um dos principais argumentos para a instalação das Escolas Normais era o de que estas instituições se constituíam como fontes de estudos teóricos e práticos, uma vez que “ao mesmo tempo em que [o professor] ministra o ensino, experimenta o gosto do aluno, desenvolve-lhe a vocação e forma-lhe o caráter nos predicados, que devem coroar o exercício da Pedagogia” (OLIVEIRA, 2003, p. 213). Além disso, em países como França, Suíça, Prússia, Itália, Áustria, Inglaterra, Suécia, Espanha, Estados Unidos, a Confederação Argentina e o Chile tinham muitas escolas e as aperfeiçoavam. Incitava: “fundemos, pois, escolas normais como elas devem ser, ou sejamos mais cautelosos e prudentes nas novas tentativas, e estou certo de que ninguém terá senão motivos para louvar a ideia” (OLIVEIRA, 2003, p. 214).

Na opinião do mesmo autor, deveriam existir Escolas Normais para um e outro sexo, como assim o era em diversos países naquele

momento: na Itália, Prússia, França e nos Estados Unidos. No Brasil, estas instituições existiam em províncias como Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Contudo, havia uma resistência à coeducação nos Cursos Normais ante o argumento de que isto propiciaria a promiscuidade entre os sexos. A Escola Normal da Bahia, por exemplo, era motivo de preocupação dos dirigentes políticos e educacionais, os quais consideravam inconveniente a convivência de alunos e alunas no mesmo prédio, compartilhando as mesmas lições. Todavia, a escola funcionou, em seus primeiros vinte anos, com a convivência entre alunos (ROCHA, 2008). A separação dos sexos era defendida. A coeducação, no século XIX, era considerada pela sociedade, do ponto de vista moral, uma questão perigosa.

Se a frequência à Escola Normal era tida como prejudicial à mulher, a ocupação de cargos de decisão não era aconselhada para as moças, pois era considerado incompatível com sua condição. Difundiase a ideia de que as aulas podiam ser regidas por homens ou mulheres, mas a direção do estabelecimento deveria ser confiada a um homem.

A razão é ser este cargo mais próprio do homem do que da mulher. Além de que à mulher falta a energia e a gravidade pedida pelo emprego, os trabalhos deste devem exigir uma atividade se não impossível extremamente difícil para o sexo fraco (OLIVEIRA, 2003, p. 215).

Esta afirmativa pode contribuir para explicar o fato de a professora Francisca Nolasco Fernandes ter sido a primeira diretora da Escola Normal de Natal, depois de diversas gestões masculinas (MORAIS, 2006, p.65). Isto somente na década de 1950.

Cada vez mais a atividade de lecionar solicitava a habilitação do professor por uma instituição reconhecida. Diplomados, os profissionais poderiam ocupar os cargos públicos e delinear as características da profissão. Observamos que, aliado a esta necessidade, o projeto pedagógico unia-se ao projeto de Estado, o qual mantinha sua centralidade na

formação de professores – embora ainda se atrelasse o magistério à ideia de vocação, dom, sacerdócio:

Nem porque o candidato ao magistério tenha adquirido em outra parte os mesmos conhecimentos que se adquirem na escola normal, segue-se que esteja dispensado de passar por ela. A razão é que, como já fiz ver, na palavra habilitação não se compreendem só os conhecimentos indispensáveis ao ofício de professor: compreende-se também o reconhecimento da vocação e o exercício prático magistério. Assim quem não precisa da escola normal para adquirir a instrução que ela propaga, precisa para experimentar sua vocação e exercitar-se na prática dos seus conhecimentos, o que é de igual importância e noutra parte se não pode fazer (OLIVEIRA, 2003, p. 216).

De acordo com Nóvoa (1991), as Escolas Normais foram responsáveis por uma mutação sociológica sem precedentes. Isso porque tornaram possível a constituição de um corpo de funcionários públicos treinados para exercer funções que antes eram monopólio do campo religioso ou de mestres despreparados, os quais, em geral, exerciam o magistério como uma ocupação secundária.

As Escolas Normais foram responsáveis pelo estabelecimento de um saber especializado e um conjunto de normas que constituíram esse campo profissional. A titulação permitia aos professores o ingresso no magistério. “Os professores das escolas normais devem ser nomeados em concurso dentre os professores do 3º grau do ensino inferior. Enquanto, porém, não tivermos este pessoal, pode o concurso ser franco a quaisquer cidadãos” (OLIVEIRA, 2003, p. 217). Em 1874, existiam, no Brasil, dez Escolas Normais. De acordo com Oliveira (2003), a falta de instituições do tipo nas províncias podia ser atribuída à exiguidade dos seus recursos, em outras à incúria dos seus legisladores. Todavia, o mesmo autor ainda apontava que o fechamento das Escolas Normais,

por mais das vezes, devia-se ao fato de serem mal montadas e dirigidas. Conclusivamente a argumentação, sustentava o seguinte:

Se as escolas [normais] se destinavam a ensinar, deviam primeiro aprender. Ora, se não aprenderam, se se fundaram e dirigiram a esmo, era natural que não pudessem arcar com os defeitos da organização, e que esta por fim determinasse a sua ruína. Fundemos, pois escolas normais como elas devem ser, ou sejamos mais cautelosos e prudentes nas novas tentativas (OLIVEIRA, 2003, p. 214).

A existência de Escolas Modelos era uma necessidade que se impunha, uma vez que oportunizaria a experimentação pelos alunos-mestres. Era difundida a ideia de que, ao lado de cada Escola Normal, deveria existir uma escola pública anexa, com o objetivo de “poderem ali os alunos normalistas como adjunto do professor exercitar-se na profissão a que se destinavam e fazer prova da sua capacidade como da sua vocação e paciência para o magistério” (OLIVEIRA, 2003, p. 214).

As Escolas Normais foram criadas para atender aos meninos, e aos poucos passou a receber as meninas que buscavam instrução. As instituições formadoras de docentes primários foram recebendo mais moças em suas salas. A Escola Normal de Natal, por exemplo, desde a reabertura em 1908, revelou-se uma escola para a formação de mulheres professoras.

A institucionalização da profissão docente estava relacionada ao momento em que os professores passaram a ser um corpo de funcionários responsáveis por desenvolver a tarefa de transmissão de conhecimentos. O Curso Normal legitimava um corpo de conhecimentos adquirido pelo aluno que, após a diplomação, recebia o *status* de profissional.

No Brasil, após a Proclamação da República, o projeto elaborado por Rangel Pestana, consubstanciado no Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, reformou a Escola Normal de São Paulo, sob a direção de Antonio Caetano de Campos, e criou as Escolas Modelo. Estas eram

classes primárias anexas à Escola Normal, com o objetivo de aprimorar a formação de professores, desenvolvendo, desse modo, um padrão de ensino para nortear as escolas primárias. Era o local apropriado para a prática dos alunos-mestres. Essa reforma iniciou um período de implantação e expansão do padrão das Escolas Normais, tendo, como anexo, a Escola Modelo.

Em meados do século XIX, foram criadas as primeiras Escolas Normais do país para a formação de docentes. Na Província do Rio de Janeiro, foi instituída em Niterói, em 1835, a primeira Escola Normal do Brasil. Essa tendência foi seguida por diversas províncias na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, no entanto, tiveram existência intermitente. Foram fechadas e reabertas periodicamente.

Análises sobre as realidades educacionais entre Portugal e Brasil permitem considerar o que ocorreu na área da educação entre ambos. Com o objetivo de estabelecer uma análise comparativa entre duas instituições de formação de professores, aproximações e distanciamentos, constituímos uma interlocução com a Escola Normal de Natal e com a Escola Normal Primária de Lisboa. O intuito é compreender a gênese, implantação e consolidação destas instituições educativas criadas no âmbito do movimento mundial de produção de uma forma escolar própria para a formação do magistério e de um complexo sistema de ensino estatal. Todavia, evidenciamos a gênese como o eixo da comparação.

No que concerne à Escola Normal Primária de Lisboa, o Decreto de 1º de agosto de 1835 propunha a reorganização da Instrução Primária em Portugal e evidenciou o desejo de instituir duas Escolas Normais: em Lisboa e na cidade do Porto. De forma semelhante, o Decreto de 7 de setembro do mesmo ano instituiu uma Escola Normal em cada distrito administrativo, ainda que não tenha se efetivado.

Em 1844, o Decreto de 20 de setembro operacionalizou a Reforma da Instrução “Costa Cabral”, que autorizou a criação das Escolas Normais para a habilitação de professores primários. Os Cursos tinham duração de um ano (1º grau) e de dois anos (2º grau). Essa mesma reforma autorizou a abertura imediata das Escolas Normais de Lisboa e do Porto.

Um Decreto de 24 de dezembro do mesmo ano aprovou o Regulamento para a Escola Normal Primária para o Sexo Masculino no Distrito de Lisboa, em que, entre outras, deveria ser ministrada a matéria que veiculasse os elementos de Pedagogia. Para cumprir esta finalidade, o referido documento apresenta a matéria que se intitulava *Notícia dos métodos de ensino e de legislação respectiva à instrução primária* (REGULAMENTO, 1845, p. 4).

Foi construído um edifício para abrigar esta instituição em Belém, como também nomeados diretor e professores, porém a escola não funcionou. Apesar disso, foi a primeira vez em Portugal que se fez menção ao ensino de Pedagogia (GOMES, 1998, p. 199). Em 1860, o Decreto de 4 de dezembro, considerando a necessidade do funcionamento da Escola Normal, aprovou o Regulamento no qual constava que o plano de estudos compreendia, além de diversas outras, a matéria *Pedagogia Prática e Legislação e Administração do Ensino*.

Em Lisboa, contudo, somente em 21 de abril de 1862 foi inaugurada a Escola Normal Primária. Instalada no Palácio dos Marqueses de Abrantes, em Marvila, funcionava em regime de internato e era exclusivamente masculina. Esteve sob a direção do professor Luiz Filipe Leite desde sua fundação até 1872, quando o referido professor foi demitido.

No que diz respeito ao programa de formação dos professores primários portugueses, pela proposta de Regulamento da Escola Normal Feminina do Distrito de Lisboa, em 1863, aprovada no Governo Anselmo Braamcamp, o programa do Curso Normal Primário evidenciava princípios de especialização com a inclusão de disciplinas pedagógicas. Compreendia o plano de ensino matérias como Pedagogia Prática, Deveres da Mestra Primária e suas relações com o Estado, Educação Física,

Preceitos Higiênicos, Preceitos e Exercícios de Economia Doméstica (REGULAMENTO, 1863, p. 5-6).

Eram elementos centrais da formação oferecida pela instituição o ensino da agricultura e a implementação de atividades culturais – como, por exemplo, uma Biblioteca Dominical para os operários. O preparo conferido pela escola visava a um ensino predominantemente profissional, baseado em preceitos pedagógicos com a relação entre dimensão teórica e uma aprendizagem prática. Funcionou no referido Palácio até 1881.

**Quadro 1** - Programas de Ensino da Escola Normal Primária de Lisboa (1863-1920)

Programas	DECRETO NORMALIZADOR (INSTÂNCIA PROPONENTE) CURSO (DURAÇÃO)	PROGRAMA DE ENSINO
<b>Programa 1</b>	Regulamento da Escola Normal Primária para o Sexo Feminino (Carta de 9 de julho de 1863), Ministério dos Negócios do Reino – Curso Normal (3 anos)	Quatorze matérias – I. Leitura e recitação; II. Escrita; III. Gramática Portuguesa; exercícios de redação; IV. Aritmética Elemental, compreendendo as proporções e a sua aplicação aos usos da vida, sistema legal de pesos e medidas; V. Noções de Geografia Geral, Geografia Particular de Portugal e suas possessões; VI. Noções de História Universal, História Pátria; VII. Doutrina Cristã: elementos da História Sagrada do Antigo e Novo Testamento; VIII. Desenho Linear e suas aplicações mais úteis na vida comum; IX. Pedagogia Prática; Deveres da Mestra Primária e suas relações com o Estado; X. Educação Física, Preceitos Higiênicos; XI. Tradução da Língua Francesa; XII. Canto; XIII. Lances próprios do Sexo Feminino; XIV. Preceitos e Exercícios de Economia Doméstica.
<b>Programa 2</b>	Reforma do Ensino Primário (Decreto n. 8, de 24 de dezembro de 1901, e n.1 e n. 2, de 19 de setembro de 1902), Direção Geral da Instrução Pública – Curso Normal (3 anos)	Onze matérias – I. Língua e Literatura portuguesa; II. Língua Francesa; III. Aritmética prática e Geometria Elemental; Noções de Escrituração Comercial e Agrícola; IV. Moral e Doutrina Cristã; Direitos e Deveres dos Cidadãos; e, para o sexo feminino, Economia Doméstica; V. Cronologia, Geografia e História, com especialidade a de Portugal; VI. Caligrafia, Desenho Linear e de Ornato; Cópia de Mapas; VII. Elementos de Ciências Naturais e suas aplicações à Agricultura e à Higiene; Noções de Agricultura Prática; VIII. Pedagogia e, em especial, Metodologia do Ensino Primário. Legislação da Escola Primária Portuguesa; IX. Ginástica; X. Música; XI. Para os alunos do sexo feminino: trabalhos de agulha e lances.

<p><b>Programa 3</b></p>	<p>Programas e Horários para o Ensino Normal (Decreto de 18 de outubro, 27 de novembro e 4 de dezembro de 1902), Conselho Superior de Instrução Pública – Curso Normal (3 anos)</p>	<p>Dez matérias – I. Língua e Literatura Portuguesa; II. Língua Francesa; III. Aritmética Prática e Geometria Elementar; Noções de Escrituração Comercial e Agrícola; IV. Moral e Doutrina Cristã; Direitos e Deveres dos Cidadãos; Economia Doméstica; V. Geografia e Cronologia, História; VI. Caligrafia, Desenho Linear e de Ornato, Cópia de Mapas; VII. Elementos de Ciências Naturais e suas aplicações à agricultura e à higiene; Noções de Agricultura Prática; VIII. Pedagogia e, em especial, Metodologia do Ensino Primário; Legislação da Escola Primária Portuguesa; IX. Ginástica; X. Trabalhos de Agulha.</p>
<p><b>Programa 4</b></p>	<p>Programas para os Exames de Admissão (Decreto 6: 203, de 7 de novembro de 1919), Ministério da Instrução Pública– Curso Normal (3 anos)</p>	<p>Onze matérias – I. Leitura e Gramática Portuguesa, interpretação do texto e redação; II. Língua Francesa: leitura, tradução e composição; III. História Universal e Pátria; IV. Geografia Geral e Corografia de Portugal; V. Aritmética, Geometria e Álgebra Elementar; VI. Desenho Linear e de Ornato; VII. Elementos de Física; VIII. Elementos de Química; IX. Rudimentos de Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia; X. Experiências de Química; XI. Experiências de Física.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de informações contidas em Programas e Horários, Exames de Admissão e Regulamentos da Escola Normal Primária de Lisboa (1863-1920)

*A Relação dos Indivíduos Matriculados na Escola Normal desde 1862 a 1866 e seus destinos* (1866) registra a situação dos mestres egressos da instituição de formação de professores em Lisboa. Após a diplomação, poucos foram os professores que tiveram o magistério enquanto carreira profissional. Ocuparam-se em atividades diversas, em diferentes repartições, a exemplo do Correio Geral, Caminho de Ferro, bem como na telegrafia e no comércio.

Atuavam como professores públicos municipais nas cadeiras de Instrução Primária, Escola Infantil, Gramática e Língua Francesa, como também em instituições como o Colégio Europeu, Escola Academia, Escola Anexa ou Casa Pia. O documento registra que até então somente o mestre Felipe Antônio Jorge exerceu a função de Diretor na Escola Real de Mafra, em Mafra.

Em 1866, a iniciativa de institucionalização da formação docente em Portugal foi seguida do estabelecimento de uma escola congênera, incumbida de preparar o magistério feminino. O Recolhimento do Santíssimo Sacramento e Assumpção, situado no Calvário, em Lisboa,

foi considerado adequado para o funcionamento da Escola Normal Primária para o sexo feminino por suas boas condições prediais. O estabelecimento de ensino destinado à formação de professores passou a funcionar no ano letivo (1866-1867).

No que se refere ao programa de ensino, o processo de inclusão de matérias de domínio pedagógico em detrimento das de aspecto científico e literário foi lento também em Portugal. De acordo com Gomes (1998), João de Andrade Corvo, na Câmara dos Deputados, em 1866, afirmava a necessidade de educar os normalistas em uma escola organizada com todos os elementos indispensáveis para ensinar e ensinar bem. “É preciso que nos convençamos que, para educar mestres, não basta expor princípios de ciência, é preciso ensinar, ensinar Pedagogia” (GOMES, 1998, p. 198).

Em 1869, a Escola Normal Primária de Lisboa foi fechada em Marvila para fins de remodelação e instalada a Escola Normal Masculina no Palácio de Condes de Murça, em Santos (Decreto de 14 de dezembro), onde permaneceu até 1914. Em 18 de março de 1870, foram publicados os programas para os exames de ingresso no magistério primário, nos quais constavam, dentre outras matérias: Leitura; Gramática; Aritmética; História Sagrada; Doutrina Cristã; Geografia; História; e Pedagogia.

Neste mesmo momento, tem início a produção de Manuais de Pedagogia, dos quais são exemplo o de João Maria Graça Afreixo e Henrique Freire (1870) e o de Antônio Francisco Moreira de Sá (1873). Registramos que o primeiro professor de Pedagogia foi Luís Filipe Leite, também primeiro Diretor da Escola Normal em Marvila.

A Reforma de Ensino de 1878-1881 orientou as ações educativas – em fins dos oitocentos, em Portugal –, que foram marcadas pela expansão do Ensino Normal e, por conseguinte, pelo aumento do número de mestres primários. Neste período, as duas escolas de Lisboa sentem a “crise de crescimento” (NÓVOA, 1987b, p. 462). São marcas também desta época a falta de recursos, escândalos de natureza moral, conflitos entre docentes e comportamentos considerados inadequados por parte dos alunos. Segundo Mogarro e Zaia (2009, p. 44), simultaneamente

realça-se o caráter profissional do ensino ministrado e o reforço da pedagogia, defendendo-se a aliança entre a teoria e a prática.

Quanto ao ensino, o Decreto de 28 de julho de 1881 aprovou o Regulamento, para a execução das Leis de 2 de maio de 1878 e de 11 de junho de 1880, com as matérias ensinadas nas Escolas Normais, das quais faziam parte Pedagogia, Metodologia e Legislação – relativas às Escolas Primárias.

Em relação à instituição brasileira, também foram apresentadas sucessivas propostas de criação de uma Escola Normal em Natal. Seria destinada à formação de candidatos ao magistério, e instalada no Atheneu Norte-Rio-Grandense (Lei n. 37, de 11 de novembro de 1839; 1849; Lei n. 529, de 28 de abril de 1862), mas não logrou o êxito esperado.

A Lei n. 671, de 5 de agosto de 1873, marcou a primeira tentativa de funcionamento da Escola Normal de Natal. Instalada no prédio do Atheneu Norte-Rio-Grandense com o mesmo quadro docente da citada instituição, passou a funcionar em 1º de março de 1874, com matrícula inicial de vinte alunos. Vigorava em regime de externato e era exclusivamente masculina. Diplomou três docentes. Foi extinta pelo Decreto n. 809, de 19 de novembro de 1877, por não corresponder aos fins que levaram a sua abertura.

A segunda tentativa de funcionamento de uma Escola Normal ocorreu a partir da expedição do Decreto n. 13, de 8 de fevereiro de 1890, na administração de Adolfo Afonso da Silva Gordo. Todavia, ela foi “nati-morta”, uma vez que este não permaneceu no cargo de presidente da província.

No período republicano, durante o Governo de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, foi expedido o Decreto n. 18, de 30 de setembro de 1892, que autorizou o terceiro funcionamento da Escola Normal em Natal. Entretanto, somente funcionou em 1897. Diplomou, até 1901, cinco professores.

A Reforma do Ensino Primário, Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907, reorganizou a instrução pública. O Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, reabriu a instituição em estudo para o preparo de professores

de ambos os sexos, restabeleceu a Diretoria Geral de Instrução Pública – extinta em 1900 – e criou uma rede de Grupos Escolares.

O Decreto 174, de 05 de março de 1908, autorizou a construção do prédio no qual foi instalado o Grupo Escolar Augusto Severo, primeiro do gênero no Estado, nos moldes dos de São Paulo. Desde sua criação, esta escola primária servia à prática dos mestres normalistas. Esse caráter foi reconhecido pelo Decreto n. 198, de 10 de maio de 1909, que o elevou a instituição modelar para as demais escolas primárias<sup>1</sup>.

A Escola Normal de Natal funcionou nas dependências do Atheneu até o último semestre de 1910. No primeiro semestre letivo do ano seguinte, foi instalada no moderno prédio do Grupo Escolar Modelo, projetado pelo arquiteto Herculano Ramos, conforme as prescrições da Diretoria Geral da Instrução Pública e os princípios da Pedagogia Moderna.

A instalação do curso de formação para o magistério primário em Lisboa e em Natal ocorreu em um lento processo, marcado por intermitências no funcionamento em ambas as instituições. As Reformas de Ensino evidenciam as propostas educativas para a institucionalização da profissão docente nos dois países. No início do século XX, as instituições continuaram a passar por modificações, conquanto mais significativas. Em Lisboa e em Natal, as Escolas Normais sofreram os influxos das organizações operadas no Ensino Primário e Normal.

Em Portugal, a Reforma do Ensino Primário, aprovada pelo Decreto n. 8 de 24 de dezembro de 1901 – também denominada Reforma Hintze Ribeiro –, reorganizou a instrução primária e concedeu legitimidade ao Ensino Normal. O Regulamento de 19 de setembro de 1902 asseverava que o provimento das cadeiras do magistério primário seria feito por concurso documental, a que só poderiam concorrer professores que tivessem obtido diploma de aprovação no Curso das Escolas Normais ou de habilitação para o magistério primário. (REGULAMENTO, 1902: 136).

---

<sup>1</sup> A Escola Modelo tinha a acepção advinda do aporte teórico-metodológico, nos moldes do “aprender a fazer, fazendo”, proposto por Comenius e Pestalozzi.

A Reforma de Antônio José de Almeida, Decreto de 29 de março de 1911, remodelou o Ensino Primário e Normal e implantou o regime de coeducação dos sexos nas Escolas Normais, com externato somente enquanto não houvesse a possibilidade de organizar o internato. Como decorrência deste dispositivo, no ano letivo de 1914-1915, a Escola Normal Primária Masculina de Lisboa foi transferida para as instalações do edifício do Calvário, ocorrendo a fusão das duas Escolas Normais Primárias. Deu-se a efetiva implementação do regime de coeducação dos sexos, proposto pela reforma e uma das aspirações republicanas. Os programas das matérias de natureza pedagógica, científica e literária foram aprovados pelo Decreto n. 2.213, de 10 de fevereiro de 1916. Neste plano, verificamos a presença de matérias pedagógicas: História da Instrução Popular em Portugal; Pedologia; Pedagogia Geral e História da Educação; Metodologia; e Legislação do Ensino Primário.

A Reforma de Leonardo José Coimbra, instituída pelo Decreto n. 5/787-B Sup. 18, de 10 de maio de 1919, propôs um programa de ensino distinto para o Curso Normal Primário e recomendou que junto às instituições de formação de professores funcionassem as escolas de ensino primário, necessárias à prática dos alunos mestres diplomados na Escola Normal Primária.

Neste mesmo período, a formação para o magistério era reconhecida e a educação concebida enquanto o motor do desenvolvimento e progresso do país, com vistas a educar o novo cidadão. O símbolo do investimento na educação na ocasião foi a construção do majestoso prédio da Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica, que passou a funcionar com regulamento específico. Em Portugal, o Decreto n. 18.646, de 19 de julho de 1930, extinguiu as Escolas Normais Primárias e instituiu, em sua substituição, as Escolas do Magistério Primário.

No Rio Grande do Norte, a Lei n. 284, de 30 de novembro de 1909, ratificou as modificações na instrução pública e estabeleceu o Código de Ensino em sucessivos decretos (Decreto n. 239, de 15 de dezembro de 1910; Decreto n. 261, de 28 de dezembro de 1911; Decreto n. 359, de 22 de dezembro de 1913). Este dispositivo regulava o funcionamento do

Ensino Primário e Normal, e, por suas disposições, o Curso Normal, que era oferecido em três anos, passou a ser ministrado em quatro.

O Regulamento da Escola Normal, Decreto n. 69, de 24 de novembro de 1917, conferiu à instituição a tarefa de habilitar o normalista a desempenhar, com o máximo comprometimento, vigor e profissionalismo, a missão de educar o povo para a vida em sociedade no contexto urbano e rural. A instituição em análise era portadora de um *corpus* de conhecimento geral, científico e especializado. Compunham uma formação propedêutica para o magistério, conhecimentos científicos, técnicos e fundamentos pedagógicos e morais. A formação profissional do educador era referenciada por um conjunto uniforme de saberes, repertórios, métodos e técnicas da pedagogia escolanovista em interação com a dinâmica organizacional dos Grupos Escolares. O preparo do mestre primário subentendia, sobretudo, uma correlação entre Ensino Normal e a educação escolar infantil.

Em meados da década de 1920, as Escolas Normais Primária de Lisboa e de Natal estavam em pleno funcionamento. O Curso Normal exibia um caráter de formação profissional – ao pautar-se em elementos peculiares das Ciências da Educação. A formação oferecida aos professores tornou-se cada vez mais especializada, o que legitimou a profissionalização do magistério primário.

As Escolas Normais Primárias de Lisboa e Natal, em suas respectivas configurações, produziram, por meio de seus agentes educativos, práticas imbuídas do modelo pedagógico vigente, o qual preconizava a introdução dos princípios da Pedagogia Moderna. Embora instaladas em continentes distintos, as instituições partilhavam projetos e discursos que se entrelaçavam, evidenciando uma completa sintonia e circulação do pensamento pedagógico.

Esta reciprocidade de ideias e práticas podem ser observadas nos discursos de intelectuais, professores, dirigentes de instrução pública e, sobretudo, em livros escolares, regulamentos e periódicos, a exemplo

da *Revista Escolar*<sup>2</sup> (1925-1926) e *Revista Pedagogium*<sup>3</sup> (1921-1925). Seus elementos compuseram o cotidiano da configuração escolar e contribuíram para a constituição de sua identidade. Souza (1998: 19) lembra que:

Se é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar e sentir e possibilita a identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições.

De acordo com Escolano (2001), a cultura escolar em suas dimensões empírica, prática ou material é produzida cotidianamente pelos docentes. Isso acontece tanto nos aspectos políticos ou normativos, os quais correspondem às regras que governam o funcionamento das escolas, quanto no caráter científico ou pedagógico, elaborado para explicar ou propor modos de trabalho tipicamente escolares, a exemplo dos saberes veiculados pelos manuais.

O entendimento acerca das especificidades do modo de funcionamento das Escolas Normais em Lisboa e Natal, como também de seus professores, ganha relevância. São objetos de interesse as normas e ações das quais são concebidos os conteúdos e comportamentos ensinados aos alunos.

O *corpus* de conhecimentos formativos para a docência no magistério primário e os programas de ensino destinados à infância, mas não

---

<sup>2</sup> A *Revista Escolar* era uma publicação mensal sobre a educação e o ensino. Tinha como Diretores Albano Ramalho, Heitor Passos e Joaquim Tomás – Inspetores da Escola Primária, em Portugal.

<sup>3</sup> A *Revista Pedagogium*, publicação da Associação de Professores do Rio Grande do Norte/APRN, tratava de assuntos diversos sobre o ensino. Professoras primárias ocupavam cargos de bibliotecária, secretárias e redatoras.

somente, abriram espaço às mulheres. A “feminização do magistério”, contudo, contou também com outros fatores.

É fato que a vida da mulher professora era de domínio público. Os corpos femininos eram vigiados e estavam sob o crivo dos códigos estabelecidos, desde o ingresso nos Cursos Normais. A tese sobre o celibato pedagógico, porém, reacende a disputa pelo cenário educativo no que concerne à profissionalização. Intensifica-se a naturalização de hierarquias, de ocupação de cargos diferenciados para homens e mulheres.

Na 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, o educador norte-rio-grandense Nestor dos Santos Lima apresentava problematizações da Tese *O Celibato Pedagógico Feminino* (1927, p. 4): “é muito mais grave e séria do que à primeira vista parece a questão do celibato feminino ou da condição da mulher casada em face da educação e do ensino, como profissão habitual”. É bem verdade que, desde sua primeira publicação na *Revista Pedagogium* (1921), a tese provocara discussões, cujos efeitos práticos não se podem mensurar a julgar pela intensa presença feminina na relação de normalistas diplomados na década de 1920. Conforme Lima (1927), a Reforma do Ensino Primário em Minas Gerais (1920) somente:

Dava acesso ao magistério às professoras solteiras ou viúvas sem filhos. Ouço dizer que outros estados brasileiros proibem terminantemente às professoras públicas o casamento, sob pena de perda da cadeira ou disponibilidade forçada... A ser verdadeira a informação, está declarada a guerra ao matrimônio das educadoras oficiais, enquanto aos profissionais do outro sexo ninguém lembra se quer de pôr lhes restrições, quanto mais proibições as justas núpcias. Alega-se contra o casamento das professoras que se não coadunam bem as atividades simultâneas da casa e da escola, embora, em certo aspecto, elas se completam a integrem. Não há dúvida (LIMA, 1927, p. 4).

As Escolas Normais deveriam formar professoras para um desempenho profissional calcado no humanismo, na competência e na moralidade. Às mulheres essa educação deveria bastar.

Em classe primária, quando a normalista faz às vezes mestra e ensaia as suas propensões pedagógicas, num meio puramente escolar e apropriado [...] o uso da vestimenta adotada para todos os trabalhos da Escola [...] bem se coordena com a natureza das funções a que se vão destinar de futuro, que é a formação, pela escola primária, dos novos espíritos verdadeiramente amantes do que a natureza lhes concedeu na terra, nos costumes, nas virtudes e nos hábitos característicos da nossa nacionalidade (LIMA, 1921, p. 19).

A instrução da mulher deveria se reverter em benefício da família e, por meio desta, à pátria, que expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo. Foi neste intento que a instituição passou por diversas organizações.

Os programas da prova de capacidade para o provimento das cadeiras da Escola Normal estavam em conformidade com o Código de Ensino (1910) e expressavam o que se esperava do professor. A prova dividia-se em dissertação e prática, através da qual seria aferido o desempenho do professor nas lições em classe. Os formandos deveriam mostrar os conceitos da Pedagogia Moderna e a práxis educativa condizente com os ideais vigentes. Temas como “a criança e a pedagogia”, “a exploração física e os sentidos”, “a educação moral e a pedagogia” (ESCOLA NORMAL, 1914) evidenciam essa necessidade. Simultaneamente, os mestres deveriam saber sobre a pedagogia, conceito e divisão, a educação, em sua diferença em relação à instrução, como também a organização pedagógica da escola e a formação e os requisitos para ser um mestre (LIMA, 1914, p. 1).

O quadro do Curso Normal, o qual tinha por finalidade preparar o profissional do magistério, era composto pelos seguintes mestres, nas

nove cadeiras, respectivamente: Nestor Lima, o qual acumulava os cargos de diretor da instituição e professor da Cadeira de Pedagogia; João Tibúrcio, Cadeira de Latim, Francês e Português; Theodulo Câmara; Tertuliano Pinheiro; Manuel Garcia; Francisco Ivo, Cadeira de Geografia; Antônio Dantas; Luiz Antônio, Cadeira de História Natural; e Ecila Cortez Lima, Cadeira de Desenho, Caligrafia, Trabalho Manual, Exercícios Físicos Femininos e Economia Doméstica. ([LENTES...], 1914).

A professora Ecila Cortez de Lima era a única professora da instituição formadora para o magistério. Na escola primária, no entanto, o número de professoras era maior que o de mestres primários do sexo masculino. O quadro docente do Grupo Escolar João Tibúrcio, por exemplo, era composto somente por mestras, fato que confirma o crescente processo de feminização do magistério.

O estudo evidenciou que as Escolas Normais se constituíram do mesmo substrato histórico tanto no Brasil quanto em Portugal. Demonstrou também a consonância entre ambos os dois países no que concerne a um modo de saber que associava políticos, professores, médicos, higienistas e os demais especialistas da sociedade envolvidos com a educação. Constatamos ainda a presença de um discurso pedagógico próprio à escola primária e ao preparo do magistério.

A resistência à abertura de instituições de formação para mulheres, à coeducação dos sexos e, posterior e conseqüentemente, à permanência delas na docência, sob o argumento da moralidade, da promiscuidade dos corpos e da constituição biológica, são dificuldades enfrentadas pelo magistério feminino. A compatibilidade entre a vida privada da mulher e a vida pública justificava sua exclusão profissional, e a diferença de funções, por sua vez, justificava os baixos vencimentos.

Somente quando os homens não se interessaram pela profissão as mulheres adentraram. A ideia de extensão do lar, de vocação, de maternidade era o argumento para os baixos vencimentos, incompatibilidade dos cargos de gestão à condição feminina, quase sempre justificadas pela constituição biológica. Se no século XIX, ao analisarmos as Escolas Normais Primárias de Lisboa e Natal, verificamos a

separação dos sexos por meio de prédios. Em Natal, a instituição era eminentemente masculina. No século XX, em ambas as instituições as turmas de docentes em formação coexistiam. Os programas de ensino, porém, assinalavam particularidades.

De modo típico, a Escola Normal de Natal funcionou em diferentes espaços e consolidou-se como a instituição responsável pelo preparo dos mestres primários. Enquanto *locus* da formação de professores, constituiu uma forma escolar própria, a partir da produção e veiculação de saberes específicos e de modos de fazer peculiares. Saberes que deram suporte ao preparo profissional para o magistério e que estavam em conformidade com o movimento pedagógico mundial, as ideias, discussões e reflexões dos pedagogos e dirigentes educacionais. A Escola Normal de Natal era um espaço de atividades pedagógicas, de afirmação profissional, um lugar de reflexão sobre as ações que conferiram aos professores a representação de profissionais produtores de saberes, os quais legitimaram a instrução e a profissão docente.

## Referências

- AFREIXO, José Maria da Graça; FREIRE, Henrique. *Elementos de Pedagogia*. [Para servirem de guia aos candidatos ao magistério primário]. Lisboa: Tipografia do Futuro, 1870.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BRASIL. *Actos do Poder*. Lei de 15 de outubro de 1827. [S.l.], 1827.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.
- CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1908). *Atas da Congregação do Atheneu e Escola Normal (1906-1911)*. Livro 4. 100f. Natal, 1896-1911, 1908.

- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 2 v.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRA, António Aurélio da Costa. *Algumas Lições de Psicologia e Pedologia* Lisboa: Lumen, 1920.
- GOMES, Joaquim Ferreira. O ensino de Pedagogia e da Psicologia nas Escolas Normais Primárias (1862-1974). In: FERNANDES, Rogério; ADÃO, Áurea. *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500-1700*. Vol. II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP, n.1. p. 09-43, jan./jun. 2001.
- KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n.193, p.63-71, set./dez.1998.
- LIMA, Nestor dos Santos. O Grupo Modelo. *A República*. Natal, p.3, 02 out. 1911m.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. *Regulamento da Escola Normal Primária para o sexo feminino no districto de Lisboa*. 1863.
- MOGARRO, Maria João; ZAIA, Iomar Barbosa. Do Palácio ao Calvário: Escolas de Formação de Professores em Portugal no século XIX. In: PINTASSILGO, Joaquim; SERRAZINA, Lurdes. *Escola Normal de Lisboa e a Formação de Professores – arquivo, história e memória*. Lisboa: Edições Colibri, 2009.
- NÓVOA, António. *Les Temps des Professeurs: Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal*, I vol. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987a.

NÓVOA, António. *Les Temps des Professeurs: Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal*, II vol. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987b.

OLIVEIRA, António de Almeida. *O Ensino Público*. Brasília, DF, Senado Federal, v.4, 2003.

PEDAGOGIUM. Natal: Tipografia de A República, 1921-1925.

RELAÇÃO dos indivíduos matriculados na Escola Normal desde 1962 a 1866, e seus destinos. Lisboa: s.e., 1867.

REVISTA ESCOLAR (1925-1926). Redação e Administração: Zona Franca de Xira.

RIO GRANDE DO NORTE. *Livro de Honra* (1914-1919). Manoel Dantas. Natal, 1919.

RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado*. Natal: Tipografia da República, 1909.

SÁ, António Francisco Moreira de. *Compêndio de Pedagogia*. Coordenado conforme os programas de 8 de março de 1870. Lisboa: Tipografia de L. C. Cunha & Filhos, 1873.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-Modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Eds.). *A difusão mundial da escola: alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez. 1995, pp.71-99.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). *Revista Brasileira de Educação*, p. 268-277, v. 12, n. 35, maio/ago., 2007.

SOUSA, José de. *Notas de Pedagogia Filosófica*. Lisboa: Adolpho; Modesto & Cia, Impressores, 1890.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VASCONCELOS, Faria de. *Lições de pedagogia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, [19--]. 586 p.

# Estereótipos e preconceitos de gênero na educação profissional francesa

Clarificação de conceitos e análise  
da documentação existente

*Stereotypes and gender prejudices in french  
tertiary education: clarification of concepts  
and analysis of existing documentation*

**Jacques Gleyse**

*Doutor em Ciências da Educação – Université Paris X – Nanterre  
Professor emérito da Université de Montpellier/França  
Pesquisador do Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche  
en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)/EA 3749  
jacques.gleyse@orange.fr*

Tradução:

**Avelino Aldo de Lima Neto**

*Doutor em Educação – Université Paul Valéry/Montpellier III e UFRN  
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN e dos  
Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN) e em Educação (UFRN)  
ave.neto@hotmail.com*

Revisão:

**Arthur Barros de França**

*Licenciando em Filosofia (UFRN), Licenciado em Letras – Língua Portuguesa  
(UFRN), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN) e doutorando  
em Estudos da Linguagem (UFRN)  
corrigere@hotmail.com*

02

## Resumo

O artigo objetiva clarificar o que se entende por estereótipos e preconceitos de gênero e fornecer algumas pistas sobre representações de masculinidade e de feminilidade no domínio das formações profissionais francesas. Primeiramente, ao fazer um desvio pela antropologia, o texto mostra como, em outros grupos sociais e no contexto da educação profissional, ocorreram distinções sociais a partir do gênero, bem como aponta a maneira através da qual o conceito de sexo social emergiu via estudos antropológicos. Em seguida, descreve quais são os papéis e os estereótipos atribuídos a homens e mulheres, tanto nas sociedades contemporâneas quanto na educação secundária francesa e em outros países. Para tanto, apresenta o modo pelo qual testes de Psicologia Experimental, como BSRI, mensuram as taxas de masculinidade, feminilidade e neutralidade de pessoas, discutindo sua utilidade. Por fim, através de um caso clínico e um estudo quantitativo sobre estudantes de educação profissional e professoras de Educação Física, o artigo explora o funcionamento dos preconceitos e dos marcadores de gênero na França.

**Palavras-chave:** Gênero, França, Marcadores, Preconceitos, Profissionalização.

## Abstract

This article aims to clarify what is meant by gender stereotypes and prejudices, as well as provide some insight into representations of masculinity and femininity in the field of French professional education. First and foremost, in taking a detour through anthropology, this text shows how, in other social groups and in the context of professional education, social distinctions have occurred based on gender. It also highlights the way in which the concept of social sex emerged through anthropological studies. Following this, it describes the roles and stereotypes attributed to men and women in contemporary societies as well as secondary education in France and other countries. To do so, it presents the way in which Experimental Psychology tests as BSRI measure the rates of

people's masculinity, femininity and neutrality, discussing their utility. Finally, through a clinical case and quantitative study on professional education students and Physical Education teachers, the article explores the functioning of prejudices and gender markers in France.

**Keywords:** gender, France, attributes, prejudices, professionalization.

**N**a França, vários tipos de estabelecimento preparam diretamente para a profissionalização. No ensino secundário<sup>1</sup>, há os liceus profissionais, cujos cursos recebem adolescentes a partir dos 15 anos. Essa formação pode ser antecipada por alguns estágios em empresas desde as classes de terceiros e quartos anos do *collège* (ensino secundário que atende aos adolescentes dos 13 aos 14 anos).

No contexto do ensino superior, numerosas estruturas capacitam para uma profissão: evidentemente, todas as escolas de engenharia (Escola de Altos Estudos Comerciais, Escola Nacional Superior de Arquitetura, Escola Politécnica, Escola de Minas, Escola Central), mas também as instituições de formação de educadores (como as Escolas Superiores de Professorado e Educação). Em 2016, havia um total de 207 escolas especializadas em formar engenheiros em todas as áreas de atuação. Estas instituições são fortemente masculinizadas.

Em um nível um pouco menos prestigiado, encontram-se os Institutos Universitários de Tecnologia (114 em toda a França), nos quais os jovens são formados para profissões técnicas, mas em um nível bac + 2 ou bac + 3, e não bac + 5 (com raras exceções)<sup>2</sup>. No campo médico, há, igualmente, muitas escolas profissionalizantes, como o Instituto

---

<sup>1</sup> Nota do Tradutor: corresponde, no Brasil, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

<sup>2</sup> Nota do Tradutor: “bac” é a abreviação de *baccalauréat*, exame realizado pelos estudantes franceses ao fim do liceu. Os números (+2, +3, +5) correspondem aos anos de estudos após tal exame.

Francês de Cuidados de Enfermagem, por exemplo, cuja capacitação ofertada visa ao atendimento hospitalar (bac + 3 e, em breve, bac + 5). Essa escola é bastante feminizada, assim como a formação de professores nas Escolas Superiores de Professorado e Educação, especialmente no que concerne aos/às futuros/as professores/as de primeiro grau, ou seja, da escola maternal (obrigatória na França para crianças a partir dos 3 anos) e primária. Quanto aos futuros docentes do segundo grau, quatro cursos têm uma maior presença masculina: Matemática, Física, Química, Filosofia e Educação. O corpo discente dos cursos de Letras e Línguas Modernas, ao contrário, é composto, por vezes, por 80% de mulheres.

Na França, numerosas e variadas são as pesquisas centradas sobre os liceus profissionais e, de modo mais amplo, na formação profissional. Por outro lado, fora dos estudos quantitativos, há poucos trabalhos relativos à educação profissional em geral. No contexto educativo francês, a presença simultânea de homens e mulheres nas salas de aulas e nos percursos formativos afetou todos os níveis de educação desde 1976. Em princípio, portanto, todas as instituições profissionalizantes, independentemente dos cursos ofertados, são mistas. Na realidade, porém, a diversidade de gênero não se faz presente, e os estereótipos atuam nessas áreas. Como vimos, os estudos em Medicina, Enfermagem ou educação primária são significativamente mais ocupados por mulheres. Por outro lado, Ciências da Computação, Matemática, Física e Engenharia são campos demasiadamente masculinizados.

Situação semelhante acontece nas formações profissionalizantes do ensino secundário. Dependendo do percurso profissional, a taxa de masculinização ou feminização é muito alta. Por exemplo, estudos do tipo SMS<sup>3</sup> (carreiras médicas e médico-sociais, serviços a indivíduos e territórios, aconselhamento, cuidados e serviços pessoais) são massivamente feminilizados, como também os cursos ditos “terciários” (Comércio, Gestão, Administração, Acolhida e relacionamento

---

<sup>3</sup> Nota do Tradutor: sigla para *Sciences et Techniques Médico-Sociales* (Ciências e Técnicas Médico-sociais).

entre clientes e usuários, Estética Cosmética, Perfumaria, Negócios de vestuário de moda, Serviços locais). Por outro lado, formações como Agente de Segurança, Eletrotécnica, Energia, Equipamentos de comunicação, Manutenção de equipamentos industriais, Manutenção de veículos motorizados, Sistemas eletrônicos e digitais, Técnicos de usinagem, de caldeiraria, de marcenaria e de construção, assim como o mecânico, são muito masculinizadas.

Deve-se saber que, na França, existem dezenas de formações profissionais (110, para sermos mais precisos), em diferentes domínios, e que, em geral, salvo raras exceções, mesmo que esses trajetos escolares sejam *a priori* mistos, eles são, na prática, muito masculinizados ou feminizados, do mesmo modo que os cursos de engenharia no nível bac + 5. Diversas explicações foram dadas a essas distinções baseadas no sexo, as quais geralmente dizem respeito tanto aos preconceitos relacionados ao sexo das crianças quanto aos estereótipos de gênero integrados na mais tenra infância – ou mesmo ainda na vida intrauterina (cf. Bellotti, 1974; LE MANNER-Idrissi, 1997; 2006; LE MANNER-Idrissi; levêque; massa, 2002).

## **Recorrer à antropologia para bem compreender o gênero e os seus marcadores sociais**

Não é novidade distinguir a estrutura e a natureza biológicas do corpo de seu componente cultural e social. Os filósofos da Antiguidade já haviam feito essa distinção. Tal é o caso de Aristóteles, em particular. No entanto, desde que os antropólogos começaram a estudar diferentes sociedades humanas, em espaços e tempos diferentes, parece que essa questão se tornou mais premente. Antropólogos, frequentemente arqueólogos, como André Leroi-Gourhan (1943; 1945), constataram que o corpo era tão cultural quanto natural e que a sua forma se transformava com o desenvolvimento de certas técnicas e tecnologias especificamente humanas (o fogo, as ferramentas etc). Retornaremos a esse tema posteriormente.

No que diz respeito ao gênero, os pesquisadores – sobretudo antropólogos (ou mesmo zoólogos) –, ao acompanhar processos de

colonização ou viajando (por exemplo, na Rota da Seda), encontraram diferenças sexuais tanto nas espécies animais quanto nos seres humanos. Mas, sem dúvida, para que a questão do gênero começasse a aparecer com mais nitidez, ainda seriam necessárias algumas descobertas surpreendentes, como as apresentadas por Pierrette Désy (1978) acerca das “nações indígenas” da América do Norte (fato que pode ser lido como uma espécie de corolário da “descoberta” da América pelos europeus).

John Tanner, filho de um pastor, nasceu no Tennessee em 1780. Foi capturado em 1789 pelos Saginaw-Chippewa, vivendo por um tempo com os Ottawas e com os Chippewas-Saulteurs até 1828, quando se desloca para o lado americano de Sault Santa Maria, onde era o intérprete oficial do mitógrafo Henry R. Schoolcraft. No relato acerca de sua permanência entre os Chippewas/Ojibwas, John Tanner, conhecido como Saswa’benase (“O Bútio”), descreve o episódio no qual ele recebe uma proposta de casamento de um certo Owawendib (“Cabeça Amarela”), que o destino tinha feito *agokwa*, palavra que pode ser traduzida por “como uma mulher” (os Objiwes traduzem-na, na verdade, por “dois espíritos”).

**Figura 1:** We’Wha, um berdache zuñi



O *agokwa* está, naquele momento, em busca de uma família à qual pudesse se integrar, assumindo ocupações estritamente femininas. Sem essa inserção, aguardava-lhe uma morte quase certa, seja pela fome, seja pela guerra entre tribos. Eis o relato decisivo e detalhado de Tanner, retomado por Désy:

Durante o inverno, um dos filhos do grande chefe do Ojibway, Weskobug (“O Açúcar”), chegou ao nosso acampamento. [...] Esse homem foi um daqueles que se fizeram mulheres e que os índios chamam de “mulher”. Há muitos desse tipo entre a maioria das tribos indígenas, senão em todas. Eles são chamados de *agokwa*, uma palavra que expressa bem sua condição. Essa criatura, chamada *Owawendib* (“A Cabeça Amarela”), devia ter cinquenta anos e teve muitos maridos. [...] Ela se ofereceu para mim várias vezes, e não só não se sentia desencorajada pela minha recusa, mas repetiu seus avanços repugnantes até que eu fosse quase forçado a fugir da tenda. A velha Netnokwa (uma mulher chefe) estava perfeitamente ciente de seus costumes, e apenas riu do meu constrangimento e da vergonha que eu mostrava toda vez que essa criatura se dirigia a mim. Netnokwa parecia apoiar Cabeça Amarela, encorajando-o a ficar conosco. Esta última era muito habilidosa em todas as ocupações femininas, dedicando a elas todo o seu tempo. Finalmente, esperando desesperadamente ter algum sucesso comigo, ou talvez por estar bastante afligida pela fome que sentimos sob nosso teto, ela desapareceu e permaneceu ausente por três ou quatro dias. Eu começara a esperar que ela nunca mais me incomodasse, quando ela volta com os braços cheios de carne seca. (DÉSY, 1978, p. 05-06)

Percebe-se como o filho de um pastor, ocidentalizado, fica profundamente transtornado em face a essa posição social muito singular que é o berdache. No final do século XIX, o que perturba John Tanner, obviamente

te, é a dissociação entre sexo e gênero. Ele não é o primeiro, no entanto, a fazer esse tipo de observação. Já no século XVI, Alvar Nuñez Cabeza de Vaca – então resgatado com três outros companheiros da fracassada expedição de Pamfilo de Narvaez, na Flórida – oferece um testemunho. Durante sua odisséia de oito anos na América do Norte, por volta de 1528, ele encontra berdaches, provavelmente entre os Karankawas do Texas:

Enquanto eu estava com eles, testemunhei algo repugnante: um homem que se casou com outro. Esses seres indefesos e femininos se vestem como mulheres e realizam os trabalhos próprios desse sexo, mas usam o arco e carregam as cargas mais pesadas. Vimos vários deles entre os índios. Eles parecem mais robustos e mais altos que os outros homens... (DÉSY, 1978, p. 10)

Muitos exemplos dessas descobertas estão presentes no excelente texto da etnóloga Pierrette Désy, citado anteriormente. Naturalmente, entendemos que essas descobertas e, muitas vezes, redescobertas perturbarão profundamente os intelectuais do século XVI ao XIX. Concomitantemente, entre antropólogos e etnólogos, surgirá a ideia de que o sexo, em algumas sociedades, não está necessariamente correlacionado com o “sexo social”. O berdache é a ilustração perfeita disso. Claro que, na atmosfera do início do século XX, especialmente em sociedades puritanas nas quais a homossexualidade é severamente reprimida, a visão dominante considera isso uma anormalidade, uma monstruosidade. Edward Tylor e James George Frazer, na Grã-Bretanha, e Lucien Lévy-Bruhl, na França, descreverão, através de uma ótica ritualística, a posição dos berdaches. Mas, cegos pelos preconceitos de suas próprias épocas, não extrairão desse estudo nenhuma implicação relativa ao gênero.

Gradualmente, no entanto, a partir dessas e outras observações em diferentes lugares do mundo, algumas pessoas chegarão a conclusões verdadeiramente antropológicas e etnológicas, pondo à distância os juízos de valor. Tal é o caso de Margaret Mead. Mesmo sem referir-se a gênero no sentido estrito, mas sim ao sexo social

ou ao papel de sexo, em *Sexo e Temperamento* (1935), ela descreve, entre os Chambulis, os Arapeshs e os Mugdugumors de Nova Guiné, comportamentos cujas características revelam a dissociação entre sexo biológico e sexo social (gênero).

Os Chambulis se comportam de maneira inversa se comparados às sociedades americanas da época. As mulheres são agressivas, violentas e dominadoras, ao passo que os homens são submissos e doces. Os Arapesh, por sua vez, têm todos os comportamentos caracterizados pelos americanos da época como femininos. Já as mulheres e homens dos Mugdugumor são todos agressivos, violentos, dominantes e exigentes no que concerne ao sexo – em suma, tudo o que se descreveria, naquele momento, como muito viril e masculino. Sobre isso, Margaret Mead escreve:

Nem os Arapesh, nem os Mundugumor tiram proveito de um contraste entre os sexos; o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mundugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamo-nos com uma verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente. Estas três situações sugerem, portanto, uma conclusão muito definida. Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição para acalentar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamentos como ligados ao sexo. [...] O material sugere a possibilidade de afirmar que muitos, senão todos, traços de personalidade que chamamos de mascu-

linos ou femininos apresentam-se ligeiramente vinculados ao sexo quanto às vestimentas, às maneiras e à forma do penteado que uma sociedade, em determinados períodos, atribui a um ou a outro sexo. (MEAD, 1935/2015, p. 268)

Posteriormente, seus trabalhos serão alvo de críticas, dentre as quais figura a acusação segundo a qual ela teria visto apenas o que queria ver nos diferentes grupos sociais. Essa análise não diminui em nada sua visão inovadora sobre a dissociação entre os conceitos de sexo e “gênero” – não obstante esta última palavra não seja empregada por ela. Deve-se notar, além disso, que tal vocábulo é mais frequentemente utilizado no campo da gramática e que, no campo da cultura, a paternidade desse uso é atribuída a um psicólogo e sexólogo da Nova Zelândia chamado John dinheiro – muito controverso, por sinal. Ele foi um dos primeiros a falar de “papel de gênero”. Não se pode negar, porém, que Margaret Mead e até Simone de Beauvoir, mesmo sem fazerem uso do termo em tela, entenderam que “sexo” ou “sexo social” podem ser dissociados ou, pelo menos, não são necessariamente correlacionados com os sexos biológico e natural.

Na Tailândia, atualmente, os *ladyboys* ou *Katoï* – tão bem aceitos nesta sociedade como eram os *agokwas* entre os ameríndios na América do Norte – são uma das mais significativas manifestações dessa distinção entre os supracitados sexos descritos pela antropóloga. Sem deixar de mencionar, é claro, transgêneros ou transexuais e mesmo as *drag queens*, nas sociedades ocidentais.

## Os papéis de gênero

Os indivíduos se comportam, majoritariamente, de maneira adequada às expectativas sociais relacionadas aos seus gêneros. A revista *Sex Roles*, em circulação desde 1975, e uma série de pesquisas – às quais retornaremos – enfocaram essa questão. Justamente no ano de sua fundação, no número 4 desse periódico, em artigo *A definição dos estereótipos através da lista de adjetivos*, os autores John Williams

e Susam M. Bennet analisaram os estereótipos de gênero nos Estados Unidos. Perguntou-se a cinquenta homens e a cinquenta mulheres do Ensino Superior quais eram os adjetivos que melhor caracterizariam ambos os gêneros. Os resultados validam apenas os adjetivos com os quais 75% dos participantes homens e mulheres concordam, o que nos permite reter apenas trinta e três adjetivos para aqueles e trinta para estas últimas. Se estendermos o resultado para apenas 60% de consenso, obteremos noventa e oito adjetivos para homens e oitenta e três para mulheres. Eis o quadro com os resultados:

**Quadro 1:** adjetivos coletados em pesquisa de 1975

Adjetivos para os homens	Adjetivos para as mulheres
Afirmativo, desordenado, independente	Afetuosos, doce, queixosa
Agressivo, dominante, impassível	Atencioso, lisonjeira, preocupada
Ambicioso, elegante, lógico	Atraente, emocional, prudente
Autocrático, duro, masculino	Caprichosa, excitável, sonhadora
Aventureiro, energético, racional	Charmosa, fraca, sentimental
Barulhento, alegre, realista	Encantadora, feminina, sensível
Destemido, empreendedor, rigoroso	Complacente, frívola, sofisticada
Confiante, excitável, robusto	Terna, humilde, submissa
Constante, firme, sem emoção	Delicada, nervosa, volúvel
Corajoso, forte, severo	Dependente, perseverante, voluptuosa
Cruel, grosseiro, presunçoso	

**Fonte:** Williams e Bennet (1975)

Como vemos, os resultados são bastante caricaturais. Pode-se admitir, entretanto, que, na ambiência dos Estados Unidos, em 1975, eles correspondem razoavelmente bem a estereótipos relativos a homens e mulheres. É possível imaginar que esses estereótipos se fortaleceram ou tomaram outras formas hoje, ou até que talvez sejam diferentes na França e nos EUA. Veremos que isso não é de todo certo.

De fato, mais de duas décadas depois, Williams, Robert Satterwhite e Best (1999, p. 513-521) realizaram uma pesquisa – dessa vez, não apenas em um só país e lugar, mas em vinte e cinco países – cujo resultado não foi muito distinto. Na ocasião, novamente, os adjetivos mais consensuais e citados com maior regularidade foram mantidos. Vemos que, para vinte e cinco nações do mundo, a imagem não é muito

diferente. Os homens são descritos como: “*ativos, aventureiros, agressivos, ambiciosos, autoritários, temerosos, corajosos, cruéis, audaciosos, dominantes, enérgicos, empreendedores, poderosos, independentes, inventivos, lógicos, masculinos, progressistas, robustos, rudes, confiantes, severos, forte, duros, não emotivos*”. Ao contrário, as mulheres são percebidas como “*emocionais, afetuosas, ansiosas, sedutoras, encantadoras, queixosas, curiosas, dependentes, sonhadoras, emotivas, temerosas, obstinadas, gentis, sensíveis, sensuais, reservadas, ternas, submissas, supersticiosas, tagarelas, reservadas, fracas, choronas...*”. Em 1999, isso é o que podemos chamar de estereótipos de gênero quase universais, ao menos para os países envolvidos na investigação em xeque.

Para conferir se esse estudo poderia ser relacionado ao ambiente escolar francês, aplicamos um procedimento muito simples, com o objetivo de trazer à tona os estereótipos de gênero entre estudantes do primeiro ano de mestrado, os quais se preparam para a docência. Tratava-se, para o propósito em questão, de fornecer uma lista de, no máximo, dez adjetivos qualificando uma menina e um menino de 6º ano<sup>4</sup>. Essa turma foi escolhida para evitar o uso de muitos qualificadores biológicos (cabelos, seios, menstruação etc.). Em seguida, foi pedido aos mestrandos que se reunissem em trios e chegassem a um consenso sobre cinco adjetivos. Os adjetivos mais citados (entre 90% e 75% dos grupos os citaram) foram, então, utilizados. Aqui está a tabela obtida, em 2012, a partir de um total de 847 estudantes de mestrado:

---

<sup>4</sup> Nota do Tradutor: a classe de 6º ano (*sixième*) recebe alunos entre 11 e 12 anos e se constitui na primeira fase do colégio (*collège*), primeira classe do ensino secundário (etapa da educação francesa posterior à escola elementar).

**Quadro 2:** adjetivos coletados em questionário com mestrandos

Alunas de 6º ano	Alunos de 6º ano
Acadêmicas	Diretos
Tagarelas	Imaturos
“Pestes”	Bagunceiros
Emotivas	Provocadores
Sábias	Científicos
Aplicadas	Esportistas
Estudiosas	Barulhentos
“Vítimas da moda”	Conflituosos
Faladoras	Andam em grupos
Limpas	Agitados
Leitoras	Não acadêmicos
Inseparáveis da melhor amiga	Sujos
Fazem coisas às escondidas	Testam os limites
Maduras	Jogam videogame

Constata-se que os resultados não são muito discrepantes daqueles obtidos por John Williams e Susan Bennett em 1975, ou dos apresentados em 1999 por John E. Williams, Robert Satterwhite e Deborah L. Best. A conclusão que pode ser tirada dessas tabelas é que os estereótipos de gênero são uma das representações sociais mais universalizadas. O problema, entretanto, surge quando se trata de professores ou de futuros professores que reverberam o discurso essencialista. Pode-se perguntar se tais preconceitos não agem como profecias autorrealizáveis e, neste caso, produzem, como outros autores já mostraram (De Boissieu, 2009), não alunos, mas “meninas-estudantes” e “meninos-estudantes”, desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Faz-se mister concluir essa discussão inicial sobre os estereótipos de gênero e os preconceitos sociais por meio de um teste usado com muita frequência em diferentes campos, notadamente nas Psicologia Cognitiva e Experimental ou em Psicossociologia, cujo propósito é destacar, para um ou mais sujeitos, as tendências de gênero por eles sustentadas.

Por muito tempo, o gênero foi pensado, por um indivíduo, como um *continuum* que ia do polo masculino ao feminino, isto é, como uma espécie de vetor de dupla atração. Logo, se você fosse masculino, não seria feminino, e vice-versa. Não se poderia ser, por exemplo, 80% feminino e 20% masculino, ou 45% feminino e 55% masculino.

Contudo, esse modelo, para a Psicologia Cognitiva, era insatisfatório. Em consequência disso, os pesquisadores começaram a pensar mais sobre a questão com dois vetores independentes e orientados: um vetor masculino de 0 a 100% e outro feminino, de igual variação percentual. Neste caso, pode-se, por exemplo, ser 70% feminino e 55% masculino, ou mesmo 100% feminino e masculino (o que era extremamente raro ou mesmo inexistente) e, assim, descrito como andrógino (0% e 0% sendo neutros). Testes foram projetados a partir desses modelos para determinar a personalidade de um sujeito em termos de gênero. Esses testes, validados em numerosas amostras e em diferentes países, basearam-se largamente em estereótipos de gênero (a lista de adjetivos) destacados por John Williams e Susan Bennett. Uma pesquisadora, todavia, achava que esse teste era reducionista, uma vez que não levava em consideração outra possibilidade: a neutralidade ou a androginia no campo do gênero.

Sandra Lipsitz bem produziu, assim, em 1971, um teste em que três vetores são independentes: feminino, masculino e neutro. Por um lado, isso corresponde à estruturação da língua inglesa e, por outro, evita uma visão estritamente dicotômica e, portanto, parcialmente antagônica. Dessa maneira, foi criado o B.S.R.I. (*Bem Sex Role Inventory*), que teve como objetivo definir uma personalidade em termos de gênero. Eis abaixo a versão francesa de Hurtig e Pichevin (1986), que pode ser facilmente encontrada on-line atualmente. Ela contém, como vemos, sessenta itens medidos de acordo com uma escala Likert (com sete possibilidades de escolha). Vinte itens correspondem supostamente a estereótipos masculinos, vinte a estereótipos femininos e outros, na mesma quantidade, são considerados neutros ou andróginos:



Pode-se, obviamente, reprovar esse teste por ter sido construído inicialmente sobre estereótipos de gênero evidenciados alhures e por ser caricatural. Hurtig e Pichevin (1986) classificam, ademais, os adjetivos como mais ou menos relevantes, conforme foi indicado pela mensagem do site onde o teste está on-line e onde os resultados podem ser obtidos diretamente: *“Este teste não quer dizer muita coisa”*. Essa afirmação também demonstra, de certa forma, a pobreza de certos testes em Psicologia Experimental. Mais provavelmente, aponta a adequação de nossa personalidade generificada aos estereótipos de gênero correntes nas sociedades minimamente ocidentalizadas. Deve-se notar, aliás, que se alguém o fizer repetidas vezes, por períodos bastante longos, não obterá os mesmos resultados sistematicamente. Haveria movimentos de nossos estereótipos de gênero no tempo ou diferentes representações deles, ou, ainda mais claramente, eles seriam mutáveis. Para experimentar essa variação, tentamos fazer o teste tão sinceramente quanto possível (embora o conheçamos quase de cor). Eis, a seguir, o tipo de resultado que alcançado: *“Seu score é de 55 pontos masculinos, de um total de 100; 68.333 pontos femininos, de um total de 100; e 52.5 pontos andróginos (neutros), de um total de 100.”*

Também é notório que podemos ser masculinos e ter mais valências consideradas pelo teste como femininas, e, inversamente, é possível constatar que podemos ser mulheres e ter valências mais masculinas ou neutras do que femininas.

## **Exemplos de preconceitos de gênero e de sua construção: um caso clínico específico na educação profissional “masculina”**

Karine Almanza (2017) realizou uma exaustiva entrevista clínica, para fins de pesquisa, com uma aluna portadora de uma particularidade: o fato de ter escolhido o percurso “Manutenção de Veículos” (ou, simplesmente, “Mecânica”) em um liceu profissional e numa turma exclusivamente masculina. O propósito de Almanza foi conhecer e compreender os mecanismos que permitem a uma menina se inscrever

em um curso predominantemente masculino. O conjunto do estabelecimento é dominado pelos homens, que ocupam 454 vagas de um total de 461 inscritos. Logo, há apenas 7 meninas matriculadas. Seria desejável conduzir entrevistas com esse pequeno grupo, mas apenas uma concordou em participar. Deve-se notar que, ao longo de três anos, o número de meninas na escola se mantém estável ou em ligeira diminuição. Em nível nacional, o Ministério da Educação lista, em 2016, apenas 4,3% das mulheres no percurso profissional Engenharia Elétrica e apenas 3,8% no da Engenharia Mecânica. Salientaremos, posteriormente, que o oposto é verdadeiro: para estudos superiores como Letras ou nos mestrados “Profissões da Educação, do Ensino e da Formação” (primeiro grau), a presença feminina é mais elevada.

A pesquisa começou com a aplicação do teste BSRI com a jovem que seria o sujeito da entrevista qualitativa. Os resultados foram bastante equilibrados, haja vista que mostraram 77,5 em masculinidade, 77,5 em feminilidade e 78,33 em androginia ou neutralidade. Não nos é facultado afirmar, portanto, com relação aos itens desse teste, que ela tinha um nível de masculinidade fora do comum ou mesmo um nível de neutralidade ou androginia muito fortemente marcado. Pelo contrário, sua personalidade, em termos de gênero, parece bastante equilibrada. A análise dos conteúdos da entrevista revela, por seu turno, um certo número de palavras-chave que, de certa forma, podem definir o perímetro cultural em que esse tipo de iniciativa particular se inscreve. Eles mostram, ao contrário do BSRI, um discurso estruturado em torno de dois polos: uma masculinidade extremamente forte e a questão da exceção de gênero.

**Figura 3:** principais palavras coletadas da entrevista com a aluna



O conjunto acima ressalta muito claramente a ideia de um *problema de gênero*<sup>5</sup>. Com efeito, como vemos, é o termo “menino” (*garçon*) que tem mais peso na entrevista, seguido pelas palavras “exceção” (*exception*)<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Nota do Tradutor: alusão ao título da obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, da filósofa estadunidense Judith Butler.

<sup>6</sup> “...então, eu refleti por um momento e pensei: ‘Por que não Mecânica?’, já que eu gosto e que não é sempre que ouvimos uma menina dizer ‘Bem, eu quero ingressar na [formação em] mecânica... Eu pensei: ‘Bom, eu vou ser uma exceção à regra e, de fato, é o que eu vejo agora’”. “Mas do lado do meu pai, eles estavam todos felizes principalmente [com o fato de] eu fazer algo de excepcional...” “Sim, é disso que eu gosto, sim. Eu amo ser a exceção à regra. Eu adoro isso”; “Eu não gosto de estar na massa, [sendo] igual a todo mundo” (extrato da entrevista a Y).

“menina” (*filles*)<sup>7</sup> e “maria-homem” (*garçon-manqué*)<sup>8</sup>. A palavra “comentários” (*commentaires*), porém, provavelmente, não é muito significativa relativamente às questões em xeque. Vemos também que os modelos dos homens da família são particularmente importantes nessa escolha (“pai” (*père*) e “avô” (*grand-père*). As mulheres, por outro lado, estão virtualmente ausentes de toda a entrevista. Uma “família de acolhimento” (*famille d'accueil*) também aparece, mas em nenhum lugar encontram-se as palavras “mãe” ou “avó”. Podemos, portanto, supor que a estrutura familiar e os modelos identificatórios foram estruturantes para as escolhas dessa estudante “atípica”, que escolheu uma profissão “atípica”.

Mas, se nos aprofundarmos um pouco mais no discurso da entrevistada, percebe-se, muito rapidamente, que essa jovem pôde fazer sua escolha por ter sido *fortemente apoiada* por um professor. Em outras palavras, não é por acaso que a escola aparece nessa possibilidade de transgressão da ordem de gênero, mesmo se podemos dizer que um caso clínico nunca deve levar a uma generalização. Outros exemplos, fora da entrevista e do protocolo de pesquisa, confirmam a necessidade do suporte de uma professora ou de um professor para que esse tipo de “transgressão” sociocultural aconteça. Outros exemplos foram fornecidos no mesmo curso.

Similarmente, notaremos – mas isso é menos aparente no conjunto de palavras – que, como acontece com as professoras de Educação Física face à masculinidade da profissão, ela enfatiza uma feminilidade

---

<sup>7</sup> “Porque hoje eu estou bem vestida, com minha bolsa e maquiada... Enfim, fisicamente isso [que eu vou dizer] não dá pra ver, mas mentalmente eu sempre me pergunto por que eu não estou com uma calça esportiva [risos]” “Na verdade, no segundo [ano] eu me vestia realmente como os garotos, tinha cabelos curtos, nunca estava maquiada, de costas se poderia dizer que [eu] era um menino, sabe? Mas vamos dizer que, fisicamente, eu mudei, mas mentalmente de jeito nenhum” (entrevista com Y).

<sup>8</sup> “Além disso, eu sempre saio com os meninos. Vão dizer que eu sou uma maria-homem” “Eu sempre brinquei como os meninos, eu sempre falei como garotos” “Eu não vou dizer que eu me considero uma maria-homem, mas tampouco vou dizer que eu me considero uma princesa” (Entrevista Y).

hegemônica ou pelo menos uma hiper-feminização fora da profissão. Em outras palavras, sua transgressão da ordem de gênero também passa por uma compensação feminina exagerada em um outro espaço social. Por exemplo, mesmo que internamente ela se sinta vestida “com uma calça esportiva”, externamente ela usará maquiagem, uma bolsa de mulher, se vestirá com uma saia etc. Há uma forte tensão entre os polos masculino e feminino. Sua identidade profissional é “masculina” e sua identidade pessoal é “feminina”. Isso também pode explicar os níveis equivalentes de masculinidade e de feminilidade obtidos com o BSRI.

Além disso, a entrevista nos permite sublinhar as relações mantidas entre a aluna e os meninos de sua turma. São visíveis processos de sedução misturados com um reconhecimento neutro da sua competência. Se, no início de sua presença nas aulas, eram os meninos que zombavam dela, hoje ela diz que é ela que, às vezes, ri da incompetência deles em certas situações. Ela deve, no entanto, em seu campo específico de atividade, transformar seu corpo especialmente para ser capaz de carregar coisas pesadas (um pouco como fazem as professoras de Educação Física com os seus corpos). A estudante diz que começou a musculação para poder competir com os meninos nessa área e, enquanto no início de seus estudos ela só era capaz de levantar trinta quilos, agora já sustenta sessenta. Parece orgulhosa disso, comparando-se com os meninos que, também eles, “pegam no pesado”.

Podemos ver, portanto, através deste caso particular e singular – mas que no futuro poderia tornar-se cada vez menos raro –, que a escolha de trajetórias atípicas no domínio escolar pressupõe uma relativa transgressão das normas de gênero e, em especial, da heteronormatividade. Isso pressupõe, aparentemente, que o estudante distinga claramente sua identidade profissional da pessoal, o que requer, naturalmente, um *problema de gênero* e mesmo, no fim das contas, um problema no sistema escolar. Voltaremos a esse tema na conclusão.

## Os preconceitos de gênero para as estudantes dos percursos profissionalizantes terciários

Outros estudos, como os realizados por Julie Thomas (2013), mostram que, inversamente, as jovens formadas nos percursos terciários muito feminilizados possuíam representações sociais e profissionais bastante heteronormativas. O que ela chama nesse artigo, publicado em *Sociétés Contemporaines*, de “socializações primárias” apontava que, ao contrário do exemplo anteriormente apresentado, o conjunto de representações das meninas estava estruturado sobre uma base de total oposição das ordens feminina e masculina. Assim, “fazer marcenaria” ou “consertar motores ou instalações elétricas diversas” eram atividades próprias dos meninos e opostas ao universo feminino no que concerne aos lazeres, mas também no que diz respeito às disciplinas escolares.

Ao inverso, e paradoxalmente, para o conjunto dos adolescentes dos percursos industriais, os lazeres que não eram apropriados aos meninos eram “fazer bijuterias”, “costurar”, “cuidar de bebês”. Na mesma direção, as matérias recomendadas para as garotas forneciam uma visão extremamente estereotipada e muito heteronormativa, o que é demasiadamente paradoxal se levarmos em conta a entrevista descrita anteriormente, mas também considerando a profissão visada por essas jovens dos percursos industriais. Se elas pudessem aplicar a si mesmas as transgressões de gênero, considerando o percurso formativo escolhido, seria praticamente impossível perceberem a recíproca para os meninos.

Consequentemente, nota-se que as representações coletivas são extremamente pesadas e limitadoras, inclusive para as jovens que optaram por percursos atípicos em relação ao seu gênero. Isso aponta para uma redefinição da ordem escolar ou ao menos para a sua redistribuição, bem como para uma atenção importante consagrada a esta questão. Tal iniciativa seria possível, por exemplo, através do recurso à literatura acessada pelos jovens e aos contos infantis, mas também, agora, na França, através das aulas de Moral e Cívica na perspectiva de uma implantação de uma igualdade real.

## Professoras de Educação Física: entre masculinidade esportiva e feminilidade social

O esporte, na França e em todo o mundo, é uma das atividades mais discriminatórias. Nas questões de gênero, encontra-se atrasado relativamente a todas as outras práticas humanas, diferenciando-se somente talvez de certas práticas religiosas (separação de mulheres e homens em algumas igrejas e mesquitas). Nenhuma atividade esportiva é mista (ou quase nenhuma). A diversidade real existe raramente em esportes como o tênis, o badminton (duplas mistas), a equitação (salto e adestramento) e o tiro. Por outro lado, há muitas atividades físicas não esportivas mistas, como a musculação (bastante feminizada, contudo), a escalada e a caminhada. Desse ponto de vista, a Educação Física escolar está muito à frente do mundo esportivo, assim como a escola continua sempre avançada em relação à família e ao mundo corporativo.

No entanto, ao observar as aulas de Educação Física no ensino secundário, pode-se constatar que as atividades esportivas coletivas são geralmente praticadas em grupos mistos, incluindo as competições. Naturalmente, todas as outras práticas corporais são feitas em comum e em classe mista, o que não significa necessariamente que meninos e meninas sempre pratiquem juntos. Às vezes, eles podem praticar lado a lado (como na ginástica, natação ou atletismo), e não necessariamente juntos. Alguns esportes específicos, como a ginástica acrobática, geralmente proporcionam práticas mistas, de acordo com as afinidades dos alunos.

Por outro lado, numerosas associações esportivas escolares, como a União Nacional de Esporte Escolar, implementaram esportes coletivos mistos. No handebol, por exemplo, a prática é feita obrigatoriamente com três meninas e três meninos como jogadores de campo; no rúgbi, são oito jogadores, sem usar o pé, sendo quatro meninas e quatro meninos; no futebol, cinco meninas e cinco meninos compõem o time, e no vôlei este é composto obrigatoriamente por três jovens de cada gênero. Mas existem outras atividades menos populares, como o *Ultimate*, onde a diversidade é feita sem dificuldade. O mesmo vale para

o prático *Tchoukball*, originário da Suíça. Evidentemente, a expressão corporal (geralmente iniciada com o hip-hop, para facilitar a entrada na atividade de meninos) também é praticada em grupos mistos.

Como podemos ver, a diversidade de gênero parece já ter sido conquistada nas práticas esportivas e nas demais práticas do ensino secundário. Entretanto, quando observamos as notas das meninas e meninos no exame de acesso ao ensino superior, constatamos, como vimos acima, um grande déficit em relação às meninas. Isso é ainda mais surpreendente quando levamos em conta que, na maioria das outras disciplinas, são elas que, por causa da vantagem na leitura, superam os meninos. É claro que poderíamos ficar satisfeitos e dizer que esse contexto das notas, em áreas como tecnologia, tecnociência, ciência, ou mesmo matemática, cria um espaço escolar favorável aos meninos em situação de insucesso escolar. Na verdade, qualquer desigualdade de resultados deve ser investigada de perto, e faz-se preciso verificar se ela não corresponde a um estereótipo de gênero ou a um preconceito dos professores.

A realidade da fabricação dessa diferença de notas na Educação Física é, na verdade, bastante trivial, como vimos. Por um lado, o fato de esta disciplina ainda ser baseada em atividades esportivas tende a favorecer os garotos em seu gosto pela competição (*agon*), mas, por outro lado, um parâmetro entra em jogo: as “competências específicas” e as atividades que as acompanham no nível do exame de acesso ao ensino superior. A maioria dessas atividades, no mundo dos esportes, como vimos acima, são massivamente ou predominantemente masculinas, ao passo que as atividades femininas são representadas apenas em pequenos números para as avaliações.

Paradoxalmente, as professoras de Educação Física, como um todo, entram no jogo da prática esportiva para a qual também foram condicionadas durante o ensino superior (conforme vimos, o mesmo se passa com as docentes de matemática). Geneviève Cogerino e Marie Mansey (2010) mostram como essas professoras se encontram em um sistema de duplo constrangimento vinculado aos estereótipos de gênero.

De um lado, em sua profissão, devem mostrar-se atléticas e, portanto, de uma certa maneira, masculinas ou masculinizadas (músculos, resistência, forma corporal, performance etc); de outro, socialmente, elas compensarão essa “desfeminização” por uma “superfeminização” de sua aparência e imagem de seu corpo (como fazem os garotos na escola, mas em outro sentido). Para as autoras mencionadas acima,

‘quaisquer que sejam as suas especialidades esportivas, o nível de esporte em que evoluíram ou sua experiência, as professoras entrevistadas pensam seus corpos de maneira funcional’ (FRANZOI, 1995). Elas avaliam seu corpo não em função da percepção de suas diferentes partes, e sim segundo suas percepções acerca de sua condição física, força muscular, nível de energia ou agilidade. O corpo que elas pensam apresentar na Educação Física é, acima de tudo, um corpo ativo, dinâmico, tonificado, capaz de fazer. Elas tentam, de fato, conciliar sua imagem corporal profissional e seu ideal corporal feminino” (COGERINO; MANSEY, 2010, p. 104).

A partir de onze entrevistas semiestruturadas dirigidas às professoras de Educação Física, cuja faixa etária variava de vinte e seis a cinquenta e três anos, foi revelado um sistema paradoxal de representação, ou melhor, um sistema de oxímoro entre essas docentes. Todas consideram que em sua profissão “*estamos diretamente no centro das atenções [...], nos expomos*” (Cogerino; Mansey, 2010, p. 102). De acordo com elas, os alunos estão particularmente atentos à sua aparência e às suas roupas, por isso a importância de se mostrar “elegante”:

“Eu acho que sou elegante, faço um esforço para [ser]” (idem). Mas, inversamente, para justificar seu status social, elas devem apresentar suas capacidades de desempenho: “Mas você vê meus ombros [um pouco largos]? Bom, isso não me incomoda. A rigor, eu gosto, porque uma imagem atlética pega bem com

a imagem do professor de Educação Física”. Além disso, é a dificuldade de ser mulher em um ambiente com fortes conotações masculinas que se revela: “Eu dou a imagem de um corpo vivificante, de um corpo forte [...] quero mostrar que a mulher não é necessariamente fraca, então para mim é importante” (E10) (Cogerino; Mansey, 2010, p. 105).

Para algumas, a identidade profissional pode até preceder o ideal do ego ou eu ideal: “*Sou professora de Educação Física antes de ser mulher*’ (E9); *‘Não, eu não sou super elegante, porque não é meu estilo e também porque acho que, na Educação Física, nós não precisamos disso*’ (E7)” (Cogerino; Mansey, 2010, p. 106). A assimilação ao esporte federal masculino pode, assim, preceder a feminilidade em algumas docentes. Mas, para a maioria das entrevistadas, ao contrário, há uma supercompensação, pois surge uma busca, fora da sala de aula e da profissão, uma hiperfeminização – o que as autoras chamam de “feminilidade hegemônica”:

Tivemos, de todo modo, muitas professoras bastante atléticas, sempre vestidas com calças esportivas, sem maquiagem, cabelo curto, um pouco gordinhas. Eu mesma tive professoras assim. E, se você quiser, eu acho que aos olhos das alunas... Eu não queria transmitir isso” (E5). [...] Elas têm, além disso, uma concepção do ato de ensinar que coloca a sedução na base de toda vontade para ensinar: “Eu acho que, enquanto professora, estamos constantemente tentando seduzir [...] Estou convencida de que também é bom, enquanto mulher, transmitir... esse lado mulher”. (E6) (Cogerino; Mansey, 2010, p. 106)

Através deste exemplo de pesquisa, vemos o quão difícil é, para uma docente de Educação Física, na França, se situar entre o ideal social feminino e a identidade profissional fortemente marcada pela ideologia masculina do esporte.

## Conclusão

No cenário acadêmico francês, há pouquíssimos estudos sobre a formação profissional ou, mais genericamente, sobre a construção de uma profissionalidade sob a ótica do gênero. É difícil, inclusive, estabelecer uma revisão da literatura sobre o assunto. De fato, além de alguns sites que fazem referência a grandes estatísticas, artigos dedicados estritamente às questões de profissionalização em interfaces com o sexo e com o gênero são praticamente inexistentes.

O objetivo do artigo foi realizar uma revisão para esclarecer o conceito de gênero, as noções de estereótipos e preconceitos em relação a essa noção e, em seguida, propor algumas pistas concernentes às associações entre profissionalização e gênero. Através de três exemplos, estabeleceu-se que os preconceitos e as tensões entre o mundo escolar e o mundo profissional ou social estão muito presentes quando adentramos no domínio em tela. Ser feminina, em um mundo profissional masculino (Esporte e Mecânica), obviamente não é um dado insignificante em termos de identidade pessoal vivida. Ademais, quando se é estudante da educação profissional terciária, pode-se também ser portador de preconceitos e estereótipos de gênero extremamente pesados.

Em suma, se na França a educação é mista em todos os níveis (ou melhor, deveria ser), parece que as formações profissionais são particularmente marcadas pelos preconceitos e estereótipos de gênero, os quais, devemos lembrar, são construídos desde a saída do ventre materno (cf. BELLOTTI, 1974). Obviamente, a produção desses comportamentos se dá a partir daqueles existentes no ambiente familiar ao longo da mais tenra infância, notadamente por meio da nutrição (amamentação, alimentação diferenciada para meninas e meninos etc), jogos (masculinizados ou feminizados) e roupas (determinadas cores e roupas muito diferenciadas e menos práticas para meninas do que para os meninos). Por fim, é evidente que a construção dessas práticas também acontece na escola, local onde os professores, acreditando serem igualitários, carregam preconceitos muito fortes, que funcionam como profecias autorrealizáveis através do efeito Pigmalião.

## Referências

- Almanza, K. **Le genre dans les filières industrielles** : étude d'un parcours atypique. Dissertação (Faculdade de Educação). Universidade de Montpellier, Montpellier, 2017.
- Belotti, G. E. **Dalla parte de la bambine** : l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita. Milano : Feltrini, 1973.
- Belotti, G. E. **Du côté des petites filles**. Paris : Édition des Femmes, 1974.
- BOISSIEU, C. Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire ». **Recherche & Education**, n. 2, p. 23-43, 2009.
- DÉSY, P. L'homme-femme (Les berdaches en Amérique du Nord). **Libre – politique, anthropologie, philosophie (Paris)**, n. 78 (3), p. 57-102, 1978.
- Hurtig, M.-C. ; Pichevin, M.-F. La variable sexe en psychologie. **Cahiers de psychologie cognitive**, n. 5, p. 187-228, 1985.
- Le Manner-Idrissi, G. **L'Identité sexuée**. Paris : Dunod, 1997.
- Le Maner-Idrissi, G. ; Levêque, A. ; Massa, J. Manifestations précoces de l'identité sexuée. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, 31 (4), p. 507-522, 2002.
- Le Maner-Idrissi, G. ; Renault, L. Développement du “ schéma de genre ” : une asymétrie entre filles et garçons ? **Enfance**, 3, (58), p. 251-265, 2006.
- LEROI-GOURHAN, A. **L'Homme et la matière**. Paris: Albin Michel, 1943.
- LEROI-GOURHAN, A. **Milieu et techniques**. Paris: Albin Michel, 1945.
- MEAD, M. **Sexo e temperamento**. Trad. Rosa Krauz. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- THOMAS, J. Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations primaires et des contextes scolaires dans la manière de “faire le genre”. **Sociétés contemporaines**, n. 90, p. 53-79, 2013.
- Williams, J. ; Bennett, S. M. The sex role throught the adjective check list. **Sex Role**, 1975.
- Williams, J.E.; Satterwhite, R.; Best, D. L. Pancultural Gender Stereotypes Revisited: The Five Factor Model. **Sex Role**, (40) 7, p. 513–525, 1999.

# **Diferenças e (des)igualdades**

**Atitudes de professores/as face à diversidade de gênero  
nos liceus profissionais “masculinos” na França**

*Differences and (in)equalities: teacher attitudes in the face  
of gender diversity in “male” vocational high schools in France*

**Julie Thomas**

*Doutora em Ciências do Esporte – Université Paris-Sud/França  
Professora na Université Jean Monnet – Saint-Étienne/França  
Pesquisadora do Centre Max Weber (UMR 5283)  
julie.thomas@univ-st-etienne.fr*

*Tradução:*

**Avelino Aldo de Lima Neto**

*Doutor em Educação – Université Paul Valéry/Montpellier III e UFRN  
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN e dos  
Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (IFRN) e em Educação (UFRN)  
ave.neto@hotmail.com*

*Revisão:*

**Arthur Barros de França**

*Licenciando em Filosofia (UFRN), Licenciado em Letras – Língua Portuguesa  
(UFRN), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN)  
e doutorando em Estudos da Linguagem (UFRN)  
corrigere@hotmail.com*

03

## Resumo

O presente artigo examina a maneira pela qual as meninas, numericamente minoritárias nos percursos escolares “masculinos” (tecnológicos e profissionais) dos liceus profissionais franceses, percebem as atitudes de seus professores em relação a grupos e/ou classes mistos. A partir dessas percepções e de minhas observações, analiso como essas atitudes podem influenciar na (re)produção ou no questionamento da ordem de gênero no interior desses espaços escolares. Três tipos de atitudes e gestão de grupos/classes mistos, por parte dos professores, foram identificados. O primeiro caracteriza-se por produzir diferenças, rejeitando concomitantemente as meninas, criando, assim, desigualdades explícitas. O segundo é marcado pela fabricação de distinções, supervalorizando o feminino e reproduzindo desigualdades sem problematizá-las. Por fim, o terceiro não age a partir de diferenças, havendo nele, porém, uma subdivisão: os “progressistas” e os “igualitaristas reflexivos”. Essas formas de gestão ajudam a modular a influência do gênero nas situações observadas. Ao considerar que as demandas de acesso das meninas aos percursos industriais são aceitas por grande parte dos professores, e que as falas destes últimos em favor delas são muitas vezes sinceras, parece que não é tão fácil pôr em prática esse discurso da igualdade. Tal constatação se deve ao fato de, notadamente, meninas e meninos não raro serem considerados fundamentalmente diferentes.

**Palavras-chave:** gênero; professores; educação profissional; percursos escolares masculinos; igualdade.

## Abstract

This article examines the way in which girls, numerically a minority in the “male” (technological and professional) courses offered by French vocational schools, perceive their teachers’ attitudes towards mixed groups and/or classes. From these perceptions and my observations, I analyze how these attitudes can be influential in the (re-) production or the questioning of the gender order within these school spaces. Three

types of mixed group/class management, as well as attitudes of teachers were identified. The first is characterized by producing differences, through a concomitant rejection of the girls, and thus creating explicit inequalities. The second is marked by the fabrication of distinctions, overvaluing the feminine and reproducing inequalities without problematizing them. Lastly, the third does not act upon differences, however consists of a subdivision: the ‘progressives’ and the ‘reflexive egalitarians.’ These forms of management help to modulate the influence of gender in the observed situations. Considering that the demands of girls’ access to industrial courses are accepted by the bulk of teachers, and that the latter’s statements in favor of them are often sincere, evokes attention to the lacking ease of putting this discourse of equality into practice. This finding is due to the notable fact that girls and boys are very often considered fundamentally different.

**Keywords:** gender; teachers; professional education; “male” courses; equality.

**A** evolução da divisão sexual dos percursos escolares é uma questão frequentemente levantada na Sociologia da Educação. A concordância entre a distribuição dos gêneros no sistema educativo, segundo percursos e especialidades, e essa mesma distribuição na estrutura econômica foi enfatizada por Nicole Mosconi em 1983. Naquela ocasião, no contexto da educação técnica e profissional, notadamente a industrial, ela apontava uma espécie de “casa dos homens” modernos (GODELIER, 1982). Indicava, igualmente, que ao longo de trinta anos o “movimento é particularmente lento” no que diz respeito a um arranjo mais igualitário. De fato, dez anos depois, Christian Baudelot e Roger Establet (1992) constataram que as meninas, apesar do melhor sucesso acadêmico, tinham menos acesso aos estudos e a empregos socialmente valorizados que os meninos, sobretudo por causa dessa divisão fundada no gênero.

Desde então, muitas campanhas para promover a igualdade na escola e no mundo do trabalho objetivaram incentivar a presença de meninas em especialidades “masculinas”<sup>1</sup>, especialmente aquelas ditas “técnicas” – como mecânica, eletrotécnica e construção civil –, há muito tempo abandonadas pelas meninas por causa do monopólio culturalmente construído pelos homens sobre “a” técnica (TABET, 1998). No entanto, a divisão sexual do trabalho “resiste” aos anos e ao ideal de diversidade<sup>2</sup>, e a escolha da orientação do trajeto acadêmico permanece hoje diferenciada de acordo com o sexo, tanto no liceu<sup>3</sup> quanto no ensino superior – ainda mais quando se trata dos percursos ditos técnicos (Vouillot, 2010). Faz-se mister constatar a continuidade da orientação dos meninos para os setores mais valorizados no mercado de trabalho, apesar das recentes evoluções com relação aos níveis mais baixos de qualificação (Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; Kergoat, 2014; Lemarchant, 2007).

Diversos modos de explicação sociológica têm sido utilizados no que diz respeito à divisão sexual dos percursos escolares e dos empregos. Para alguns, trata-se, em primeiro lugar, de estudar as escolhas individuais de orientação, vinculando-as às representações sexuais e às aspirações profissionais de ambos os gêneros: tais opções são caracterizadas, então, enquanto racionais e razoáveis, ou como decisões tomadas por obrigação, dadas as disposições incorporadas (Cf. Baudelot; Establet, 2007; Duru-Bellat, 1990; 2010; Vouillot, 2010). Outros se concentram

---

<sup>1</sup> O termo “masculino” é empregado para designar espaços e práticas socialmente considerados “para os homens” e nos quais os meninos são a maioria. Para mais detalhes sobre as campanhas, desde 1975, cf. Vouillot, 2007.

<sup>2</sup> Sobre esse assunto, conferir notadamente o número 36 da revista *Travail, Genre et Sociétés* (2016).

<sup>3</sup> Nota do Tradutor: o Liceu francês corresponde ao Ensino Médio brasileiro, inclusive no que concerne à possibilidade de realizar estudos integrados ao ensino técnico, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no interior da qual se situam os Institutos Federais.

mormente sobre os dispositivos objetivos que contribuem para a distribuição das especialidades profissionais por sexo, reforçando a ideia segundo a qual a diferenciação da formação de meninas e meninos é produzida pela divisão sexual no interior do mercado de trabalho (cf. Kergoat, 2014; Mosconi, 1998; VOUILLOT, 2010).

Se tomarmos certa distância e olharmos para os contextos das minorias (meninas nos percursos masculinos ou o inverso), também podemos nos interessar pelas questões subjetivas dos estudantes em minoria – as quais podem ser potencialmente atípicas no que concerne à orientação quanto aos trajetos formativos a serem tomados. É possível, igualmente, concentrarmo-nos mais nos efeitos das características generificadas dos percursos e naqueles da presença comum de meninas e meninos sobre esses mesmos trajetos, sendo esta última situação mais rara. Os jovens franceses compartilham representações negativas das condições de inserção de meninas nesses ambientes: *“metade das meninas e meninos do ensino médio pensam que uma mulher terá dificuldades em seu trabalho se seus colegas forem homens. Frequentemente, o comportamento sexista é a razão mais apresentada: ‘os homens são machos apesar de si mesmos’”* (Bosse; Guégnard, 2007) (grifo da autora). O oposto não parece verdadeiro. E, de fato, as desigualdades concretas enfrentadas pelas mulheres em minoria no contexto de sua formação são documentadas por um certo número de trabalhos (cf. Mosconi; Dahl-Lanotte, 2003; Mosconi, 1989; thomas, 2013a; 2013b), ao passo que a presença de homens em percursos femininos parece menos problemática (Lemarchant, 2007).

Parece também que algumas meninas “em minoria” consideram que, por vezes, encontram mais dificuldades ao longo do curso de formação que durante os seus estágios ou mesmo no emprego, onde poderiam, talvez, implantar mais facilmente uma capacidade de ação autônoma e formas de resistência (Kergoat, 2006). Além disso, se é correto dizer – como Nicole Mosconi (1983; 1998) – que o mercado de trabalho e sua estruturação sexuada definiriam o campo de possíveis orientações escolares e, destarte, contribuiriam para a produção de

desigualdades de gênero anteriores à escola, o caso das minorias nos faz olhar para formas de desigualdade produzidas especificamente na instituição escolar. Ou seja, quando os processos de segregação associados à distribuição no mercado de trabalho não “funcionaram”, e as meninas estão se aventurando nos espaços dos meninos, ainda constatamos a erosão das estratégias de profissionalização nessas especialidades, fato diretamente relacionado ao funcionamento da escola. As causas podem ser buscadas na experiência cotidiana das minorias.

Nas obras anteriormente citadas, o peso das relações com colegas de classe do sexo masculino tem sido, evidentemente, apontado – o que eu explico tanto pelas concepções muito (hétero)normativas de feminilidade e masculinidade desses homens quanto pela dificuldade provocada pela competição escolar nesses percursos socialmente desvalorizados (THOMAS, 2013b). Neles, os alunos (mesmo quando não escolheram esse curso por realmente o desejarem, mas por serem os únicos disponíveis) sabem que haverá poucas possibilidades de trabalho após a obtenção do diploma. Assim sendo, têm interesse em ser os melhores para, de uma forma ou de outra, conseguir entrar no mercado. A competição acentua-se ainda mais por ser implementada sob uma perspectiva machista popular, na qual as violências verbal e física são fortes, e não veladas, como acontece nos meios mais favorecidos (Mercader; Léchenet, 2016). Mas também vale a pena examinar mais de perto o papel dos educadores. A função dos professores de manter, renovar e às vezes questionar as desigualdades de gênero em classes mistas já foi destacada (cf. Baudoux; Noircent, 1995; Guérandel, 2013; Mercader; Léchenet, 2016; Duru-Bellat, 2010).

O que acontece nos cursos tradicionalmente não-mistos (nos ditos “masculinos”, por exemplo)? O enfoque nos docentes que neles atuam é importante. Após o inovador trabalho de Nicole Mosconi (1987), Nathalie Bosse enfatizou, já em 2001, a importância de analisar as maneiras através das quais “*a gestão (administração, professores)*” dos percursos e liceus masculinos “*vislumbra a situação das meninas*” e “*promove ou não sua integração*” (BOSSE, 2001, p. 49). Desde então, porém,

as pesquisas não têm mais se debruçado fortemente sobre essa temática. Certamente, encontramos respostas na literatura, as quais enfocam principalmente a experiência complicada de estudantes minoritários face às reações muitas vezes hostis do corpo docente (Flamigni; Giauque, 2014; Lemarchant, 2007; Mosconi, 1987; Mosconi; Dahl-Lanotte, 2003; Rey; Battistini, 2013; 2016).

O trabalho de Elettra Flamigni e Barbara Pfister Giauque foca especificamente na comparação de professores (e suas representações) sobre a diversidade de gênero nos percursos masculinos e femininos. De acordo com as autoras, nos percursos femininos, as transgressões de gênero são melhor aceitas, constatação que o trabalho de Clotilde Lemarchant já mostrou de modo mais genérico. Resta investigar, contudo, o que essas representações produzem nas interações, como também estabelecer a diversidade de atitudes e modos de gestão dos professores. Dessa forma, neste artigo, concentro-me especificamente na análise das representações e atitudes dos/as professores/as de percursos masculinos em relação à situação bastante excepcional da diversidade de gênero (no sentido da presença de ambos os sexos no mesmo curso) e seus modos de gestão da classe mista. O que isso significa para estudantes meninas e meninos em termos de integração e (re)orientação, mas também de socialização?

Segundo Prisca Kergoat (2014), em um nível macrossociológico, tanto a escola quanto o mercado de trabalho contribuem para a “produção de desigualdades” no interior do espaço da formação profissional. Situado em uma escala menor de observação, o desafio é tentar esclarecer o papel dos professores de acordo com seus posicionamentos: durante as interações, eles contribuem para validar, reproduzir ou mesmo produzir o gênero ou, em vez disso, para questioná-lo? Nesse contexto, as condutas dos docentes nas chamadas disciplinas profissionais ou técnicas mostram-se particularmente relevantes para o estudo. Eles, os docentes, estão de fato em posição intermediária entre os mundos da educação e do trabalho. Levando em conta as pesquisas já mencionadas, os posicionamentos e os papéis desses e de outros professores precisam ser esclarecidos, a fim de melhor compreendermos as condições gene-

rificadas das transferências escolares dos saberes e das competências e, portanto, da (des)igualdade em vias de fabricação.

## Metodologia

Este esquema de leitura permite analisar proveitosamente os dados coletados em campo durante a minha pesquisa doutoral (THOMAS, 2010). Os resultados dos quais lanço mão, essencialmente qualitativos, serão compostos por material etnográfico (sequências observadas e entrevistas etnográficas com os atores observados) e entrevistas com os sujeitos da pesquisa (todos identificados com pseudônimos).

Nesse contexto, faz-se mister apresentar algumas elucidações acerca do contexto da produção destes resultados. Durante as entrevistas exploratórias e por ocasião da aplicação de um questionário com as meninas, focado em suas experiências antes e durante a sua formação em um percurso masculino (do BEP às formações pós-bacharelado em especialidades como mecânica ou construção civil<sup>4</sup>), o tema das relações mistas com os colegas e professores veio à tona de modo ainda mais marcante do que eu havia previsto, em especial nos cursos profissionalizantes. Em razão disso, decidi realizar a observação em um liceu profissional industrial e em dois liceus secundários polivalentes. Nessas ocasiões, solicitei relatos de prática sobre os momentos de curso observados. Todos esses dados foram utilizados para a constituição da tipologia proposta abaixo. Para corroborá-la, também utilizei os depoimentos colhidos das respostas ao questionário.

A observação durou um ano letivo em um liceu profissional localizado no subúrbio de uma grande cidade do sul da França, instituição

---

<sup>4</sup> Nota do Tradutor: BEP, da sigla *Brévet d'Études Professionnelles*, é um diploma de formação profissional do sistema educativo francês. O “bacharelado” (*baccalauréat*) não corresponde a uma modalidade de graduação, como no Brasil, mas a um exame realizado após o liceu, a fim de ter acesso às diversas possibilidades de formação no ensino superior. Esse exame também é feito levando em conta percursos formativos anteriores e especialidades futuras a serem seguidas.

na qual há apenas oferta de cursos profissionalizantes. A proporção, nesse liceu, é de vinte meninas para quinhentos meninos (dos quais onze estão em classe de 3ª descoberta profissional<sup>5</sup>). A observação foi realizada durante a metade do dia de aula, uma ou duas vezes por semana, em várias classes e/ou grupos: Terminal Bac Pro Eletrônica/Especialidade Marinha Nacional (2 meninas, 20 meninos); Terminal BEP de Manutenção Industrial (2 meninas, 18 meninos); bem como em uma turma de terceiro ano (do *collège*) de orientação profissional, na qual se encontram 15 meninos e 11 das 20 meninas da escola.

Do mesmo modo, realizei durante um mês uma observação diária em dois liceus da região de Île-de-France<sup>6</sup>, relativamente mistos (se olharmos para as distribuições gerais, uma vez que meninas e meninos permanecem divididos de maneira distinta, de acordo com a especialidade dos bacharelados), que ofertam as formações gerais, tecnológicas e profissionais. Meu cargo oficial foi o de “estagiária”. As entrevistas etnográficas com diferentes tipos de gestores e professores concentram-se nas relações com as meninas observadas, mas também nas suas experiências quando eram estudantes do liceu, as suas práticas laborais e suas representações acerca de suas profissões e do gênero. As entrevistas com histórias de vida e de práticas também foram realizadas com 21 meninas. Foram feitas perguntas retrospectivas sobre as observações realizadas, para apreender seus próprios esquemas analíticos e as possíveis lacunas deles. Elas também foram questionadas acerca de suas práticas, antecedentes formativos e famílias, a fim de obter outros elementos de compreensão.

O papel dos professores na (re)produção ou no questionamento da ordem de gênero no seio dos trajetos acadêmicos estudados também

---

<sup>5</sup> Nota do Tradutor: na organização da educação francesa, o terceiro ano do primeiro ciclo de segundo chama-se *collège*. Nessa etapa, os estudantes, que têm entre quatorze e quinze anos, podem optar por ter aulas de “Descoberta profissional”. Trata-se de uma disciplina que permite conhecer de perto o mundo do trabalho e as profissões.

<sup>6</sup> Nota do Tradutor: região central e mais populosa de Paris.

foi analisado, a partir das situações de transmissão formal (e dos discursos acerca destas últimas) e dos outros tipos de trocas informais em sala de aula e no liceu – seja por observação, seja por relato. Nas sequências observadas e nas entrevistas, ressaltai as práticas e os discursos: ao mesmo tempo, as partilhas de tarefas e as justificativas para tanto, as situações de menções explícitas do sexo de um dos protagonistas, assim como todas as falas que poderiam fazer referência a esse contexto.

### **Resultados: quais atitudes das/os professoras/es face à diversidade de gênero nos percursos masculinos, e que consequências provêm daí?**

*“Minha família, meus pais... meus amigos... até mesmo alguns professores disseram que talvez eu poderia chegar lá [em Eletrônica], mas que seria difícil, pois só havia meninos”* (Rachel, 16 anos, 1º ano do bacharelado em Tecnologia Eletrônica). Três quartos das entrevistadas foram igualmente alertadas, por vários atores, sobre o fato de que elas iriam passar por momentos difíceis por causa da masculinidade da formação escolhida. Mas, nesse caso, são sempre os problemas com os meninos, ou ainda o machismo do ambiente profissional, que são evocados *a priori*... (e, de fato, é isso que mais impregnará a experiência das meninas entrevistadas).

As dificuldades possivelmente originadas das relações com os docentes são sempre atenuadas ou não problematizadas. Como conceber que, atualmente, adultos “educadores” possam discriminar os alunos com base no gênero? Certamente, as demandas de acesso das meninas às formações industriais são aceitas por uma grande parte dos professores, embora isso não ocorra com alguns. O discurso destes últimos em favor da oferta mista é muitas vezes sincero, mas a observação de situações de ensino (notadamente o caso das aulas técnicas teóricas e das oficinas) revela que não é tão fácil para eles colocar em prática esse discurso de igualdade, principalmente porque meninas e meninos são considerados fundamentalmente diferentes.

Em geral, pude notar que, em situações de transmissão, os saberes, as habilidades e atitudes são muitas vezes rotulados como “normais” ou não, apropriados ou não, dependendo do gênero dos protagonistas. Isso foi perceptível através de observações diretas de alunos ou professores, em seus gestos ou olhares significativos. Reparei igualmente que as aulas sem envolvimento direto do ensino de uma competência ou conhecimento escolar também contribuem para confirmar a função desempenhada pelo gênero e para a aquisição de um currículo oculto generificado. Além dos exemplos óbvios – como o uso de piadas de cunho sexual pelos professores, conforme discutiremos abaixo –, outras formas mais sutis de generificação podem ser descritas.

Nessa direção, um exemplo interessante acerca da importância, ou mesmo da performatividade do discurso diz respeito às maneiras diferenciadas pelas quais meninos e meninas são designados pelos educadores durante as aulas, na cantina ou no pátio. No liceu profissional, os meninos quase sempre são chamados por seus sobrenomes, enquanto as meninas são chamadas pelo primeiro nome ou, quando precedido do pronome de tratamento “senhorita”, pelo sobrenome. Essa distinção parece constituir uma recordação muito constante do lugar singular ocupado por elas e da diferença existente entre esses dois grupos na mente dos educadores.

No entanto, pareceu-me importante não considerar semelhantes e homogêneas as atitudes dos professores. Sua diversidade limitada parece levar a modos de gestão relativamente diferenciados, ajudando a modular a “realização do gênero” (West; Zimmerman, 2009) e a reprodução de desigualdades nas situações observadas. Proponho, aqui, fazer uma tipologia dessas tendências. Depois de uma análise temática e lexicográfica do *corpus* de minhas observações e dos discursos retrospectivos dos educadores, emergiram, no interior do grupo misto dos percursos masculinizados, três formas de gestão operada pelos professores: a primeira caracteriza-se por ser mais ou menos abertamente “hostil”; a segunda é marcada por uma atitude diferencialista “benevolente”; a terceira, por fim, assume uma postura igualitária.

## Produzir as diferenças rejeitando as meninas e o feminino

### *Subestimar as meninas e desacreditar o feminino*

Algumas estudantes relataram atitudes, por parte dos professores, que pareciam provocar desigualdades entre elas e os meninos. Primeiramente, há observações destacando a inferioridade das meninas, das formações feminizadas e do feminino em geral. Embora as entrevistadas se refiram com mais frequência aos professores das disciplinas “técnicas”, alguns outros, responsáveis pelas matérias “gerais”, tampouco ajudam a promover a igualdade de gênero nas formações masculinas. Dessa forma, Vanessa (17 anos, aluna da classe terminal de Tecnologia Eletrônica) guarda na memória o que o professor de Física lhe disse no ano passado:

Ele me achava uma completa ignorante por eu ser uma menina... Isso não sai da minha cabeça. [...] Uma vez, levei minha folha para um exercício no quadro, e ganhei um “Ah, se é para copiar, tinha que fazer STT”, na frente de toda a turma... Se fosse um cara, ele nunca teria dito isso!

Às vezes, as observações mostram-se menos diretas e hostis, especialmente quando as meninas estão em um nível mais alto de formação (cf. Collet; Mosconi 2010; THOMAS, 2013b), o que lhes permite lidar melhor com a situação. Chloé, estudante do DUT<sup>8</sup> de Engenharia Civil, dá um exemplo de um comentário que pode ser descrito como “*sexismo antiquado*” (Sarlet; Dardenne, 2012, p 438):

Temos um professor de administração, um senhor idoso. Em seus exemplos, ele sempre se refere à ‘empregadinha da casa’

---

<sup>7</sup> Nota do Tradutor: *Science et Technologie Tertiaires* (Ciências e Tecnologias Terciárias), uma das possibilidades de formação do bacharelado francês.

<sup>8</sup> Nota do Tradutor: *Diplôme Universitaire de Technologie* (Diploma Universitário de Tecnologia).

ou a coisas do tipo [grande sorriso]. E... depois, bem, [os meninos] vão nos zombar, porque sabem que, justamente, as meninas que estão aqui não são de modo algum o exemplo que o professor cita [sorriso].

Quando se trata de julgar a atitude do professor, a idade aparenta ser um critério que os participantes levam em conta, nomeadamente as meninas entrevistadas. Tem-se aí uma “circunstância atenuante”, pois os posicionamentos desses docentes são relevados, dadas as suas representações ultrapassadas. Quando se trata de professores jovens, porém, tem-se uma “circunstância agravante”, porque as meninas percebem que eles podem ser tomados como modelos identificatórios pelos meninos. Mas todos esses docentes, jovens ou mais velhos, contribuem de maneira muito explícita no “fazer o gênero” e na criação das desigualdades.

### *Efetivar uma divisão desigual do trabalho*

As feministas materialistas salientaram a importância de estudar as práticas concretas de compartilhamento do trabalho, ponto nodal na reprodução ou no questionamento da sua divisão sexual e das desigualdades de gênero (KERGOAT, 2004). No liceu estudado, Zohra e Julie-Anne (17 anos, alunas de BEP em Manutenção Industrial) relatam a recorrência da distribuição desigual de funções por ocasião das atividades na oficina. Estabelecida no início do ano pelos dois professores encarregados desse espaço de aprendizagem, tal organização será modificada posteriormente devido, em parte, ao pedido insistente destas duas estudantes.

Além dessa partilha das tarefas do trabalho escolar, as atividades informais são “detalhes” em que as diferenças de tratamento às vezes ocorrem. Assim, o professor de eletrotécnica de Jessy (15 anos de idade, aluna do BEP em Eletrotécnica) encarrega-lhe, para além de sua obrigação, da limpeza da sala depois da aula, numa turma da qual ela é a única garota. Quando ela toma a decisão de informá-lo de que não é a sua “vez [de] varrer a oficina”, ele a rechaça, dizendo que ela não tem o poder de

se opor a essa decisão: “*Bem, mesmo que não seja a sua vez, eu pedi para você fazer, e você faz!*”.

Embora mais insidiosa do que um discurso explícito sobre as tarefas que as meninas e os meninos assumem, essa divisão sexual arbitrária e desigual é inquestionavelmente uma desigualdade que estabelece uma hierarquia entre os estudantes. Entendemos quando Jessy diz depois: “*Sinto-me mais à vontade com uma mulher [professora] do que com um homem, porque sempre tenho medo de que os homens façam sexismo [sic], coisas assim...*”.

### *Incentivar os comportamentos violentos em relação às meninas*

Mais do que um detalhe, o exemplo do qual Émeline (17 anos, BEP Eletrotécnica) se lembra é particularmente impressionante. Durante uma entrevista, ela explica:

Eu tive que brigar com alguns garotos no começo do ano, para me impor. Uma vez, briguei [com um menino]: dei-lhe um soco no olho e isso lhe causou dor. [...] Ao longo de todo o ano... ele foi zombado [...] O professor, após a confusão, fez “Ah, sim, você sabe, eu, eu não teria levado uma surra de uma menina, eu não teria deixado que ela fizesse [isso]!”

O professor, que presenciou o confronto e não interveio, aparentemente contribui para que a situação seja analisada como um fracasso, por falta de masculinidade, por parte do menino.

Devido a sua insubmissão, Émeline é punida por alguns de seus colegas, que roubam sua caixa de ferramentas pouco antes de uma verificação habitual feita pelo professor. Este, segundo ela, não toma nenhuma medida para descobrir o(s) culpado(s). Seu pai, ele próprio um trabalhador, aconselha-a a se concentrar em seu dever, dizendo que este não será o último incidente desse tipo em sua carreira. Sabemos que, em mundos profissionais masculinos, os comportamentos viris podem ser vistos como suportes de “estratégias coletivas de defesa”, com vistas a

combater o sofrimento no trabalho e compensar a exploração capitalista (Dejours, 1998; Molinier, 2004). Esse tipo de prática e discurso por parte dos indivíduos detentores do poder no liceu também favorece uma socialização viril, visando a uma defesa corporativista.

### *Enunciar as observações sexuais*

Quando vou falar sobre o problema de Émeline com a coordenadora, previamente informada do acontecido pela menina, ela suspira. Demonstra, desse modo, sua impossibilidade de agir, mas também enfatiza, sobretudo, que se trata de um “*jovem estagiário mal formado, oriundo do meio profissional*”, o que contribui para atribuir a esse tipo de atitude um caráter excepcional. Contudo, Zohra também se queixou de comentários desrespeitosos. Dessa vez, de natureza sexual, por parte de outro professor de Manutenção Industrial:

Diário de campo de 02/12/08, sequência “Reunião das meninas”: Questionada sobre o comportamento dos estudantes meninos dos quais ela se queixou, em uma reunião convocada pelo CPE<sup>9</sup>, na qual todas as meninas da escola estão presentes, Zohra salienta o papel que os adultos também podem desempenhar na “falta de respeito”. Ela diz que já teve que passar por “reflexões”, por “coisas deslocadas” de um “professor de oficina” substituto ([que tinha] “vinte e cinco anos, algo do tipo”). Explica, por exemplo, que uma noite, quando a aula termina, ela se prepara para voltar para casa. O professor “rebola na frente de todos os meninos” [e diz]: “Não balance a bunda, a estrada é reta”. Ela volta-se estupefata, e não se atreve a dizer coisa nenhuma. Posteriormente, falará sobre isso com a coordenadora pedagógica

---

<sup>9</sup> Nota do Tradutor: *Conseiller Principal d'Éducation* é um cargo similar ao de coordenador pedagógico no Brasil. Na França, porém, também lhe é atribuída a responsabilidade pela organização disciplinar da escola, inclusive no que diz respeito às punições.

– o que não deu em nada. Mas falar a aliviou um pouco. Ela não imaginava “que um professor ousaria dizer isso a uma aluna”.

O professor, agindo de forma sexista claramente hostil diante de estudantes do sexo masculino, além de ser rude, desvaloriza Zohra entre seus colegas de classe, ao atribuir um caráter erótico à sua maneira de andar, impondo-lhe, com isso, o estigma da falta de “*medida*” (MARDON, 2011) no controle de sua sexualidade.

Em outra ocasião, mostrei o quanto os meninos não precisam do reforço dos educadores para lançar “rumores” sobre a “reputação” dessas jovens que se inserem em círculos masculinos (THOMAS, 2013b). O docente contribui, desse modo, para desqualificar a presença feminina nessas formações “masculinas”. Isso é corroborado pelo dito de que ela (como as outras meninas “femininas”) se insere nesse percurso acadêmico *apenas* para estar com os garotos. Há um tênue limite que muitos estudantes e alguns educadores (professores e supervisores de disciplina, às vezes na frente dos outros alunos, pelo que pude observar) ultrapassam sem problema nenhum. Na minha presença, certa vez, um supervisor faz sinal para os meninos, mostrando a mesma Zohra vestida com uma saia e usando salto alto, caminhando no pátio. Ele diz tranquilamente: “*Que puta. Ela está procurando, hein?!?*”.

### *Quando a desvalorização cria desigualdades evidentes*

Como os meninos reagem quando os professores lidam dessa maneira com a diversidade de gênero? Os colegas de Chloé, como foi visto, enfatizam maliciosamente a lacuna entre a realidade das companheiras de turma e os exemplos “antiquados” do professor. No entanto, ao fazê-lo, eles também podem insistir no fato de que essas meninas são as exceções que confirmam a regra para eles. Os colegas de Vanessa, no entanto, estão convencidos de que ela não deveria estar na mesma trajetória formativa deles, tornando a vida dela mais difícil. Ao longo do ano, eles lhe dirão que não há mais carteira disponível para ela na classe e roubam-lhe o celular na própria sala (acontecimento relatado

pelo professor principal, e não diretamente por ela)<sup>10</sup>. As consequências desses discursos sobre as interações entre meninas e meninos parecem, assim, mais latentes quando eles se opõem à presença delas em seu curso.

### *Consequências mais importantes nos percursos socialmente desvalorizados*

De acordo com os discursos das meninas entrevistadas, esse tipo de comportamento manifesta-se mais frequentemente no liceu profissional do que naquele de formação geral. Nesses ambientes formativos, tais condutas são reforçadas pelo fato de os professores estagiários, antigos “profissionais” (da indústria), direcionarem-se ao ensino com uma má formação – e às vezes ela sequer existe. Como destacavam Mosconi (1987) e Périer (2003) há certo tempo, um número significativo de professores de “oficina” do liceu observado, principalmente os mais velhos, são, de fato, antigos “profissionais”<sup>11</sup> que se tornaram professores por várias razões: seja porque o trabalho se tornou muito difícil, seja pela estabilidade da carreira docente ou, simplesmente, pela vontade de ensinar<sup>12</sup>.

No momento da pesquisa, a violência interacional e institucional parece crescer à medida que nos deslocamos para baixo na hierarquia escolar (entre meninas e meninos, entre professores e alunos). Isso deve estar ligado à desvalorização social sofrida por formações como o CAP e o BEP e mesmo, muitas vezes, pelo bacharelado profissional. Essa violência também precisa ser associada com aquela vivida na competição

---

<sup>10</sup> Vanessa me contará sobre essas violências somente na terceira entrevista. Na primeira, ela se dedicou a me dizer como tudo estava indo bem. Enquanto alguns rapidamente indicam os problemas encontrados, outros gastam muito tempo para enfeitar sua experiência de menina em um ambiente de meninos, especialmente aquelas que se consideram “meio meninos”, por terem crescido entre um grupo de colegas do sexo masculino.

<sup>11</sup> Não necessariamente operários.

<sup>12</sup> As causas e os efeitos dessa reconversão seriam, ademais, algo a ser aprofundado numa outra ocasião, na medida em que essa escolha é uma espécie de feminização de sua posição social, o que pode ter várias consequências na identificação dos indivíduos, em suas práticas e em seus modos de interação, de acordo com suas disposições anteriores.

entre os estudantes desses cursos “dominados”. A esperança de obter um emprego e suas escolhas de possíveis profissões são restritas, enquanto as formações mais transversais dos trajetos tecnológicos e gerais (notadamente no ensino superior) permitem uma gama mais ampla de oportunidades de carreira, principalmente ocupações mais feminizadas, as quais os meninos esperam que sejam escolhidos pelas suas colegas.

Esses casos de atitudes de “*sexismo hostil*” (Sarlet; Dardenne, 2012) e da gestão do grupo/classe correspondente, regularmente evocados nas histórias de meninas, não puderam ser observados diretamente. Se a presença de uma pesquisadora pode impedir esse tipo de prática, de qualquer forma também deve ser enfatizado que minha presença foi possibilitada pelo acordo com os professores. Para concluir, no que concerne às posturas de sexismo hostil por parte dos educadores adultos, quer elas sejam pontuais, quer organizem mais sistematicamente o modo de gestão do grupo/classe, parece que, de qualquer maneira, elas contribuem para aumentar a violência das interações entre estudantes meninas e meninos, bem como indicam que, para estes últimos, ali “*não é lugar de uma menina*” (entrevista com Cynthia). Os eventos relatados por essas jovens, de todos os níveis de formação e de sucesso educacionais, consistem em uma violência, seja de gênero (os casos de Emeline e de Jessy), seja sexual (o exemplo de Zohra) (THOMAS, 2013b).

### *Produzir as diferenças valorizando o feminino e protegendo as meninas*

É claro que esse tipo de docente e de gestão do grupo/classe descrito não constitui a maioria. Muitos professores, especialmente os das matérias profissionais, aparentam ter uma relativa boa vontade em relação à igualdade de direitos e de oportunidades para homens e mulheres, não obstante existam, de fato, diversos tipos ou níveis de boa vontade – os quais vão do discurso mais teórico ao entusiasmo pelo trajeto de uma ex-aluna, passando por exemplos de supervalorização e superproteção das meninas, conforme veremos abaixo. A análise dos comportamentos da maioria dos professores, no entanto, mostra-os

como muito próximos à reprodução usual das desigualdades. Como podemos explicar isso?

## **As meninas nascem em rosas, os meninos em máquinas: a “diferença dos sexos” como “limite do pensamento” e da igualdade**

### *Supervalorizar o feminino e/ou as meninas (em seus discursos)*

Em primeiro lugar, como observaram Perrot (1987), Sabine Fortino (2002) – no que diz respeito à diversidade de gênero no universo profissional – ou Stephanie Gallioz (2006) – no contexto das profissões masculinas –, meu diário de campo está repleto de discursos que garantem que “as meninas” têm qualidades “diferentes”: sabem cooperar melhor, são mais “calmas”, “sérias”, “precisas” (mesmo que as meninas presentes nas aulas desses professores estejam, na verdade, longe de reunir essas qualidades ideais). Consoante assevera Dominique Epiphane (2016), esse tipo de enunciação baseia-se na “complementaridade” necessária entre as competências femininas e masculinas, reenviando, de fato, uns e outros à sua “natureza”.

A diferença fundamental que eles percebem entre meninas e meninos não consiste em um “*limite último do pensamento*” (HÉRITIER, 1996)? Nesse cenário, para esses professores, a divisão de tarefas por gênero não aparece, em nenhum caso, como um tratamento desigual, e sim como o uso das habilidades de cada um. Muitos deles aceitam que as meninas estão preocupadas principalmente com a escrita do relatório sobre as atividades práticas, mesmo que elas trabalhem menos. Na verdade, eles até as incentivam, pois assim terão em mãos documentos melhor redigidos. As meninas geralmente atendem a essas expectativas que, à primeira vista, as valorizam. Outras se recusam.

Desse ponto de vista, como mostra a literatura psicológica, “*essas particularidades tornam o sexismo benevolente uma ideologia mais aceita do que o sexismo hostil e até, em alguns casos, ativamente procurado por mulheres. Isso tornaria o sexismo benevolente uma ferramenta segura*

*de manutenção das desigualdades*” (Sarlet; Dardenne, 2012, p. 456). Por exemplo, algumas das jovens observadas na turma de terceiro ano do *collège*, na matéria “Descoberta profissional”, que tinham a inclinação para continuar no percurso industrial, terminaram o ano nos cursos práticos, dobrando-se ao compartilhamento das tarefas propostas pelos professores (ver, por exemplo, o caso da Sra. NP, relatado abaixo). No entanto, deve-se notar que, quando as meninas se queixam desse tipo de divisão do trabalho, alguns professores reajustam seu modo de dividi-lo.

Ainda assim, como observado por Nicky Le Feuvre (2016), o julgamento que se inscreve em “*um processo de especificação de qualidades, habilidades, competências atribuídas às mulheres [e] sua generalização para o conjunto de sua categoria sexual*” é uma armadilha, bem como “*aquela da supervalorização das chamadas ‘qualidades femininas’*”. De fato, isso geralmente conduz os atores questionados à “*naturalização dos modos de ser das mulheres*” (LE FEUVRE, 2016, p. 186), invisibilizando os possíveis argumentos de justiça social e geralmente levando esses professores, por fim, a justificar as desigualdades.

### *[Pensar estar] superprotegendo as meninas*

Observei regularmente que esses professores concedem mais tempo efetivo às meninas que aos meninos: uma atenção invertida, comparada ao que é geralmente notado nos estudos sobre a diversidade de gênero no ambiente escolar (Duru-Bellat; Jarlégan, 2001). Se, no princípio, pensei ser isso um efeito da observação, a congruência das observações ao longo do tempo e, especialmente, o discurso das meninas permitiu descartar essa pista. Nas entrevistas, várias meninas confirmam, de fato, esse zelo: “*além disso, como eu sou a única menina... eles me mimam um pouco!*” (risos) (Fanny). Tal comportamento suscita críticas e ciúmes por parte dos estudantes do sexo masculino, como notam Rey e Battistini (2013), oferecendo-lhes novos argumentos para recriminar as meninas. Por outro lado, essa posição de solicitude, ou mesmo de superproteção, pode finalmente ser lida como uma expressão de “desconfiança” face às competências delas (MOSCONI, 1987, p. 38).

Outros exemplos somam-se aos privilégios concedidos por alguns professores às meninas, como a relativa tolerância de que Vanessa gozava por parte de uma significativa parcela do corpo docente: “É verdade que os outros professores dizem (em tom de galanteio): - “Oh, sinto muito, desculpe-me” – “Sem problemas, volte para casa!” (entrevista com Vanessa). Zohra apresenta outros elementos, recorrendo à relação de seu professor com seus colegas de classe:

Diário de campo de 01/10/08, na oficina: Brincando com um estudante atrás dela, Zohra diz-lhe em voz alta: “Cala a boca, Julien!”. Imediatamente, o professor a repreende e fala a todos sobre a civilidade que se espera deles. Depois de apressar-se para finalizar um ajuda que dava a um estudante, ele vai ao encontro dela para tentar fazê-la refletir.

– É assim que eu falo, senhor!

– É preciso perder esse hábito!

– E se eu não quiser?

– (com um tom um pouco duro) Na minha aula, vai ser assim. (Tranquilizando-se) Se há alguém que te incomoda, você diz: “Pare de me incomodar”, porque depois de usar palavrões, as coisas só pioram... Eu sei que é seu costume, mas um chefe não aceitaria isso; e você terá que ouvir o que ele pede. (...) Você não está ofendida, está? É para o seu bem, hein?! Se há alguém que te irrita, eu o castigo. Mas você não será respeitada se disser palavrões. Por ter dito um insulto em voz alta, Thomas recebeu duas horas de suspensão na semana passada...

Além da situação de “dois pesos, duas medidas”, o episódio revela o desconhecimento do professor sobre os comportamentos que as meninas devem assumir para permanecer nesses setores de formação, bem como as consequências que podem advir sobre Zohra caso ela pare de se impor, ou, pior, caso ela “denuncie” um colega, que certamente será punido. Ela é bastante respeitada por seus colegas de classe justamente

porque tem “uma boca maior que ela”, mesmo que isso, não raro, leve-a a situações complicadas.

### *Os velhos hábitos morrem*

Finalmente, além desses comportamentos caracterizados pela benevolência tingida de paternalismo, cabe ressaltar que as intervenções desses docentes nem sempre são desprovidas dos traços dos modos de interação viris valorizados no ambiente profissional. Dessa maneira, os momentos de “relaxamento” presentes em todas as aulas de oficina, durante os quais se pode “aliviar a pressão” e “dar uma risada” antes de “voltar ao trabalho”, são, às vezes, uma oportunidade para nutrir uma atmosfera viril. A participação dos professores nesse processo se manifesta, por exemplo, ao afrouxar o monitoramento sobre o comportamento dos alunos e também sobre eles próprios. “*As piadas idiotas acontecem o dia todo; às vezes, até professores aproveitam [para fazê-las]*”, diz Sarah.

Esse tipo de comportamento não é o único fato peculiar prove-niente dos professores mais “machões”, mas também é notório nos “professores legais” – ela me diz. Em outras palavras, independentemente da posição dos professores sobre o acesso das meninas às formações masculinas, o hábito próprio dos espaços viris de “respirar” através de piadas de cunho sexual envolve a todos, de tempos em tempos. As garotas têm que se acostumar com isso, ou até mesmo se inserir na disputa por meio do humor grosseiro (cf. ZOLÉSIO, 2009).

### *Quando produzir diferenças leva a reproduzir desigualdades sem pensar nelas enquanto tais*

Pensando e desejando atuar em favor da igualdade – “igualdade na diferença” –, esses professores sustentam uma visão binária do masculino e do feminino, e tendem a superproteger as meninas e/ou a mobilizar argumentos da ordem da diferença acerca das competências dos gêneros. Isso é particularmente perceptível nos discursos que cruzam a dimensão corporal e a natureza técnica de uma atividade. O que constitui um problema, nessas formações, é o corpo e a “natureza” das

próprias meninas. Seu físico “*definitivamente inapropriado*” às situações e ferramentas, seu gosto menos intenso por estas últimas, seu presumido desprazer quanto ao fato de ficar “*suja*” ao “*lançar-se sobre [seu] motor*”. Essas representações e modos de agir produzem uma atmosfera de “*sexismo benevolente*” (Sarlet; Dardenne, 2012), que se revela “*de dois gumes*”, segundo aponta Nicky Le Feuvre (2016). Nesse sentido, poderíamos considerar que esse último tipo de sexismo é, em última instância, apenas uma variação – menos violenta – do primeiro, uma vez que as atitudes e o modo de organização empregado por esses professores ainda participam da perpetuação das normas tradicionais de gênero.

O problema é que essas expectativas generificadas são performativas e parecem ter um efeito “Pigmaleão” sobre a confiança e o sucesso de um certo número de meninas. Além de seus discursos sobre esse assunto, observei que Zohra, por exemplo, perde a confiança em suas habilidades com as ferramentas ao longo do ano, o que é reforçado, de certo modo, pelos comentários de seus professores acerca das qualidades masculinas – como a força física ou o raciocínio lógico – necessárias para usar esta ou aquela máquina ou ferramenta. Se, muitas vezes, essa adolescente pôde desempenhar o papel que se esperava dela e, logo, afastou as relações de dominação, a restrição constante proveniente não apenas dos colegas de dentro e de fora do liceu, mas também de uma parte dos docentes, favoreceu a inflexão na sua socialização primária e no caminho a que se destinava.

Em última análise, com bases nessas diferenças, a organização das relações de poder e de subordinação se intensificará, prejudicando as jovens. Por acharem que estas últimas são indiscutivelmente diferentes, esses professores não percebem as desigualdades sexuais de tratamento que tal compreensão os leva a reproduzir (cf. MARRO, 2012), e, não raro, acabam por imputar unicamente a elas a responsabilidade por seus sucessos ou fracassos. No entanto, é importante enfatizar uma distinção basilar relativa aos professores do primeiro grupo: mesmo que seja filtrada pelo prisma do gênero, a suposta benevolência que eles apresentam os faz crer que uma sensibilização sobre as consequências de suas

formas de tratar meninas e meninos poderia afetar sua reflexividade, gerando efeitos práticos. Por não perceberem a presença concomitante de meninos e meninas como uma situação que requer uma reflexão pedagógica, seu *“respeito pelas diferenças”* acarreta um tratamento desigual e uma pedagogia sexista (Duru-Bellat, 2010; Mosconi, 1998).

## Os “progressistas”: aqueles que tentam tratar meninas e meninos da mesma maneira

Alguns professores fazem questão de tratar a todos igualmente. Vanessa confirma o que pude observar em sua classe terminal de TSI Eletrônica: *“Meu professor de mecânica, este ano, não é desse jeito, quer dizer, ele realmente não me trata com favorecimento. Ele me trata como trata os caras”*. Situação similar é relatada por Clotilde: *“Esse professor, além disso, ele era legal, porque eu notei que, quando eu não entendia e continuava a fazer perguntas, ele não parou de tentar respondê-las. De certo modo, isso faz você querer entender”*. Ou para Fanny, para quem a ajuda dos professores está simplesmente ligada ao seu desejo de entender, o que “os meninos” se recusam a fazer: *“É verdade que os professores me ajudam muito, do mesmo modo que eles ajudariam um dos meninos; é porque eles não fazem perguntas, justamente porque são garotos, então... Eles querem estar certos, eles não querem perguntar muito, e tudo mais”*.

Na fala de algumas (ao menos no início dela), às vezes eles são mesmo a maioria. Em conversa com Sarah, eu disse-lhe: *“Ah, teus professores te apoiam”*. Ela respondeu-me: *“Sim, eles sempre me incentivam. Para isso, os professores desse lado [os ‘progressistas’] são muito bons. Quer dizer, eu sou uma garota... É verdade que eles não têm muitas alunas, então eles têm vontade de incentivar para depois dizer: ‘Ah, tivemos uma aluna que obteve sucesso’”*. Dessa forma, aqui, não é por seu gênero que Sarah considera ter sido particularmente encorajada a conseguir seu Diploma Universitário em Tecnologia, mas pelo caráter excepcional de sua presença e de seu sucesso. Ela estabelece um paralelo com a situação de um menino proveniente de um bacharelado profissional, que também é um pouco mais auxiliado do que outros estudantes. Do nosso

ponto de vista, podemos analisar isso sob a ótica do gênero. Trata-se de uma discriminação positiva por parte dos professores. Eles passam a dar um apoio especial àqueles vistos como os mais frágeis e em dificuldades (os estudantes vindos de percursos acadêmicos menos valorizados e as meninas, por exemplo).

Geralmente, esses docentes parecem assegurar que deixam de lado o esquema de leitura de gênero para prestar atenção aos alunos mais interessados e que fazem perguntas, independentemente do sexo, favorecendo o desenvolvimento de todos. Entre tais educadores, há pessoas com uma certa sensibilidade sobre o tema da igualdade de gênero, mas que não o transformam, no entanto, nem no seu principal cavalo de batalha, nem na sua principal abordagem educacional, como fazem os membros do terceiro grupo de nossa classificação: os “igualitaristas reflexivos”.

## Os “igualitaristas reflexivos”<sup>13</sup>

*Um trabalho para educar e promover a transformação das representações dos alunos (e dos outros professores)*

Alguns professores colocam em prática, mais ou menos a longo prazo, dispositivos que permitem aos alunos questionarem o conjunto das normas de gênero. As “Humanidades” são, regularmente, as disciplinas que assumem essa função. O Sr. P.F., professor de Francês, História e Geografia, manuseia a ementa de modo que consegue propor discussões sobre evoluções culturais, a fim de poder falar sobre

---

<sup>13</sup> Categoria proposta por Guérandel (2013), que identifica um professor de Educação Física com perfil e métodos de ensino próximo aos professores aqui mencionados.

gênero, sexo e homossexualidade<sup>14</sup> (através do exemplo do PACS<sup>15</sup>). Ele se apoia igualmente na presença de duas meninas na classe de BEP Manutenção para falar sobre a igualdade de gênero e de situações que evocam o chamado “teto de vidro”, tentando problematizar as representações dos estudantes. Num determinado momento, ele questiona: “*Quem não se importaria de ter uma mulher como chefe?*”. A negação da questão era esperada, uma vez que apenas oito dos vinte estudantes levantam as mãos, dos quais dois são meninas e dois são meninos, dizendo que, na conjuntura econômica, não poderiam se dar o luxo de “*recusar um emprego, mesmo que o chefe seja uma mulher*”. A atividade em sala prossegue de maneira conflituosa, e o Sr. P. F. às vezes parece estar numa corda bamba.

Entrevista etnográfica de 17/04/09 com o Sr. P.F.: “Tentamos quebrar o mito da mulher que nunca trabalhou ou só depois de 1945. [...] Falamos sobre as desigualdades que perduram: salários, desemprego e tempo reduzido, cargos com responsabilidades e ocupações masculinas. Eu expliquei: ‘Agora as mulheres são mais qualificadas e formadas, há bem mais chances de a mulher ganhar mais que o seu marido, algo inconcebível em 1945’. Nesse momento, um aluno chamado Mahmoud chamou: ‘Sim, mas eu vou convencê-la, vou acertar suas contas!’. ‘Ok, mas tenha cuidado, não é tão certo que seja assim, ou talvez você fique solteiro por muito tempo até encontrar uma mulher da sua idade que aceite te obedecer dessa maneira!’. Bom, por

---

<sup>14</sup> Durante nossa observação, o professor em tela, pela primeira vez, assiste a uma reação hostil a essa discussão. Anthony, estudante de origens italianas e morador de um distrito rural, cujo pai é comerciante e cuja mãe é profissional da saúde e do trabalho social, dirá sobre a homossexualidade: “Ah, mas é imundo! É nojentto!”.

<sup>15</sup> Nota do Tradutor: sigla de *Pacte Civil de Solidarité* (Pacto Civil de Solidariedade), dispositivo jurídico que assegura a união civil entre duas pessoas maiores na França, semelhante à União Civil no Brasil.

enquanto, eu não toquei no assunto das mulheres agredidas, porque esta classe tem um equilíbrio frágil..”

Também conheci um docente de uma matéria técnica que realiza iniciativa semelhante, e até mesmo mais constante e militante, à primeira vista. O Sr. J. A. organiza regularmente debates durante suas aulas, principalmente quando acontecem episódios sexistas, homofóbicos (ou racistas), no liceu ou no quotidiano extraescolar. Sua “boca grande” e a exibição clara de suas posições é bastante apreciada por muitos de seus alunos, e francamente odiada por outros. Por causa dessa aura, ele parece estar na origem da tomada de posições críticas, por parte de alguns de seus estudantes ao longo do ano, acerca da ordem de gênero. Esse docente relatará para mim que, para um pequeno número deles, suas crenças e suas trajetórias teriam sido marcados de forma duradoura. É interessante, em todo caso, enfatizar que se trata de um professor de caldeiraria, matéria particularmente desprezada no campo escolar. Os alunos de CAP<sup>16</sup> são considerados o nível mais baixo da pirâmide no seio do liceu industrial, mesmo que eles encontrem trabalho mais facilmente do que os estudantes de manutenção industrial, por exemplo. Na verdade, o fator mais importante na ordem de classificação das especialidades não é a empregabilidade, mas sim a menor ou maior “tecnicidade”, ou, inversamente, a proximidade entre a matéria e o corpo utilizado diretamente enquanto ferramenta. Em suma, os “cavalos” da caldeiraria são necessariamente vistos pelos outros estudantes e professores como idiotas e grosseiros, ainda que alguns sejam de grande delicadeza, tanto manual quanto intelectualmente.

---

<sup>16</sup> Nota do Tradutor: *Certificat d’Aptitudes Professionnelles* (Certificado de Aptidões Profissionais). Um dos diplomas oferecidos pelo liceu profissional, ele visa ao ingresso rápido no mercado de trabalho através da aprendizagem de uma profissão específica (padaria, construção de estradas, manipulação de aparelhos cinematográficos...).

### *Propriedades sociais e sexuais específicas*

Deve-se enfatizar que os professores do liceu profissional capazes de mobilizar esse tipo de iniciativa possuem traços sociais e sexuais particulares. Dessa maneira, o Sr. P.F. experimentou uma trajetória intergeracional de decadência, pois seus pais pertenciam a estratos sociais mais altos. Sua aparência elegante e os usos de seu corpo formam uma cultura somática (Boltanski, 1971) característica das classes dominantes. Isso faz com que ele seja percebido como afeminado ou mesmo homossexual por um grande número de seus alunos e colegas, geralmente de níveis sociais mais populares.

J. A., por sua vez, provém de uma família dos meios populares. Vários de seus parentes são homossexuais, sem que esse segredo de família (conhecido por todos) tenha sido revelado explicitamente pelos interessados. Por outro lado, ao mesmo tempo em que ensinava no liceu profissional sem o diploma que o facultava para tanto, J. A. constituiu uma rede relacional muito heterogênea, formada notadamente por universitários altamente qualificados e militantes, provenientes dos movimentos LGBT e negro. Antes da chegada ao liceu, ele estava na fábrica, onde galgou níveis mais altos e se tornou líder de equipe por um tempo. Por outro lado, nesse espaço, enfrentava vários conflitos, o que o levava a se sentir desconfortável. Tatuado, roqueiro, vegetariano, antiespecista e rejeitando o álcool (*“Eu os acumulo!”*<sup>17</sup>, ele me diz – e isso, de fato, não é tão comum na época do trabalho de campo, em 2009), ele destoava dos outros professores – os quais se vestiam com roupas clássicas, eram amantes de pastis, de vinho e de carnes vermelhas –, como também dos colegas da fábrica.

Diário de campo de 23/04/09: “Hoje eu almoço com C.D-P. e J.A. Circula o boato de que este último é homossexual. Ele é

---

<sup>17</sup> Nota do Tradutor: a expressão popular “Je les cumule !” relaciona-se com a ideia de acumular características consideradas desvantagens ou deficiências no universo dos professores das matérias técnicas. É tanto sinal de distinção quanto de estigma.

consciente da situação, e diz que não tem nada a ver com isso. ‘Quando você proíbe alguém de fazer declarações racistas, você não é necessariamente árabe ou de outra etnia. [...] Mas quando se trata das mulheres, eles não entendem’. Ele diz que quando era chefe de uma equipe na fábrica, em seu primeiro dia, pediu a seus funcionários para remover os calendários de mulheres nuas. ‘Imediatamente, eu promovi uma reputação para mim: ou eu era de uma seita, ou eu era homossexual.’

Além da educação de seus alunos, ele também tenta se encarregar da de seus colegas. Nesse aspecto, J.A. frequentemente provoca C.D-P, um professor de rúgbi que, embora seja “diferencialista”, quer promover o sucesso das meninas. J. A. acha que este colega poderia entender melhor os contextos, por isso as suas provocações. Com outros, contudo, ele investe de maneira mais “direta”.

Professores com discursos e práticas igualitárias não raro parecem ter uma trajetória social que os torna sensíveis à “diferença” social. Neste caso, P.F. e J.A. podem até ser considerados como representativos do *habitus* clivado, descrito por Pierre Bourdieu (2004), ou da “*neurose de classe*” apontada por Vincent de Gaulejac (2003).

## Quando as mulheres ensinam uma matéria técnica?<sup>18</sup>

### *Quando elas devem, além disso, justificar a própria presença*

Nesta análise, um lugar à parte deve ser necessariamente reservado às poucas mulheres que ensinam disciplinas técnicas, mesmo que eu tenha coletado poucos discursos das meninas a esse respeito. Essas professoras recebem observações diárias que, conquanto não sejam nem desagradáveis nem abusivas, ainda contribuem para colocá-las “na caixa” das mulheres – e, novamente, favorecem o “fazer o gênero”. A

---

<sup>18</sup> Para esta seção do texto, baseei-me bem mais nas observações e entrevistas etnográficas com as professoras que com as alunas.

maioria delas se curva às regras do jogo e aceita esse lugar específico, afinal, elas já experimentaram isso durante a escolarização. Diante do humor grosseiro ou dos olhares sedutores mais ou menos sérios dos colegas do sexo masculino, elas riem timidamente, evitam ou declinam com um sorriso. Quando os intervalos são suficientemente longos, noto que três das quatro docentes frequentam principalmente a “sala dos professores”, mais plural do que a “sala de convivência” das oficinas. Esta é uma espécie de “bastidor” em que a homossociabilidade viril é a regra (a qual elas “pacificam” de vez em quando trazendo bolinhos...).

Arrisquem-se pouco no chão escorregadio da competição grosseira, tal como as cirurgiãs observadas por Zolésio (2009) ou as pacificadoras interrogadas por Pruvost (2008). Agem assim, não obstante algumas tenham disposição para se arriscar mais, e, ademais, dizem-me fazê-lo na esfera privada. Isso significaria que esse ambiente profissional tem características dignas de uma investigação mais aprofundada, pois autorizariam esse tipo de comportamento viril por parte dos homens, sem favorecer o uso pelas mulheres para o propósito individual de reversão do estigma? Desse ponto de vista, pode-se, de qualquer maneira, ver as tentativas de sedução como estratégias de controle social, os comentários e as piadas enquanto participantes da violência analisada por Jalna Hanmer desde 1977 (cf. Debauche; Hamel; Kac-Vergne, 2013).

Outrossim, eles devem garantir suas habilidades de um ponto de vista técnico. Nesse contexto, é significativo o relato de uma entrevistada, futura professora. Após haver trabalhado por algum tempo em uma instituição de pesquisa, decidiu se preparar para o exame que habilita a lecionar em liceus profissionais. Sua fala difunde os ecos de jovens mulheres cujas formações são mais avançadas: *“Ser uma mulher que ensina Construção Civil é difícil, porque você gasta a metade do tempo justificando suas habilidades para seus colegas homens, e a outra justificando sua autoridade para os alunos”* (Elisabeth).

A situação, que na presente ocasião não será desenvolvida, em que uma mulher ensina conhecimentos técnicos a um público masculino, pode ser descrita pelos elementos apresentados por Elizabeth. Tanto as

competências quanto a feminilidade das professoras é posta em causa. Uma delas me confia uma estratégia para gerenciar essa dupla avaliação. Depois de sua primeira semana de aula, quando descobre que os meninos estão mais interessados em “[suas] formas” do que no conteúdo de suas aulas, ela decide comprar uma blusa. “Então, acabou!”, diz ela. “Finalmente, quero dizer, depois, eles realmente me viram como professora, e não mais como... Enfim, não mais como uma mulher, e sim enquanto professora” (Sra. M. A).

## Conclusão

Neste artigo, procurei compreender o papel dos professores na reprodução ou na renovação de regimes de desigualdade nos percursos formativos ditos “masculinos”. Que processos, práticas, ações e significações produzidas pelos docentes criam, replicam ou questionam as desigualdades de gênero nesses contextos? No fim das contas, os tipos de gestão apresentados não foram necessariamente exclusivos na observação, especialmente entre o primeiro e o segundo grupos, ou no terceiro. É provável que a possibilidade de estudar as práticas e representações dos docentes por um longo período (vários anos) fosse capaz de mostrar ainda mais essa porosidade. Esse é, naturalmente, um dos problemas da reflexão efetuada através da tipologia, que, no entanto, possibilita apreender eficaz e amplamente os princípios organizadores das práticas e seus efeitos sobre regimes de gênero nos contextos observados.

No que concerne a esses regimes, tendências dominantes são identificadas. Mas, para cada um dos aspectos seguintes, apontamos também modulações provenientes do corpo docente, preservando ou favorecendo a modificação do estado atual das relações de gênero: uma distribuição desigual do trabalho entre os sexos; um simbolismo de gênero desfavorável ao feminino e alicerçado sobre uma visão de masculinidade hegemônica bastante tradicional; relações de poder (abrangendo questões referentes a formas de autoridade e de violências física e moral infligidas algumas vezes às meninas, situações não raro toleradas pelos gestores e mesmo cometidas por eles) e as modalidades de interação,

favorecendo os homens e os meninos em um contexto de sociabilidade masculina. O detalhamento dessas características, sob a ótica da conceituação do regime de gênero de Raewyn Connell (2005), salienta que tal regime, nas trajetórias formativas “masculinas” analisadas, com frequência não é muito inovador. Esta afirmação justifica-se sobretudo em razão de os professores e professoras pensarem que meninas e meninos são diferentes por natureza, estando esse fator profundamente inscrito nos corpos sexuados.

Fundada nessa lógica das diferenças corporais, a relação desigual de poder entre homens e mulheres nos ambientes de formação industrial é mantida e perpetuada, como Christine Mennesson (2009) ressaltou acerca do mundo esportivo. As ideias de uma menor força física e de menor aptidão para a técnica por parte das meninas – representações igualmente naturalizadas –, que obviamente eram aventadas pelos professores do primeiro e segundo tipos por nós elencados, às vezes até contribui para a produção dessas diferenças pelo efeito Pigmaleão, validando, justamente através disso, seu entendimento diferencialista. De fato, com esses modos de gestão da classe, o regime de gênero vigente geralmente permite a perpetuação das desigualdades, de uma forma muito perceptível (tipo 1) ou mais invisível (tipo 2).

No entanto, também pude perceber o quanto alguns atores, conscientes das desigualdades, tentavam, mais ou menos fortemente, fazer com que as coisas se modificassem em suas classes, no pátio ou na sala dos professores, com resultados inesperados e encorajadores. O desejo de transformar representações e práticas não é apenas uma retórica vazia para essas pessoas, mas elas parecem (e se sentem) frequentemente isoladas, muitas vezes desprovidas de uma visão mais ampla e sem construir a questão como um problema coletivo.

Françoise Vouillot, referindo-se às várias campanhas destinadas a diversificar as escolhas das meninas, já lamentava em 2007:

Parece que se acredita que a diversificação das escolhas de percurso das garotas produzirá *de facto* a igualdade de gênero

em termos de formação e de emprego. Bastaria que as meninas estivessem presentes para que as disparidades entre os sexos desapareçam... A cegueira quanto às relações sociais entre os sexos, relações estas que governam a sociedade – e, portanto, a escola e o trabalho – é intrigante. Isso deixa entrever que, mesmo com boa vontade política, a ausência de uma análise pertinente das raízes psicológicas, sociológicas e políticas da divisão sexual da escolha [formativa e profissional] sempre resultará em ações pouco eficazes, pois faltarão um foco adequado e uma boa organização do pensamento (VOUILLOT, 2007, p. 98).

Uma melhor compreensão das situações específicas vivenciadas pelos alunos e docentes nas aulas, e, assim, da fabricação do gênero, parece essencial se quisermos promover a mudança social. Formar melhor os professores sobre as questões da diversidade é, nomeadamente, uma pista de ação.

Para concluir, podemos nos perguntar: quais evoluções aconteceram desde essa pesquisa? Malgrado seja provável que as coisas não tenham drasticamente mudado, e que a mesma tipologia possa ser esboçada quase em 2020, podemos nos perguntar, por exemplo, se a baixa proporção de professores do terceiro tipo viu o seu número aumentar. Um aumento significativo de docentes preocupados com uma verdadeira igualdade de tratamento não poderia ter um impacto sobre a economia geral das relações entre homens e mulheres nos liceus profissionais e sobre o sistema de gênero dos percursos formativos masculinizados? É uma questão a se pensar. Uma nova pesquisa de longo prazo acerca do tema será realizada em 2018.

## Referências

Baudelot, Christian ; Establet, Roger. *Allez les filles!* Paris : Seuil, 1992.  
Baudelot, Christian ; Establet, Roger. *Quoi de neuf chez les filles? entre stéréotypes et libertés.* Paris: Nathan, 2007.

Baudoux, Claudine ; Noircent, Albert. « Culture mixte des classes et stratégies des filles », *Revue française de pédagogie* 110 (1), pp. 5-15, 1995.

Boltanski, Luc. « Les usages sociaux du corps », *Annales ESC*, 26 (1), pp. 205-33, 1971.

Bosse, Nathalie ; Guégnard, Christine, « Les représentations des métiers par les jeunes, entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, n.18, pp. 27-46, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d’agir, 2004.

Cacouault-Bitaud, Marlaine ; Lemarchant, Clotilde. « Quand la mixité bascule », *Travail, genre et sociétés*, n. 36, pp. 157-60, 2016.

Collet, Isabelle ; Mosconi, Nicole. Les informaticiennes, de la dominance de classe aux discriminations de sexe ?. *Nouvelles questions féministes*, 2 (29), pp. 100-113, 2010.

Connell, R. W. *Masculinities*. Berkeley/Los Angeles : University of California Press, 2005.

De Gaulejac, Vincent. *La névrose de classe : Trajectoire sociale et conflits d’identité*. Paris : Hommes & Groupes éditeurs, 2003.

Debauche, Alice ; Hamel, Christelle ; Kac-Vergne, Marianne. « La violence comme contrôle social des femmes ». *Nouvelles Questions Féministes*, 32 (1), pp. 96-111, 2013.

Dejours, Christophe. *Souffrance en France : La banalisation de l’injustice sociale*. Paris : Seuil, 1998

Depoilly, Séverine. *Filles et garçons au lycée pro : Rapport à l’école et rapport de genre*. Rennes : PUR, 2014.

Duru-Bellat, Marie. *L’école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L’Harmattan, 1990

Duru-Bellat, Marie. Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l’OFCE*, n. 114, pp. 197-212, 2010.

Duru-Bellat, Marie. L’école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ?. *Regards croisés sur l’économie*, 15 (2), pp. 85-98, 2014.

Duru-Bellat, Marie ; JARLÉGAN, Annette. Garçons et filles à l’école primaire et dans le secondaire. *Sociologie d’aujourd’hui*, pp. 73-88, 2001.

- EPIPHANE, Dominique. Les femmes dans les filières et les métiers « masculins », des paroles et des actes. *Travail, genre et sociétés*, n. 36, pp. 161-66, 2016.
- FLAMIGNI, Elettra ; Giaouque, Barbara. La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), pp. 49-63, 2014.
- FORTINO, Sabine. *La mixité au travail*. Paris : La dispute, 2002.
- GALLIOZ, Stéphanie. Force physique et féminisation des métiers du bâtiment. *Travail, genre et sociétés*, n. 16, pp. 97-114, 2006.
- Godelier, Maurice. *La production des grands hommes*. Paris : Fayard, 1982.
- Guérandel, Carine. L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, n. 102 (4), 2013.
- HÉRITIER, Françoise. *Masculin/Féminin : La pensée de la différence*. Paris: Odile Jacob, 1996.
- KERGOAT, Danièle. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In : KERGOAT, Danièle ; HIRATA, Helena ; LE DOARÉ, Hélène ; SENOTIER, Danièle (org.). *Dictionnaire critique du féminisme*. Paris : PUF, 2004. p. 35-44.
- KERGOAT, Prisca. De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. *Sociologie du Travail*, 48 (4), pp. 545-60, 2006.
- KERGOAT, Prisca. Le travail, l'école et la production des normes de genre : Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), pp. 16-34, 2014.
- LE FEUVRE, Nicky. Toujours trop ou pas assez de femmes. *Travail, genre et sociétés*, n. 36, pp. 181-87, 2016.
- Lemarchant, Clotilde. La mixité inachevée : Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, n. 18, pp. 47-64, 2007.
- MARDON, Aurélie. « La génération Lolita », Stratégies de contrôle et de contournement. *Réseaux*, vol. 168-169, n. 4, pp. 111-32, 2011.
- MARRO, Cendrine. Dépendance-indépendance à l'égard du genre : penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & formation*, n. 69, pp. 65-80, 2012.

MENNESSON, Christine. Régimes de genre et dispositions, une piste d'analyse. In : CARDON, Philippe ; KERGOAT, Danièle ; Pfefferkorn, Roland (org.). *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris : La Dispute, 2009.

Mercader, Patricia ; Léchenet, Annie. Les adultes au quotidien face aux conduites violentes. In : Mercader, Patricia ; Léchenet, Annie ; Durif-Varembont, Jean-Pierre ; Garcia, Marie-Carmen (org.). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Paris : Erès, 2016. p. 159-86.

MOLINIER, Pascale. Psychodynamique du travail et rapports sociaux de sexe. *Travail et Emploi*, n. 97, 2004.

MOSCONI, Nicole. Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie* 62 (1), pp. 41-50, 1983.

MOSCONI, Nicole. La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre. *Revue française de pédagogie*, 78, pp. 31-42, 1987.

MOSCONI, Nicole. *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant?*. Paris : PUF, 1989.

MOSCONI, Nicole. *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, 1998.

MOSCONI, Nicole ; Dahl-Lanotte, Rosine. « C'est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés* n° 9, pp. 71-90, 2003.

PÉRIER, Pierre. Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les dossiers d'éducation et formations*, n. 145, Paris, 2003.

PERROT, Michelle. Qu'est-ce qu'un métier de femme ?. *Le Mouvement social*, n. 140, 1987.

PRUVOST, Geneviève. Ordre et désordre dans les coulisses d'une profession. *Sociétés contemporaines*, n. 72, pp. 81-101, 2008.

Rey, Séverine ; Battistini, Mélanie. Favoriser les femmes ou le sexe minoritaire dans les formations professionnelles en Suisse ?. *Lien social et Politiques*, n. 69, pp. 73-88, 2013.

Rey, Séverine ; Battistini, Mélanie. Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop ! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe. *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, n. 42, 2016.

SARLET, Marie ; DARDENNE, Benoit. Le Sexisme Bienveillant Comme Processus de Maintien Des Inégalités Sociales Entre Les Genres. *L'Année Psychologique* 112 (3), pp. 435-63, 2012.

TABET, Paola. *La construction sociale de l'inégalité des sexes, des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan, 1998.

thomas, Julie. Être une fille et s'engager dans une filière scolaire de garçons : la place des activités physiques et sportives dans la construction de l'«atypicité» scolaire. Tese (Doutorado em Ciências e Técnicas das Atividades Físicas e Esportivas), Universidade Paris Sud-11, Paris/França, 2010.

thomas, Julie. Corps au travail, travail des corps : les filles dans des orientations scolaires «techniques». In : RAGGI, Pascal ; KNITTEL, Fabien (org.). *Genre et techniques*. Rennes : PUR Histoire, 2013a.

thomas, Julie. Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines : Le rôle des socialisations familiales et des contextes scolaires dans la manière de «faire le genre». *Sociétés Contemporaines*, n. 90, pp. 53-79, 2013b.

VOUILLOT, Françoise. L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, n. 18 (2), 2007.

Vouillot, Françoise. L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, n. 17, 2010.

CANDACE, West ; ZIMMERMAN, Don. Faire le genre. *Nouvelles questions féministes*, 28 (3), pp. 34-61, 2009.

ZOLÉSIO, Emmanuelle. « Chirurgiennes de garde » et humour « chirurgical » : Posture féminine de surenchère dans l'humour sexuel et scatologique. *Revue Interrogations*, n. 8, 2009.

**Nada contra, estou experimentando**  
Reflexões sobre gênero, sexualidade  
e juventude em Tucuruí/PA

*Nothing against, i'm trying: reflections about gender,  
sexuality and youth at Tucuruí/PA*

**Kirla Korina dos Santos Anderson**

*Doutora em Ciências Sociais – UFPA  
Professora do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Pará  
kirla.anderson@ifpa.edu.br*

04

## Resumo

Tratar de gênero e sexualidade em sala de aula costuma se confundir com a experiência pessoal dos alunos, o que se reflete em um sistema de classificações (hierarquizantes) que eles acionam para falar de si e dos outros. Neste sentido, este trabalho objetiva identificar e compreender antropologicamente o que significam gênero e sexualidade para jovens estudantes entre 15 e 18 anos da cidade de Tucuruí, no estado do Pará. Para isso, busca entender o que eles entendem por masculino e feminino, como os valores sociais influenciam sua experiência social, isto é, com quais pessoas costumam conversar sobre o assunto, como percebem tal temática e como falam de suas experiências pessoais. Os dados empíricos foram coletados em diferentes momentos, durante os anos de 2016 e 2017, contando com discussão dos referidos temas em sala, realização de rodas de conversa e aplicação de questionários e conversas informais (ou seja, para além do tempo da aula). Os resultados mostram que em relação às noções de masculino e feminino, as falas partem do padrão binário de gênero, reproduzindo um discurso heteronormativo, marcado por expressões como “eu acho errado”, “não concordo”, “só existem dois sexos”. Entretanto, a reprodução do discurso hegemônico não os impede de experimentar “ficar com meninos e meninas”, como eles dizem, tampouco restringe a amizade com pessoas que se declaram gays, “bi” ou lésbicas. O quadro de análise que se desenha revela situações de reprodução de hierarquias e não-aceitação do outro, suscitando a reflexão do lugar da diversidade e do jovem na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Gênero, Juventude, Sexualidade.

## Abstract

It aims to identify and comprehend anthropologically what gender and sexuality mean for Young people of 15 and 18 years old, in Tucuruí city, Pará's state. In order to do this, it seeks to understand what the college students understand as masculine and feminine and how social values influence their social experience, to know with which people usually

talk about the subject, how they notice the thematic and how they talk about their personal experience. Empirical data were collected in different times, during 2016 and 2017 years, counting with the discussion of the mentioned subjects in class, application of 21 questionnaires and informal conversations (beyond class time). Treating about gender and sexuality in the classroom is often confused with the students' personal experience, which is reflected in a system of classifications (hierarchical) that they trigger to talk about themselves and the others. When asked about male and female, the speeches depart from the binary gender standard, reproducing a heteronormative discourse, marked by expressions such as “I think it's wrong”, “I don't agree”, “there are only two sexes”. However, the hegemonic reproduction speech doesn't prevent from trying “staying with boys and girls”, as they say, neither restricts the friendship with people who declare themselves to be gays “bi” or lesbians. The analysis framework that is drawn, reveals situations of hierarchies reproduction and non-acceptance of the other, provoking the place reflexion in the diversity and youth in contemporary society.

**Keywords:** Gender, Youth, Sexuality.

## Introdução

Este trabalho registra uma série de reflexões que tenho desenvolvido a partir de minha atuação como docente de Sociologia, em uma instituição federal de Educação Profissional e Tecnológica, acerca da temática “gênero e sexualidade”, reflexões que vão além da discussão do conteúdo em sala de aula<sup>1</sup>. Os interlocutores desta pesquisa são jovens

---

<sup>1</sup> Os dados analisados aqui fazem parte do Projeto Juventudes, Sexualidades e Identidades em Diversos Contextos Etnográficos, que tem como objetivo principal identificar e analisar antropológicamente ideias e práticas de jovens entre 14 e 18 anos sobre identidade, gênero e sexualidade na sociedade contemporânea, nas cidades de Belém e Tucuruí, no Estado do Pará, registrado na Diretoria de Pesquisa e Inovação do Campus Belém do IFPA.

entre 15 e 18 anos, estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico, que moram na cidade de Tucuruí, no estado do Pará.

Ouvir as histórias de meus alunos sobre suas amizades, convivência em família, curiosidades sobre a vida universitária tem sido comum em meu cotidiano de trabalho. Entre as histórias que me confiaram, há relatos sobre o primeiro beijo e a dificuldade de conversar sobre determinados assuntos com seus pais, dos encontros escondidos com “ficantes” nas festas da escola, o que costuma ser marcado por diferenças de gênero (meninos e meninas não contam da mesma forma, por exemplo), dúvidas e curiosidades, que caminham de maneira tênue com uma “vontade de experimentar”.

Neste sentido, este trabalho objetiva identificar e compreender antropologicamente significados sobre gênero e sexualidade na experiência destes jovens, no que se refere ao que entendem por masculino e feminino, como percebem tal temática e como falam de suas experiências pessoais sobre namoro, “fica”, casamento, bem como o comportamento de homens e mulheres nestas situações, observando como influenciam sua experiência social.

Em perspectiva etnográfica, procurei observar o que e como falam, assim como suas práticas em relação às construções sociais acerca do masculino e feminino, articulando comentários feitos por eles durante as aulas sobre como mulheres e homens *devem* se comportar, além disso, apresento relatos de rodas de conversa, entrevistas e conversas informais, em que tivemos a oportunidade de falar mais abertamente sobre a temática na vida pessoal.

Deste modo, não se considerar aqui apenas o que eles pensam do assunto de modo geral na sala de aula, mas também em como dizem e por quais experiências já passaram, observados a partir das injunções de gênero, o que permite compreender o lugar que a alteridade ocupa na construção da identidade jovem, numa postura de estranhamento da pesquisa antropológica (MALINOWSKI, 1978; GEERTZ, 1989; DAMATTA, 1997; CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Vale destacar que um debate que tomou destaque na antropologia contemporânea na década de 1980 diz respeito à inversão do paradigma em torno do objeto de pesquisa, que passou a se deslocar para as sociedades do pesquisador, em detrimento às consideradas primitivas e/ou exóticas, configurando uma tendência autorreflexiva da antropologia pós-moderna (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1983; FISCHER, 1985; TRAJANO FILHO, 1988).

Os dados empíricos foram coletados em diferentes momentos, durante os anos de 2016 e 2017, com rodas de conversa e aplicação de questionários, tratando de questões sobre como entendem o que é masculino e feminino, assim como conhecer alguns aspectos de suas relações afetivo-sexuais (a saber, com que idade deram o primeiro beijo, iniciação sexual, “fica”, namoro), o que se traduziu em muitas (e, algumas vezes, longas) conversas sobre “coisas da vida”.

Para melhor expor os dados obtidos, o artigo está dividido em duas partes. Na primeira, falo do contexto que inspirou a pesquisa, de meu cotidiano com as turmas de ensino médio, mais especificamente, das aulas em que discutimos gênero e sexualidade, bem como apresento o perfil do grupo que participou da roda de conversa e respondeu ao questionário. Na segunda parte, trago as falas de suas experiências sociais sobre a temática, com destaque para reflexões sobre o lugar do outro, no sentido antropológico, em seu cotidiano.

### **De aula de Sociologia a encontro etnográfico: sobre o contexto da pesquisa**

Minha curiosidade em compreender gênero e sexualidade na perspectiva de jovens estudantes surgiu de falas e confidências que surgiram ao longo de minha convivência com eles. Os interlocutores foram meus alunos em turmas que tive nos anos de 2016 e 2017, sendo estas as que mais demonstraram curiosidade e interesse nas aulas do conteúdo de

gênero, sexualidade e identidade, do eixo temático de Cultura, Identidade e Diversidade, da disciplina Sociologia, do ensino médio integrado<sup>2</sup>.

No início das aulas deste conteúdo, utilizei uma campanha publicitária e histórias de personagens de animações (filmes e desenhos), para problematizar o posicionamento ocupado por mulheres e homens nesses contextos e comparar com situações de nosso entorno. Tendo por base esse material, partimos para como as ciências sociais abordam a temática. Sobre esse assunto, estudiosos sobre o ensino de sociologia no ensino médio chamam atenção para que as aulas não sejam apenas um momento de exposição de teorias e conceitos, mas que se preocupem em problematizar situações próximas à realidade dos alunos, articulando este momento da aula com as categorias de estranhamento e naturalização (SARANDY, 2004; DAYRELL, 2007; 2010; MORAES, 2010; LAHIRE, 2014).

Ao trabalhar o conteúdo referido<sup>3</sup>, iniciei as aulas com uma campanha publicitária de uma marca de absorventes<sup>4</sup>, lançada em 2014, que chamava atenção para o tom pejorativo de se atribuir “coisas de menina” a situações de fraqueza e falta de coragem. No vídeo, chama-se atenção para que fazer as coisas como uma garota também pode representar o lado forte da história, pois depende de quem a conta e de seus interesses com isso. A partir desta proposta, iniciamos um debate sobre as diferenças de expectativa entre o que as sociedades classificam como masculino e feminino, bem como o lugar reservado àqueles que não se identificam com tais definições.

No contexto em questão, como uma das cenas etnográficas deste trabalho, devo salientar que a sala de aula (ou melhor, a escola de um

---

<sup>2</sup> A disciplina Sociologia estava organizada – na instituição em que trabalhei em 2016 – em três grandes eixos temáticos, contemplando cultura, política e sociedade, distribuídos nos três anos do ensino médio.

<sup>3</sup> Para discutir este conteúdo, levo, em média, seis aulas de 50 minutos cada.

<sup>4</sup> Refiro-me à campanha “Like a girl”, que está disponível em um famoso site de vídeos da web.

modo geral) e seus sujeitos representam o espaço em que os jovens passam boa parte do dia, por aproximadamente quatro anos, dependendo da duração do curso técnico em que estejam matriculados. Em alguns casos, já estudaram na mesma turma no ensino fundamental e/ou são parentes – o que também costuma se estender para depois disso, nos cursos de graduação –, o que os deixam mais a vontade para expor algumas opiniões em sala de aula<sup>5</sup>.

Dos vinte e um estudantes que participaram da pesquisa, dezesseis são meninas e cinco meninos, com idades entre 15 e 18 anos, cujos perfis podem ser vistos no quadro a seguir:

**Quadro 1** - Perfil dos interlocutores

Nome <sup>6</sup>	Idade	Religião	Relaciona- mento	Mora com quantas pessoas	Relação de Parentesco com o entrevistado
Aline	15	Evangélica	Solteira	03	Mãe, padrasto, irmão
Bruna	15	Não tem	Namorando	05	Pai, mãe, tia, primo, prima
Cíntia	16	Católica	Enrolada	02	Pai, mãe
Joice	16	Indefinida	Namorando	03	Mãe, padrasto, avó
Carla	16	Indefinida	Solteira	01	Mãe
Luana	16	Evangélica	Namorando	03	Mãe, irmão, avó
Fernanda	16	Católica	Namorando	02	Mãe, pai
Julia	16	Indefinida	Solteira	03	Pai, mãe,irmão
Andrea	16	Católica	Namorando	03	Pai, mãe,irmão
Márcia	16	Indefinida	Solteira	03	Mãe, tia, irmão
Kelly	16	Evangélica	Solteira	03	Pai, mãe, irmã
Sandra	17	Evangélica	Solteira	07	Pai, mãe, irmãos (5)
Sara	17	Evangélica	Solteira	03	Pai, mãe, irmão
Tales	17	Não tem	Indefinido	01	Irmã

<sup>5</sup> Não queremos dizer que eles fazem isso em todas as aulas. Nos primeiros dias da disciplina, a participação é tímida, em função da relação de confiança que precisa ser construída entre nós (professores e alunos), o que, evidentemente, não é uma regra válida em todas as turmas que atuamos ao longo do ano letivo.

<sup>6</sup> Os nomes listados são fictícios.

Lucas	18	Nenhuma	Solteiro	01	Pai
Mônica	17	Evangélica	Solteira	02	Pai, mãe
Flávio	17	Católico	Solteiro	03	Pai, mãe, irmão
Beatriz	17	Evangélica	Solteira	04	Pai, mãe, irmã, avó
Mateus	17	Não tem	Solteiro	02	Pai, mãe
Jaime	18	Católico	Namorando	03	Pai, mãe, irmã
Luíza	18	Católica	Solteira	08	Pai, mãe, irmãos (2), irmãs (3), avó

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2016).

Todos os interlocutores moram com familiares, sejam eles pais, tios, avós, padrasto, irmãos, o que chama atenção para a diversidade nas configurações familiares, conforme destacam diversos estudos antropológicos (LÉVI-STRAUSS, 1989; SARTI, 1996, 2004; DAUSTER, 1985, 1988; LINS DE BARROS, 1985, 1987; VELHO, 1985, 1987, 2008; ALMEIDA, 1987; DAMATTA, 1987; FONSECA, 1995, 2002, 2007). É importante ressaltar que há casos específicos como: os que moram com mãe e padrasto, apenas com pai ou mãe, ou irmã, são típicos da sociedade contemporânea.

Na vida desses jovens, a família representa uma referência muito importante, assim como a igreja, em relação ao que pensam sobre gênero e sexualidade, como será visto com mais detalhes no próximo item. Uma referência sobre querer espelhar a relação entre os pais ou, muito pelo contrário, em não querer agir da mesma maneira. Não parece haver um meio termo.

Quanto ao status de relacionamento, pode observar que há uma variedade de situações para se estar com alguém, modalidades essas mostradas com mais detalhes por Lago (2002). Entre as classificações que utilizam para isso, tem-se o relacionamento sério, que dever ser anunciado também nas redes sociais, porque “se está no face, é verdade, professora”, como disse uma das alunas. O conceito de relacionamento sério, então, implica em assumir o namoro para a família e amigos. Outras classificações de relacionamento que utilizaram foram a de solteiro

e enrolado, que não significa necessariamente a falta de interesse e/ou de compromisso com alguém.

Dessa maneira, seis estudantes estão assumidamente namorando (com intenção de construir família com seu atual parceiro, mas em um longo prazo), treze se declararam solteiros e dois não quiseram precisar o tipo de relacionamento, que eles costumam chamar de “ficar” ou “pegar” alguém.

Quanto à religião, dos vinte e um, oito declaram não ter ou indefinida, o que não significa a descrença em um ser divino. A indecisão ocorre em razão de não se identificarem com alguns dogmas pregados pelas igrejas, por não se sentirem representados neles e/ou pelos olhares de reprovação que possam receber em função de sua orientação sexual, daí preferem não frequentar tal espaço. Entretanto, vale dizer que os princípios pregados por algumas religiões, principalmente para os jovens (de namorar para casar) será uma das principais referências acionadas para tratar de gênero e sexualidade.

## **Falando sobre gênero e sexualidade**

Tendo em vista o que foi dito até aqui, alguns questionamentos embasaram nossa pesquisa: o que pensam por feminino e masculino? Meninas e meninos se comportam (ou podem se comportar) da mesma maneira em um “fica” ou namoro? Com qual idade beijaram pela primeira vez? A expectativa é igual para meninas e meninos?

Para entender significados sobre gênero e sexualidade no cotidiano dos jovens, e, conseqüentemente, formas de transição para a vida adulta, busquei identificar as redes de sociabilidade que eles costumam tecer em sua vivência da juventude. Os grupos de amigos são muito importantes na interação desta idade da vida, em função do sentimento de ser aceito nestes grupos, assim como na família e na igreja. Isso demarca a importância destas redes na juventude e, também, de formas de socialização, entendidas como trocas de experiência e interação, para além da ideia de transmissão cultural restrita à infância.

As redes de interação que são tecidas na juventude também revelam significados de estar com o outro no cotidiano, configurando a relação de alteridade estudada pela antropologia (MALINOWSKI, 1978; GEERTZ, 1989; MAUSS, 2003).

Quanto aos relacionamentos afetivos e sexuais, notou-se que é aos nove anos de idade que geralmente dão o primeiro beijo (alguns meninos começam um pouco mais cedo, aos sete ou oito anos), com alguém da escola ou da vizinhança, em brincadeiras, como é possível ver no excerto a seguir:

Quando eu beijei pela primeira vez, foi com 9 anos, um menino que era o mais bonito da rua e que todas as meninas era afim dele. Só que ele era mais velho [dois anos mais velho] e ficava ensinando a brincadeira de verdade e desafio pra gente. Foi assim que a gente se beijou. Quando a minha mãe ficou sabendo, porque a vizinha fofoqueira contou, ela me deixou um tempão sem poder brincar na rua... Já encontrei com ele um dia desses no supermercado e ele está muito feio, professora. Nem sei o que eu achava bonito nele. (Carla, 16 anos).

Foi com 11 anos. Eu gostei, apesar de me sentir nervoso, por sentir a obrigação de saber beijar. Todos [os meninos] ali eram um ou dois anos mais velhos e já tinham beijado, foi numa brincadeira de verdade e desafio [...]. nem foi com uma menina que eu já estava afim [...]. Mas valeu pra não ser mais o BV do grupo. (Lucas, 18 anos)

Os jovens desta pesquisa falaram sobre o primeiro beijo como um ritual de saída da infância, que acontece em uma brincadeira, quando há outros meninos e meninas envolvidos da mesma faixa etária, para todo mundo ver (porque, ninguém quer ser apontado como BV<sup>7</sup>). Pelos relatos anteriores, verificamos que os significados e expectativas presentes

---

<sup>7</sup> Nessa idade, quem ainda não beijou na boca é chamado de BV (boca virgem).

nessa situação são diferenciados, conforme a perspectiva de gênero. Tais diferenciações acompanham a trajetória de todos os interlocutores, que tratam de deixar em lados opostos o que deve ser mais adequado para homens e mulheres, aliás, um traço marcante na socialização destes jovens e, conseqüentemente, nos modos de viver a juventude (ABRAMO, 1997, 2004; CAMARANO; MELLO; PASINATO; KANZO, 2004).

Muitos outros sentidos podem ser atribuídos a um beijo na boca. Se o primeiro beijo é visto como uma grande responsabilidade, embora pareça maior para os meninos, como nos mostrou Lucas (18 anos), ele também pode ser carregado de dúvidas (e, quem sabe, arrependimentos), como na história de Mateus:

Quando eu beijei um menino pela primeira vez, eu contei logo para a minha mãe. Cheguei com ela, morrendo de medo, e já com a minha malinha do lado, esperando que ela me colocasse para fora de casa. Já escutei cada história, até de amigos meus, que os pais não aceitam que eles sejam gays, aí eu já estava esperando qualquer coisa assim. Para a minha surpresa, ela ficou super tranquila, e me disse que estava tudo bem, que era para eu experimentar e ter certeza do que eu gosto. (Mateus, 17 anos).

Algo bastante tratado pelos jovens deste estudo é que os gêneros são apenas masculino e feminino e, por este motivo, todas as pessoas *devem* se identificar com um ou com outro, conforme suas características biológicas<sup>8</sup>. A fala de Mateus representa uma das preocupações que os jovens têm de sua orientação sexual e sua identidade de gênero não serem aceitas pela família.

---

<sup>8</sup> É válido lembrar que a categoria gênero, de acordo com as Ciências Sociais, indica a distinção entre as características culturais, e não biológicas apenas, que são utilizadas para identificar homens e mulheres e, por este motivo, diferenciam-se entre os grupos sociais, sendo, portanto, uma construção social (HEILBORN, 1992, 2004; SAFFIOTI, 1994; SCOTT, 1995; STRATHERN, 1997).

Vale dizer, ainda, que o tom do discurso da não aceitação quanto à diversidade sexual pode partir deles mesmos quando, por exemplo, os interlocutores falam de seus amigos ou conhecidos (também da mesma faixa etária). Neste caso, no contexto das experiências afetivo-sexuais dos jovens deste estudo, gênero, sexualidade, diversidade são categorias que ficam em segundo plano, pois, eles estão “experimentando”, não querem ser rotulados, para saber se gostam e se é isso que querem para suas vidas.

A maior parte das falas sempre considera o padrão binário de gênero, que está relacionado, de acordo com a opinião deles, tanto com comportamentos e experiências quanto com a maneira de se vestir, comportar e de se relacionar de maneira afetiva e sexual, o que dificulta o entendimento da diversidade sexual e identidade de gênero por parte deles. As opiniões se dividem e são ditas como “favoráveis” ou “contrárias” à diversidade sexual, fortemente carregadas de ensinamentos religiosos, influência de opinião da família e/ou engajamento político, o que confere à escola (e às aulas de Sociologia) um importante canal de debate dentro e fora da sala de aula.

## Considerações finais

O que mais tem chamado minha atenção em trabalhar com as turmas do ensino médio é o interesse que boa parte dos alunos demonstra em dialogar sobre os mais variados assuntos da vida, como namoro, amizade, relações com a família, seja falando de alguma situação que aconteceu consigo ou com alguém próximo, para, a partir daí, entrarmos nas discussões teóricas da disciplina.

De acordo com o que foi discutido aqui, a ideia de experimentação tem um grande peso no modo de ser jovem. Mas será que “experimentar” vale (igualmente) para meninos e meninas? Com quantos já ficaram para experimentar? Durante um “fica”, o que pode rolar? Onde esses jovens buscam informações para compreender o processo de “aceitação” em relação à identidade de gênero e sexualidade?

Vimos que as falas dos jovens partem do padrão binário de gênero, reproduzindo um discurso heteronormativo, marcado por

expressões como “está errado”, “não concordo”, “só existem dois sexos”. Entretanto, a reprodução de um discurso hegemônico não os impede, por outro lado, de experimentar “ficar com meninos e meninas”, como eles dizem, tampouco os impede de fazer amizade com pessoas que se declaram gays, “bi” ou lésbicas.

Conforme o que se procurou discutir neste trabalho, “nem certo”, “nem errado” são significados muito presentes nas relações que os jovens vão estabelecendo ao longo de suas trajetórias afetivo-sexuais. Neste cenário, reserva-se à diversidade sexual e de gênero o lugar do não aceito e do errado, legitimados por discursos, silêncios e olhares da própria família e da escola. Assim, o quadro de análise que se desenha revela situações de reprodução de hierarquias e não-aceitação do outro, suscitando a reflexão do lugar da diversidade na sociedade contemporânea.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Instituto Cidadania, 2004. p. 37-72.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, p. 25-36, maio-dez. 1997.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. Notas sobre a Família no Brasil. In: ALMEIDA, Ângela Mendes de; CARNEIRO, Maria José; PAULA, Silvana Gonçalves de (Org.). *Pensando a Família no Brasil da Colônia à Modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Editora da UFRJ, 1987. p. 53-66.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e; PASINATO, Maria Tereza; KANZO, Solange. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Ultima Década*, n. 21, CIDPA, p. 11-50dez. 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luis Roberto. A vocação crítica da antropologia. *Anuário Antropológico* 90. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. p. 63-81.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- DAMATTA, Roberto. A família como valor. Considerações não familiares sobre a família à brasileira. In: ALMEIDA, Ângela Mendes de; CARNEIRO, Maria José; PAULA, Silvana Gonçalves de (Org.). *Pensando a Família no Brasil da Colônia à Modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Editora da UFRJ, 1987. p. 115-136.
- \_\_\_\_\_. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAUSTER, Tânia. A desafiante mãe solteira. A Nova Família, Caderno Especial. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 jul. 1985.
- \_\_\_\_\_. Código familiar: uma versão sobre o significado da família em camadas médias urbanas. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 103-125, jan.-jun. 1988.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, especial, 2007.
- \_\_\_\_\_. A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios. In: MORAES, Amaury (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84 (Coleção Explorando o Ensino).
- FISHER, Michael. Da antropologia interpretativa à antropologia crítica. *Anuário Antropológico* 83. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1985. P. 55-72.
- FONSECA, Cláudia. *Caminhos da Adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*, v. 13, n. 2, p. 49-68, 2002.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Cadernos Pagu*, n. 29, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332007000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332007000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2008.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HEILBORN, Maria Luíza. Fazendo Gênero? A Antropologia da Mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina (Org.). *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. *Dois é Par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

LAGO, Syane de Paula Costa. *Namoro pra casar, namoro pra escolher (com quem casar)*. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal do Pará, Belém, 2002. 122 f.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Família. In: *O Olhar Distanciado*. Lisboa: Edições 70, 1989. P. 69-98.

LINS DE BARROS, Myriam. Avós: autoridade e afeto. A Nova Família, Caderno Especial. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 jul. 1985.

\_\_\_\_\_. *Autoridade & Afeto: avós, filhos e netos na família brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Casac Naify, 2003 [1924]. p. 185-314.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino P. 45-62.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n3/24603.pdf)>. Acesso em 26 jun. 2008.

- SAFFIOTI, Heleieth. Pós-fácio: Conceituando gênero. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Mulher Brasileira é Assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS, Brasília: UNICEF, 1994.
- SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: MORAES, Amaury; CARVALHO, Lejeune (Orgs.). *Sociologia e ensino médio em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí,RS: UNIJUI, 2004. P. 113-130.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99jul.-dez. 1995.
- STRATHERN, Marilyn. Entre uma melasianista e uma feminista. *Cadernos Pagu*, n. 8/9, 1997.
- TRAJANO FILHO, Wilson. Que barulho é esse, o dos pós-modernos? *Anuário Antropológico* 86. Brasília, Tempo Brasileiro, 1988. p. 133-151.
- VELHO, Gilberto. Dramas e rotinas da separação. A Nova Família, Caderno Especial. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 14 jul. 1985.
- VELHO, Gilberto. Família e Subjetividade. In: ALMEIDA, Ângela Mendes de(org.); CARNEIRO, Maria José (org.); PAULA, Silvana Gonçalves (org). *Pensando a Família no Brasil da Colônia à Modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: Editora da UFRJ, 1987.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

# O nome social como fator de inclusão de estudantes transexuais e travestis na EPT

Demandas e problemáticas da identidade de gênero no Ifes

*The social name as an inclusion factor of transsexual and tranvestite students in the EPT: the demands and problems of gender identity at Ifes*

## Maria do Carmo Conopca

*Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Técnica Profissional (PROFEPT) – IFES  
carminha@ifes.edu.br*

## Maria José de Resende Ferreira

*Doutora em Educação – UFES  
Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do ES  
majoresende@yahoo.com.br*

## Octavio Cavaleri Junior

*Doutor em Ensino de Ciências e Matemática – Universidade Cruzeiro do Sul  
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do ES e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Técnica Profissional (PROFEPT) – IFES  
cavalarioc@ifes.edu.br*

05

## Resumo

O texto problematiza os trâmites da proposta de regulamentação do direito ao uso do nome social pelas pessoas transexuais pelo Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) com vistas à garantia do direito à educação e à promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para a população LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer* e Intersexuais). Os Estudos de Gênero e Sexualidade na interface com a produção do campo do Trabalho e Educação são tomados como base teórica. Metodologicamente, valemo-nos dos aportes da pesquisa qualitativa e das técnicas da pesquisa documental (HELDER, 2006) e do método indiciário (GINSBURG, 1989). Espera-se contribuir para a visibilidade da problemática relativa à identidade de gênero e à orientação sexual dos/as estudantes do IFES e no fomento à criação de núcleos de estudos de Gênero e de Sexualidade nos *campi* do Instituto.

**Palavras-chave:** Políticas de inclusão. Diversidade. Transexualidade. Nome social. Gênero.

## Abstract

The text problematises the procedures of the regulation for the right of transsexual people to use the social name proposed by the Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) in order to guarantee the right to education and to promote welcoming and inclusive environment for the LGBTQI community (Lesbian, Gay, Bisexual, Tranvestite, Transsexual, Queer and Intersexual). The gender and sexuality studies together with the field work production and education are taken as a theoretical basis. Methodologically, the contribution of qualitative and documentary research techniques (HELDER, 2006) and the indiciario method (GINZBURG, 1989) are used. The study's expectation is to contribute to the visibility of the gender identity and

sexual orientation related problems at IFES and to promote the creation of nuclei of Gender and Sexuality studies in the campi of the Institute.

**Keywords:** Inclusion policies. Diversity. Transsexuality. Social Name. Gender.

## Introdução

Intentamos, neste estudo, dar visibilidade aos meandros das discussões acerca da proposta de regulamentação do direito ao uso do nome social pelas pessoas transexuais pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Ao publicizar essa temática, acreditamos ser um caminho para potencializar a problemática apontada e contribuir com mais uma conquista da cidadania e de inclusão educacional para a população LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer* e Intersexuais), excluída dos processos escolares formais devido à discriminação à sua identidade de gênero e por sua orientação sexual. Como postulam Ferreira e Ferreira (2012, p. 179)

Reconhecer o nome social significa compreender quem elas realmente são, o nome é mais que um registro civil e a afirmação de que somos sujeitos particularizados e que os nossos adereços físicos e estéticos funcionam como código que traduzem o bem-estar entre o nome e a nossa imagem. O nome de registro quando não condiz com a identidade do sujeito torna-se instrumento de constrangimento e humilhação.

Denunciar o “não lugar” (AUGÉ, 1994) desse público estudantil nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no caso particular, o Ifes, é nesses termos, denunciar o silêncio pedagógico, o distanciamento e a omissão dessa problemática, não só na esfera da legislação institucional, como também nos espaços e nos cotidianos escolares, portanto, é ação que se faz necessária e urgente em toda a instituição.

Às questões elencadas acima, adicionamos ainda o silenciamento dos estudos no campo da pesquisa acadêmica por meio de projetos de pesquisa e de ações didático-pedagógicas sobre o assunto no âmbito das instituições que ofertam Educação Técnica e Profissional (EPT). Cabe registrar que esse silenciamento na ETP também se dá em outros contextos e em outras confluências temáticas, conforme pontua Duarte (2009) nos seus estudos sobre gênero e currículo na escola profissionalizante.

Ratificamos, assim, que há uma carência de projetos de pesquisas e de estudos teóricos que abordem especificamente a confluência temática da inclusão das pessoas transexuais na EPT. Encontramos estudos que tratam a inclusão de forma ampla, como as relações de gênero a partir das lutas feministas, a sexualidade e a homossexualidade e demais abordagens do tema. Não obstante, há um silencioso hiato quando se pesquisa de modo específico o nome social e sua importância para a inclusão da população transexual nessa oferta educacional. Entendemos que, pelo fato de o nome social partir de uma regulamentação legal recente, ainda estão sendo apontados os caminhos que possam tratar frontalmente essa temática.

Ao lado dessas constatações, alguns/umas autores/as revelam ainda a preocupação com o não reconhecimento da diversidade sexual durante o planejamento das intervenções educativas e com a raridade de materiais didáticos voltados à tratativa da diversidade sexual nos ambientes escolares e como fazem. O trato se dá de forma esvaziada e com poucas oportunidades de despertar o estudo, a reflexão e a promoção de ações pedagógicas dirigidas à diversidade de gênero nas escolas (RIBEIRO; SOUZA; FRIZZERA, 2015; PRADO; RIBEIRO, 2015). Para esses/as autores/as, há por vezes falta de oportunidade para que essas discussões sejam promovidas nos ambientes escolares:

O silenciamento e a invisibilidade, embora não explícitos, revelam o distanciamento da vivência da diversidade de gênero nos espaços escolares, sobretudo pelos estudantes. Há falta de momentos de discussão e de acolhimento deste público no aces-

so à educação e de políticas para a garantia de sua permanência nos estudos (RIBEIRO; SOUZA; FRIZZERA, 2015, p. 76).

Entendemos que essa carência de estudos sobre a inclusão dos/as estudantes transexuais na EPT seja um fator preponderante na perpetuação de situações de exclusão desses/as educandos/as neste ambiente escolar. A conquista para o uso do nome social é um passo importante para a inclusão, mas a situação demanda também outras ações e estratégias para a gestão que realmente almeje garantir reais condições de isonomia entre os/as discentes, oportunizando espaços e tempos aos sujeitos aos quais se destina a atividade final da instituição de ensino.

Outras informações relevantes que também potencializam nossas reflexões encontram-se no dossiê *A geografia dos corpos das pessoas trans*, elaborado pela Rede Nacional de Pessoas Trans – Brasil, instituição nacional que representa travestis e transexuais, com atuação junto a organismos do governo federal que agem no combate à discriminação e na elaboração de políticas públicas para a população LGBTQI (NOGUEIRA; AQUINO; CABRAL, 2017). Esse documento apresenta uma compilação alarmante de dados relativos à população trans, notadamente, sobre índices de violação dos direitos humanos e de homicídios. Tais dados muitas vezes são mascarados pelas mídias e pelos órgãos oficiais, em cujos filtros os casos de violência dificilmente são classificados como crimes de homofobia ou transfobia.

Com efeito, quando não se respeita a identidade de gênero das vítimas, tais crimes não são corretamente tipificados e, dessa forma, não figuram nos dados estatísticos oficiais. Mesmo diante dessa realidade, o Brasil permanece com o triste título de primeiro país do mundo em número absoluto de assassinatos de pessoas LGBTQI. Conforme consta no Dossiê: a geografia dos corpos das pessoas trans: “segundo agências internacionais, quase metade dos homicídios contra pessoas trans no mundo ocorre no Brasil (NOGUEIRA; AQUINO; CABRAL, 2017, p. 4)”.

Segundo dados apresentados nesse Dossiê, “de acordo com pesquisa do IBGE de 2013, a expectativa de vida desse grupo social não

*passa dos 35 anos, menos da metade da média nacional, de 74,9 anos da população em geral (NOGUEIRA; AQUINO; CABRAL, 2017, p. 56)”*.

Outros estudos mais atuais a respeito da situação alarmante de vulnerabilidade perante a violência em que se encontram esse grupo LGBTQI não destoam dos dados apresentados e na busca dessas referências, o estado do Espírito Santo encontrava-se, no ano de 2017, em 5º lugar em números de atos de violência contra esse grupo minoritário (RELATÓRIO ANTRA, 2018). As pesquisas acadêmicas sobre as quais nos debruçamos corroboram esses indicativos de violência direcionados à comunidade LGBTQI na região capixaba (FERREIRA; FERREIRA, 2012; CARRIERI; SOUZA; AGUIAR, 2013; ZAMPROGNO, 2016; ZAMPROGNO; GOMES, 2016).

Essas informações são reveladoras e demonstram que a permanência dos jovens LGBTQI na escola é marcada por diversos momentos e comportamentos implícitos e explícitos de discriminação e de preconceito contra eles e elas. Essas experiências trazem como consequências a invisibilidade, o silenciamento, a violência e a expulsão escolar desse público estudantil.

Cabe ainda destacar a consonância desses estudos nos alertas para a imperiosidade de políticas públicas de educação:

Percebe-se, portanto, que o Brasil não apenas necessita de políticas públicas específicas que garantam os direitos de pessoas trans, como também faz-se necessária uma reforma no sistema educacional (pilar decisivo para esse berrante quadro de exclusão desta população) para que se estabeleça (sic) assim novos conceitos sobre a identidade de gênero [...] (NOGUEIRA; AQUINO; CABRAL, 2017, p. 28).

Mediante tais provocações e nossos compromissos e responsabilidades enquanto gestores e educadores da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, propomo-nos, então, a trazer nossas reflexões

a respeito das experiências acerca da temática identidade de gênero e diversidade sexual no Ifes.

Assim, como desdobramentos dessa exposição introdutória, dividimos o texto em duas seções. Na primeira parte apresentamos os marcos legais que sustentam a defesa para o reconhecimento do nome social pelo público LGBTQI e os aportes teóricos que desconstruem a ótica heterocêntrica como representações hegemônicas de sexo, gênero e sexualidade. Exploramos, a seguir, um *corpus* documental, com destaque para as atas das reuniões do Conselho Superior do Ifes, que revelam os impasses e as dificuldades dos gestores em avançar nas deliberações necessárias para a aprovação do reconhecimento do nome social. Na sequência, finalizamos o texto reiterando a importância de uma nova epistemologia educativa (LOURO, 2008) no sentido de reconhecer as vivências e as experiências dos sujeitos, além da ótica binária da reprodução e a urgência de implementação das políticas institucionais de conscientização e de qualificação sobre identidade de gênero e de diversidade sexual.

## **Identidade de gênero e sexualidade: os marcos legais do nome social e as políticas de inclusão no IFES**

A abordagem das temáticas de gênero e de sexualidade é muitas vezes precedida por uma aura de rejeição e de preconceito, mediante a tendência social da exclusão e da negação do diferente

Trazemos para discussão um tema complexo e necessário para que se possa discutir uma educação com ênfase nos processos inclusivos. [...] Acreditamos que o imperativo da inclusão tem dominado todos os níveis de ensino e espaços da sociedade. Hoje não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra a inclusão. Por outro lado, essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos (LOPES; FABRIS, 2013, p. 78).

O tema é de muita complexidade; além da carga de subjetividades que o atravessa, muitas opiniões e discussões a esse respeito são

baseadas na lógica do senso comum e no âmbito da religião e da moral cristãs. Esses fatores causam distorções, desconhecimentos e dificultam a visibilidade das discussões, o que gera discriminação, preconceitos e violências simbólicas e interpessoais por meio das agressões físicas que colocam em risco a integridade física e a vida dessas pessoas (CARRIÉRI; SOUZA; AGUIAR, 2013).

Não obstante, não há como ignorar a importância e a urgência desse debate no Ifes; afinal, a população LGBTQI representa uma minoria que deve ter seus direitos plenamente respeitados, e a inclusão na escola configura um caminho para se alcançar a igualdade de oportunidades, conforme expressa o Parecer 151/1998 do Conselho Nacional de Educação:

Diversidade, no entanto, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que, para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 1998, p. 23)

Para abranger objetivamente a questão da inclusão do público transexual na EPT, destacamos que a inserção desse tema consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Ifes, em vigor de 2014/2 a 2019/1. O discurso de que o Ifes deve ser um espaço de inclusão se reflete em diversas etapas do PDI. No item 1.2, das Diretrizes Institucionais (IFES, 2014, p. 22) destaca-se que a atuação do Ifes *“pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem”*. O documento apresenta como missão do Ifes a promoção da EPT visando a uma *“sociedade democrática, justa e sustentável”*, e como valores compartilhados, entre outros, a inclusão (IFES, 2014, p. 23).

Sobre a concepção de educação e o papel social do Ifes, conforme o item 3.1, fica estabelecida a premissa de que

[...] as políticas para a educação profissional, científica e tecnológica se baseiam em integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, elementos essenciais para as vertentes educação e trabalho em busca de novas políticas de inclusão e transformação social [...] (IFES, 2014, p. 41-42).

No item 3.1.6 do PDI, intitulado Educação, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, ressalta-se que *“cabe ao Ifes, assim como a qualquer outra instituição educacional, implementar ações com vistas à promoção da equidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento do sexismo e da homofobia (IFES, 2014, p. 47)”*.

O texto normativo apresenta como ações do processo educacional que devem nortear uma instituição que respeita a igualdade de gênero, dentre outras:

- . Legitimar o direito ao nome social em documentos nos quais não haja impedimento legal;
- . Articular ações em consonância com as atividades executadas no âmbito escolar e promover discussões coletivas acerca do tema;
- . Incentivar e fomentar eventos, fóruns, seminários, debates, pesquisas e grupos de estudos sobre diversidade, objetivando a promoção da cidadania e direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros;
- . Incluir a perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros;

- . Impulsionar a reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência;
- . Promover formação inicial e continuada de servidores, a qual contemple conteúdos que os prepare (sic) para esse debate (IFES, 2014, p. 47-48).

A partir do exposto, entendemos legitimar a relevância desse trabalho com fulcro nas ações estabelecidas no PDI do próprio IFES. Isso porque, sem uma regulamentação específica para que o discurso da inclusão que permeia o referido documento seja posto em prática, essas ações que compõem as normativas podem permanecer estáticas, sem real efeito prático, muito distantes da realidade do corpo discente do IFES.

Nesses termos, para que as políticas de inclusão aconteçam de fato na instituição, são necessárias ações locais que possibilitem sua efetivação. Constatamos, por exemplo, que em nenhum dos *campi* do IFES encontra-se formalmente constituído um núcleo ou instância similar para apoio aos/as educandos/as LGBTQI, com estudos e discussões das questões de identidade de gênero e sexualidade.

Entendemos que o papel da escola é fundamental nesse debate. Ela não pode se furtar a encarar a realidade das diversidades de gênero e nela atuar de forma propositiva. Se para as demais minorias (étnico-raciais e portadores de necessidades especiais) há no IFES uma estrutura institucional oficialmente constituída, por que razão não deve ser dado tratamento equânime para a discussão das questões de identidade de gênero, de inclusão e de diversidade sexual?

O reconhecimento das diversidades sexuais, da igualdade e de identidade de gênero, bem como o amparo ao uso do nome social pelas pessoas transexuais encontram respaldo em importantes dispositivos legais, dentre os quais destacamos os quatro a seguir. Essas leis e decretos devem nortear todas as propostas de políticas de inclusão que venham a ser implementadas no IFES.

Em primeiro lugar citamos Constituição Federal de 1988, a qual estabelece como um de seus fundamentos, Art. 1º, inciso III, “a dignidade da pessoa humana”. Já o Art. 3º, que estabelece os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, expressa, em seu inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988)”.

Seguindo uma linha do tempo temos o Decreto Presidencial nº 8.727, de 28 de abril de 2016, o qual “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero das pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016)”.

Esse Decreto apresenta as seguintes definições de nome social e identidade de gênero em seu Art. 1º, incisos I e II do parágrafo único:

I-Nome social – designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e

II-Identidade de gênero – dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento (BRASIL, 2016).

Em termos de avanços nas políticas públicas de inclusão, destaca-se que em 17 de janeiro de 2018 o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 33, que regulamenta especificamente o uso do nome social nas escolas de educação básica do Brasil, nos seguintes termos:

**Art. 1º** Fica homologado o Parecer CNE/CP no 14/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 12 de setembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica do País, para alunos maiores de 18 anos.

**Art. 2º** Alunos menores de 18 anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus pais ou representantes legais (BRASIL, 2018a).

Outro dispositivo legal bastante significativo das conquistas dos/das transexuais foi a decisão favorável do Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em 1º de março de 2018, sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.275, que propunha *“reconhecer aos transgêneros que assim o desejarem, independentemente da cirurgia de transgenitalização, ou da realização de tratamentos hormonais ou patologistantes, o direito à substituição de prenome e sexo diretamente no registro civil”*.

Pela decisão da maioria dos ministros do STF a ação foi julgada procedente e, assim, concedido o direito pleiteado por várias entidades que representam os/as transexuais e a população LGBTQI do direito ao uso do nome social e da alteração do sexo diretamente nos seus documentos de identidade.

Destacamos alguns trechos expressivos do voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADI 4.275, o qual cita que a *“igualdade como reconhecimento é uma das principais reivindicações de grupos minoritários e de direitos humanos em todo o mundo”*, e que *“as vítimas da injustiça social são [...] os grupos que distinguem-se pela menor estima social de que gozam (BRASIL, 2018b)”*. Para o Ministro Lewandowski,

A autodeterminação da pessoa “trans” deve integrar o patrimônio normativo na luta por reconhecimento deste grupo minoritário. Isso quer dizer que, numa sociedade igualitária e democrática, que respeite os direitos fundamentais, as pessoas devem ver reconhecido seu direito ao nome e ao gênero de acordo com sua autoidentificação, sem que possam ser exigidas condicionantes irrazoáveis (BRASIL, 2018b).

Ainda sobre a decisão favorável do Plenário do STF, o citado Ministro do STF finaliza seu voto declarando:

Assim, esta Suprema Corte, atenta aos reclamos contemporâneos na luta por reconhecimento, não pode se omitir na luta pela concretização dos direitos fundamentais das pessoas “trans”. [...] Deve-se, ao contrário, estabelecer um novo paradigma normativo que coloque o reconhecimento em seu centro e que consiga refletir de forma complexa e não binária sobre a identificação da pessoa humana (BRASIL, 2018b).

Entendemos, dessa forma que, com base nos pressupostos legais elencados, não há motivo razoável que justifique a procrastinação da regulamentação interna do uso social pelo público transexual do IFES por meio de sua instância máxima de caráter deliberativo, que é o Conselho Superior da instituição.

Presumimos que a falta de regulamentação pode trazer prejuízos à gestão dos *campi* do IFES, que se encontram sem documentos orientadores internos da instituição para suas ações e políticas de afirmação e inclusão junto a esses/essas estudantes transexuais. Há também dificuldades oriundas da não compreensão das temáticas e categorias acerca de identidade de gênero e da diversidade sexual.

É notória, portanto, a necessidade de questionar a heterossexualidade como um sistema político normativo (BUTLER, 2003). A autora explicita que

[...] não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído do gênero é teorizado radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante [...] (BUTLER, 2003, p. 24).

Sua teoria passeia livremente sobre a superfície dos corpos, sua biopolítica, as questões de poder imbricadas nas determinações sociais que pressupõem a binaridade (masculino-feminino) como a normal, a dominante, a correta. Seus estudos são uma referência fundamental para todo trabalho que aborde as teorias de gênero. Sobre o que é denominado “sexo”, Butler (2003) também afirma:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma (BUTLER, 2003, p. 25).

Na articulação que fazemos da temática em pauta com a EPT, Oliveira (2002) discorre sobre as finalidades da educação profissional:

Particularmente, a educação profissional não pode ter seu início e seu fim definidos, exclusivamente, pelo que é demandado pelo mercado de trabalho. A educação, qualquer que seja o seu predicado, terá que sempre se pautar pela ampliação dos limites da intervenção humana, e jamais ser um instrumento de minimização do potencial humano (OLIVEIRA, 2012, p. 101).

Para o autor a diversidade não deve ser ignorada; ao contrário, deve ser evidenciada como uma oportunidade de se valorizar o respeito às diferenças:

A diversidade há de ser respeitada e valorizada, e esse seu reconhecimento irá se materializar pela efetivação de uma formação de caráter técnico-político em que os valores éticos e o respeito e a valorização das diferenças sejam postos em evidência (OLIVEIRA, 2012, p. 102).

Prado e Ribeiro (2015), corroboram essa problematização e afirmam que a “[...] *instauração da diferença (compreendida como processos discursivos) pode dar brechas para repensar as práticas, currículos e função da escola (p. 47)*”. E avançam nos seus postulados

Quando o tema nos remete à sexualidade, ampliar os debates e reconhecer a existência de configurações afetivas que nem sempre se constituem a partir de um modelo padrão se faz necessário. Caso contrário, o preconceito, a discriminação e a violência direcionados aos sujeitos LGBTTTTI acabam legitimados pela própria área da educação que, dentre outras especificidades, deveria garantir o reconhecimento das diferenças enquanto “acontecimento” constituinte da convivência humana (PRADO; RIBEIRO, 2015, p. 148).

Enfim, esses apontamentos reforçam as teses de que a trajetória escolar configura-se como experiências negativas para esses grupos minoritários. Desse modo, compreender o universo das lesbianidades, transexualidades, travestilidades, intersexualidades, bissexualidades e homossexualidades e como elas se inscrevem no ambiente escolar, nos induz a entender como as intolerâncias, os preconceitos e as discriminações sobre a identidade de gênero e a diversidade sexual são operacionalizadas nas escolas e, concomitantemente, possibilitam denunciar e problematizar as razões que impedem a permanência e o êxito escolar do sujeitos LGBTQI.

## **Estranhamentos, desconhecimentos e preconceitos: desvelando as fontes documentais**

Do ponto de vista metodológico, fizemos opção para uma abordagem qualitativa, operando com a técnica da pesquisa documental (HELDER; 2006) e do método indiciário (GINSZBURG; 1989) para o estudo das fontes primárias. Foi reunido um *corpus* documental constituído pelas atas de reuniões do Conselho Superior do IFES,

localizadas no site da instituição; pelo PDI do IFES, em vigor até 2019 e pelo processo nº 23147.001056/2017-79, encaminhado ao Conselho Superior pela Pró-reitoria de Ensino. Por meio desse processo um discente transexual do IFES *Campus* Colatina pleiteia o direito de usar seu nome social e por ele ser tratado no ambiente escolar. Compõe o processo uma minuta de regulamentação do uso do nome social pelos discentes transexuais e travestis do IFES.

Detemo-nos, nesta seção, nas atas que diretamente descreveram as discussões que se processaram para deliberação do assunto em pauta. E partir da leitura minuciosa fomos nos atentando, não só para as falas explícitas de opiniões e posições acerca da pauta vigente, mas inclusive, para os indícios, as pistas e os sinais (GINZBURG, 1989) que desvelavam os desconhecimentos sobre os temas e propostas de ações que fugiam dos paradigmas heteronormativos e das conquistas legais no campo do direito pela comunidade LGBTQI.

Nesses desvelamentos, sobressaem-se, notadamente, os preconceitos ainda arraigados na nossa sociedade e correntes na atual conjuntura político-social os quais apontam que os debates acerca da identidade de gênero e de orientação sexual são ainda atravessadas pelo senso comum, permeados pela lógica religiosa e moralista, gerando toda gama de hostilidade manifestada em casos extremos de violência tanto física quanto simbólica (CARRIERI; SOUZA; AGUIAR, 2013).

Ao nos apropriarmos das atas do Conselho Superior do IFES, enquanto fontes documentais, destacamos que a proposta de regulamentação para o uso do nome social pelos sujeitos transexuais e travestis no IFES já foi submetida por duas vezes à apreciação por esse órgão superior, em dezembro de 2017 e em março de 2018, porém não foi aprovada. O Conselho Superior é o órgão máximo deliberativo do IFES, portanto, suas decisões, exaradas na forma de resoluções, configuram as políticas que devem ser adotadas por toda a instituição.

Então, indagamos: por que motivo, após dois anos do Decreto 8.727/2016 e após quase um ano de tramitação no Conselho Superior, o IFES ainda não aprovou a regulamentação do nome social? O que

essa protelação tem a revelar sobre a gestão do IFES? Como o público transexual está sendo recebido nos *campi* sem que haja nenhum tipo de orientação formal à gestão e às/aos servidores/as na perspectiva do acolhimento e dos procedimentos para o uso do nome social e seus desdobramentos administrativos e pedagógicos, considerados rotineiros para qualquer outro/a estudante? Qual o impacto desse despreparo e dessa omissão da instituição na trajetória escolar desses sujeitos transexuais que frequentam a EPT no IFES?

Analisando as transcrições das ponderações feitas pelos membros do Conselho durante a 53ª reunião, em dezembro de 2017, podemos identificar parte dos motivos de a homologação da proposta não ter sido alcançada. Havia 19 conselheiros/as presentes. Reproduziremos parte dos argumentos apresentados. O Conselheiro A faz um aparte e destaca que os artigos 7º e 8º do referido documento em análise

podem criar um caos institucional para os nossos profissionais, exemplificando a bagunça que pode ser criada com o uso dos banheiros. [...] e que o decreto deveria permitir que os adolescentes requeressem o nome social com os pais e intermediado pelo MEC, eximindo as escolas dos conflitos, justificando que a escola não deveria fazer parte dessa briga. [...] (ATA, 2017).

Outros apartes, reveladores da falta de conhecimento e da protelação das decisões são expostos nos excertos a seguir:

O conselheiro C sugere a elaboração de uma cartilha de nomenclatura, destacando a necessidade de se verificar os termos que não ofendam ninguém. [...] O conselheiro D enfatiza sua preocupação no que tange aos banheiros e à infraestrutura dos campi para atender à proposta, solicitando um posicionamento da Proad sobre recursos e destacando a necessidade de um prazo para se adaptar a infraestrutura dos campi. [...]. O conselheiro F sugere que o assunto seja levado ao debate no âmbito dos

campi e aberto a toda comunidade estudantil, especialmente no que tange ao uso dos banheiros [...]. A conselheira G relata que as diferenças são respeitadas, no entanto, adverte que nos campi agrícolas a implementação dessas propostas são mais difíceis (sic), justificando que há internato em que dormem 8 alunos por quarto, enfatizando que os responsáveis têm que ter ciência disso (ATA, 2017).

Nessa seara discursiva, a voz discordante da conselheira E ressalta [...] “que o problema está colocado, não há como fugir desse problema [...] (ATA, 2017)”. Na sequência da reunião, a comissão recomenda que a proposta seja acolhida, justificando que a condição daquela pessoa não é reversível e pondera que “o fato de não reconhecer essa identidade é uma violência institucional”. Esclarece, inclusive que no caso do banheiro, a proposta não aponta para a construção de novos banheiros, e sim a autorização para o uso do banheiro. Enfatiza também que [...] “não cabe à escola cometer uma violência institucional ao não absorver essa demanda”.

Após muitas ponderações, o ponto em debate é dado como encerrado pelo Presidente, que, a partir das colocações dos/as Conselheiros/as, sugere postergar a decisão, ampliar a comissão para melhor qualificar as discussões para, posteriormente, o assunto retornar ao Conselho Superior.

No mês de abril de 2018 foi realizada a 54ª reunião ordinária do Conselho Superior do IFES, na qual a regulamentação do nome social foi novamente ponto de pauta, tendo sido a decisão postergada mais uma vez, como depreendemos da leitura da ata. Nessa reunião é dada a palavra à pró-reitora de Ensino, que retoma o histórico das discussões e relembra que na reunião anterior ficou decidido que seria necessário constituir uma comissão para tratar os temas “uso do banheiro e alojamento de *campi* agrícolas”.

Destacamos a seguir alguns trechos da ata: O conselheiro A recorda “que os pontos de conflito não se resumiam a apenas os destacados pela pró-reitora, relatando que a minuta responsabilizava os profissionais da

saúde pela mediação entre o aluno e os pais, sugerindo que, na comissão, estejam também representantes dos pais”. O conselheiro B relembra “que, na última reunião, manifestou sua preocupação para com a segurança, alegando a possibilidade de que alguém cursar um programa por outra pessoa, solicitando que a comissão se aprofunde nessa problemática”.

Contrapondo-se aos diversos empecilhos para o avanço da temática em pauta, o conselheiro C enfatiza “[...] que houve grandes avanços, o MEC se manifestou sobre o tema, até o conselho municipal de Vitória já tem entendimento pacífico e o Ifes ainda não concluiu sua resolução”. A pró-reitora chama a atenção, diante das várias manifestações, “da necessidade de todos/as atentarem que pela portaria do MEC, todo/a estudante tem o direito de requerer, cabendo ao Ifes, normatizar urgentemente a situação dos/das estudantes que convivem com a invisibilidade dos seus pleitos”.

Ainda sobre a discussão do uso do banheiro, o conselheiro C “declara ser complicado dizer e especificar onde o aluno trans fará suas necessidades fisiológicas”. A conselheira D, por sua vez, argumenta “que um dos pontos centrais era a obrigatoriedade de construir locais específicos para isso”. Diante do prolongamento das discussões a pró-reitora anuncia “que não houve segurança no Conselho Superior para aprovar a resolução, apontando que os campi já têm conhecimento da normativa, e divulgando que uma nova comissão será composta [...]”.

A reunião é finalizada com a proposta dos representantes do Conselho Superior para a constituição de uma comissão mais ampla, composta por representantes de pais e dos/das interessados/as no nome social, para que a minuta em discussão, seja reformulada, diante de tantas dúvidas e questionamentos. Também foi destacado que as/os estudantes que solicitarem o uso do nome social, poderão fazê-lo tendo como base legal a portaria nº 1 de 19 de janeiro de 2018 do MEC.

Na 55ª reunião do Conselho Superior, ocorrida em julho de 2018, a resolução que regulamenta o nome social não retornou como ponto de pauta, assim como não foi prevista para a pauta da 56ª reunião, que foi realizada em 17 de setembro de 2018. Não há nenhum indicativo da retomada desse assunto ainda nesse ano letivo.

A manutenção de uma postura hermética por parte dos/das membros/as do Conselho Superior quanto à regulamentação do nome social para os/as transexuais do IFES é preocupante, já que a escola, por princípio, deveria acolher indiscriminadamente, garantindo a dignidade, igualdade, liberdade e segurança a todo o corpo discente, sem qualquer tipo de distinção.

Ao acompanhar esses trâmites burocráticos e a morosidade nas decisões desses/as representantes assentados no mais alto escalão hierárquico da gestão do IFES, retomamos Junqueira (2014) a respeito da ideia do exercício da cidadania mutilada

[...] sobre dimensões da heteronormatividade presentes do cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão de fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada (JUNQUEIRA, 2014, p.100).

Torna-se desafiador falar em dignidade e inclusão para os/as discentes transexuais na EPT do IFES quando alguns/algumas conselheiros/as tratam a questão valendo-se de termos como “problema”, “briga”, “bagunça”, “dificuldade”, “enfrentamento” e inclusive alegando “falta de infraestrutura” para construir banheiros separados para os transexuais, o que seria, na verdade, a própria institucionalização do preconceito.

A respeito do uso dos banheiros Ferreira e Ferreira (2012, p. 176) fazem as seguintes denúncias:

Os banheiros demonstram a fronteira entre os espaços físicos onde os corpos são separados entre o feminino e o masculino. A estrutura física e a organização de mictórios abertos demonstram que o espaço do banheiro é muito mais do que um lugar para as necessidades fisiológicas: é um espaço de reprodução de normas

sociais. [...]. Ir ao banheiro pode ser uma necessidade e um hábito comum a todos os indivíduos. Porém, quando não existe a compreensão do universo trans, as medidas tomadas acabam contribuindo para legitimar a subordinação e a segregação.

É claro que também se pode notar a voz de uma parte do corpo de conselheiros/as defendendo a proposta e com o intuito de fazer os esclarecimentos das diversas colocações e dúvidas sobre o assunto, e é nesse fio de esperança que nos apegamos para acreditar que as mudanças são possíveis. Trazemos as ponderações de Butkovsky (2017, p. 176), para reforçar a defesa que fazemos

difundir e esclarecer a temática identidade de gênero, especialmente do direito ao uso do nome social nos espaços [escolares] é uma das formas de reforçar uma política de inclusão dos transgêneros e assim promover um ambiente de acolhimento a estas pessoas e evitar a evasão escolar, além de garantir um espaço democrático, onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades e hierarquias.

Para os autores Rocon, Pedrini e Rodrigues (2014), é preciso repensar a postura da escola e admitir que:

Nossas escolas já não são mais as mesmas; a presença de corpos indisciplinados ante as pedagogias tradicionais para o corpo, gênero e sexualidade, que reafirmam a imutável relação entre a genitália e a verdade de nós mesmos, tem provocado embates ao burlarem as regras, reescreverem suas vidas. Esses sujeitos têm proposto uma plasticidade, tal como seus corpos o são ao realizarem escritas que apontam para a incompatibilidade da heteronormatividade e dos binarismos dos gêneros com a vida em sua plenitude (ROCON; PEDRINI; RODRIGUES, 2014, p. 205).

Para Jesus, Baptista, Barreto e Victor, o discurso da igualdade na educação deve partir de uma prática que seja realmente comprometida, não apenas com as palavras, mas com ações que promovam mudanças na realidade do espaço escolar:

Nessa concepção, propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma pluralidade etnocultural. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão da diversidade (JESUS; BAPTISTA; BARRETO; VICTOR, 2007, p. 151).

Defendemos, pelas situações expostas, a importância de o/as estudantes transexual ter assegurado seu direito ao uso do nome social e ser por ele reconhecido/a na comunidade escolar. Este é o início de um caminho para o respeito à sua identidade de gênero e à sua orientação sexual, a ser alcançado por meio de políticas institucionais que propiciem que todos/as, indiscriminadamente, manifestem de forma livre suas subjetividades.

A gestão escolar deve estar, portanto, empenhada em atuar no sentido da promoção ao respeito dos direitos dos/das transexuais, notadamente, o direito à dignidade, a partir do reconhecimento do uso do nome social e dos desdobramentos de sua regulamentação. Uma gestão que prime pela igualdade de todos e todas contribuirá para o êxito desses/as estudantes em suas trajetórias na EPT do IFES, já que a discriminação que venha a ser sofrida no ambiente escolar pode ter como consequência a evasão e abandono escolar pelos sujeitos LGBTQI (PINEL; MENDONÇA FILHO, 2014).

Ademais, a gestão mais engajada nas ações visando à inclusão dos/das transexuais pode obter resultados positivos nesse sentido, com base no conhecimento levado a seus servidores e docentes para que se

envolvam com o tema e aprendam a lidar cotidianamente com as situações reais que venham a ocorrer em seu espaço na EPT, combatendo ocorrências de atos de discriminação promovidos contra aqueles/as que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade.

## Considerações finais

O estudo desenvolvido intenta contribuir para a reflexão sobre as demandas e as possibilidades de ação em que estão inseridas as reivindicações das problemáticas que existem na instituição que envolvem os/as discentes LGBTQI, assim como da urgência no atendimento do direito ao reconhecimento do nome social. Legitimar o não reconhecimento da diversidade sexual nos nossos espaços escolares é reiterar a omissão e a invisibilidade na existência desse grupo vulnerabilizado pela marginalização e pela exclusão social.

Configurando-se como um micro espaço das relações de poder, de reflexo, portanto, da própria dialética do sistema capitalista na produção das desigualdades de toda ordem, a gestão do IFES, diante da sua responsabilidade social e política, deve combater incessantemente o racismo, o sexismo, o machismo, o elitismo e as homofobias.

Nessa direção, o nome social ainda é uma questão mal compreendida ou não respeitada na nossa instituição, haja vista as postergações do Conselho Superior do IFES a respeito dessa normatização e o que os documentos pesquisados evidenciam e anunciam. A sua não adoção e regulamentação, servem como munição para ações homofóbicas e a legitimidade da heteronormatividade, enquanto expressão hegemônica nas relações de afetividade e vivências de prazeres.

Importa destacar, não obstante, os princípios e os compromissos institucionais presentes no PDI, com atenção para as ações educacionais seja no plano do ensino, da pesquisa e da extensão, que tornam-se irrelevantes ao desconsiderar a multiplicidade cultural das pessoas que constituem esse espaço escolar.

Visibilizar o universo das ordens heteronormativas e como elas se inscrevem na dinâmica escolar, envolve pensar em outras propostas e in-

tervenções educativas e a reconstrução do currículo escolar. Com efeito, desconstruir a ordem heterossexual é denunciar o discurso homofóbico, praticado e naturalizado no ambiente escolar e que se constitui como comportamentos demarcatórios e segregadores para a presença e a permanência da diversidade sexual nesse espaço de educação profissional.

Às vésperas de mais um pleito eleitoral num cenário de incertezas quanto à manutenção do Estado Democrático de Direito, nos posicionamos, mais uma vez, a favor do projeto societário que assegura os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento e a justiça como pilares constitutivos da sociedade brasileira. Sigamos, na defesa intransigente da democracia e na valorização dos seres humanos, independente de classes sociais, de etnias, de credos religiosos, de orientações sexuais, identidades de gênero, de diferenças regionais e intergeracionais, entre outras categorizações.

Reiteramos, portanto, a importância de políticas institucionais de conscientização e de capacitação sobre as questões relativas à transexualidade, à identidade de gênero e aos direitos das pessoas trans já previstos em lei para que se garanta sua efetiva aplicação. Esse conjunto de ações que se fazem urgentes no âmbito do IFES para garantir o processo sistemático de formação profissional numa perspectiva de educação que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, como condição de garantia da cidadania plena a todas e todos.

## Referências

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL. Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA. *Mapa dos Assassinados de travestis e transexuais no Brasil em 2017*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em: 2 de out de 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 28 abr. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8727.htm) Acesso em: 6 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 15/1998*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf) Acesso em: 21 de jun. 2018a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria nº 33/2018*. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-33-2018-01-17.pdf>. Acesso em: 6 de jun. 2018b.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.275*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691371> Acesso em 6 de jun. 2018c.

BUTKOVSKY JR, Carlos Alberto. *Identidade de gênero e reconhecimento: o registro do nome social no meio acadêmico (Um estudo de caso na Ufes)*. Programa de pós-graduação em Gestão Pública. Vitória, 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org). *Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias*. Vitória: Ifes, 2015.

CARRIERI, Alexandre de Pádua; SOUZA, Eloisio Moulin de.; AGUIAR, Ana Rosa Camillo. Trabalho, violência e sexualidade: estudo de lésbicas, travestis e transexuais. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 18, n. 1, p. 78-95, 2014.

FERREIRA, Maria José de Resende; FERREIRA, Leyse da Cruz. Da escola para a pista: tecendo reflexões sobre as transexuais e as travestis. In: FERREIRA, Maria José de Resende; FREITAS, Rony. Cláudio de Oliveira. JORDANE, Alex.; SCHMIDT, Marcelo Queiroz; PAIVA, Maria Auxiliadora Paiva. (Org) *Pesquisa em EJA: caminhos para o fortalecimento do Proeja no ES*. 1ª ed. Vitória: Ed do Ifes, 2012, v 02 p. 161-185.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21) 107 p.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Conselho Superior, ata da 53ª reunião ordinária de 15 de dezembro de 2017*. Vitória, ES. 2018. Disponível em: <https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?showall=&start=14> Acesso em: 6 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Conselho Superior, ata da 54ª reunião ordinária de 6 de abril de 2018*. Vitória, ES. 2018. Disponível em: <https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?showall=&start=11> Acesso em: 12 de set. 2018.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Espírito Santo*. Vitória, ES. 2014. Disponível em: <https://ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes> Acesso em: 6 de jun. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heteronormatividades e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio R. S. (org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARQUES, Carlos Alberto. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygotsky, Paulo Freire Foucault. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; VICTOR, Sonia Lopes; (Org). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Facitec, 2007.

NOGUEIRA, Sayonara NB; AQUINO, Tathiane A; CABRAL, Euclides A;. *Dossiê: a geografia dos corpos das pessoas trans*. Rede Trans, Brasil, 2017. Disponível em: [http://redetransbrasil.org/uploads/7/9/8/9/79897862/redetransbrasil\\_dossier.pdf](http://redetransbrasil.org/uploads/7/9/8/9/79897862/redetransbrasil_dossier.pdf). Acesso em: 2 de out. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de (org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Papirus Educação). Vários autores.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e Educação Sexual na Escola: percepções de homossexuais no Ensino Médio. *Retratos da Escola*, v. 9, p. 123-135, 2015.

RIBEIRO, Guilherme Augusto Marcial; SOUZA, Elisângela Chamon de; FRIZZERA, Evanizis Dias. Percepção de gênero e identidade de gênero no ambiente escolar: uma possibilidade reflexivo-pedagógica na educação de jovens e adultos / Projovem. In: CAMPOS, C. R. P. (Org). *Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias*. Vitória: Ifes, 2015, p. 69-88.

ROCON, Pablo Cardoso; PEDRINI, Matheus Dias; RODRIGUES, Alexsandro; Corpos (in)disciplinados: o universo *trans* (re)inventando a escola. In: PINEL, Hiran; MENDONÇA FILHO, Christovam de.(Orgs). *Homossexualidades: violências, desafios & possibilidades pedagógicas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014.

SOUZA, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Sheila Siqueira.; Formar professores para a diversidade na escola: desafios de um curso de formação continuada. In: CAMPOS, Carlos Roberto Pires. (Org). *Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias*. Vitória: Ifes, 2015.

ZAMPROGNO, Daniela Braga Araújo. Estigmatização da violência de gênero no estado do Espírito Santo: Desenvolvimento e disparidade socioeconômica. *Revista LEVS* (Marília) , v. 2016, p. 112-127, 2016.

ZAMPROGNO, Daniela Braga Araújo, GOMES, Maria Regina Lopes. Homofobia e Transfobia no cotidiano escolar: uma análise do plano estadual de educação do Espírito Santo. *Revista Espaço do Currículo* (Online), v. 9, p. 18-23, 2016.

# Festival Bixa (R)Existe

## Protagonismo juvenil, políticas do corpo e sexualidades no contexto da educação profissional e tecnológica<sup>1</sup>

*Bixa (R)Existe Festival: youth protagonism, body policies and sexualities in the context of professional and technological education*

**Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti**

*Doutora em História – UFPE*

*Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do PA e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – IFPA. Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Cultura, Educação e Política (GICEP-CNPq).  
natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br*

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no III Encontro de Antropologia Visual da América Amazônica, realizado em Belém-PA, de 19 a 21 de setembro de 2018. Agradeço as contribuições dos participantes do GT Visualidades e (In)visibilidades LGBTI em Contextos Escolares.

06

## Resumo

O artigo traz à pauta as demandas da juventude que questiona a heteronormatividade no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, na cidade de Belém do Pará, propondo o debate sobre visibilidade LGBT, segurança e direitos. As experiências e discursos políticos de uma parcela de estudantes emergiram na realização de duas edições do Festival “Bixa (R)Existe”, protagonizado por universitários e discentes do Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos. A primeira edição ocorreu no contexto das ocupações estudantis de 2016 e, sem dúvida, deve ser considerada no bojo da politização à época. A segunda edição foi realizada em 2017, de forma planejada e com maior repercussão nas redes sociais e entre a comunidade escolar. Considero que as questões trazidas pelos jovens em formação profissional que problematizam o silêncio e a indiferença históricos com relação às sexualidades não heteronormativas, precisam ser analisadas e compreendidas para que se efetive uma educação integral, humana, transformadora, inclusiva e política. Para fins deste trabalho, concentramos a análise em um conjunto de imagens produzidas em 2016 e 2017 pela organização do festival que disponível nas redes sociais, além de observação participante e conversas informais.

**Palavras-chave:** Juventude. Sexualidades. Gênero. Educação Profissional e Tecnológica.

## Abstract

The article brings to the discussion the demands of young people who question heteronormativity in the context of the Federal Institute of Education, Science and Technology, in the city of Belém do Pará, proposing the debate on LGBT visibility, security and rights, the experiences and political discourses of a group of students who came to the realization of two editions of the Festival “Bixa (R)extiste”, political discourses of a group of students who are involved in two editions of the “Bixa (R) Existe” Festival, conducted by university and students from the High

School Integrated Technical Courses. The first edition took place in the context of the student occupations of 2016 and, undoubtedly, should be considered as part of the youth politicization at the time. The first edition occurred in the context of the student occupations of 2016 and, undoubtedly, should be considered as part of the young politicization at the time. The second edition was held in 2017, in a planned way with more repercussion in social networks and among the school community. I believe that the issues raised by young people in vocational training who problematize historical silence and indifference with regard to non-heteronormative sexualities need to be analyzed and understood in order to achieve a comprehensive, human, transformative, inclusive and political education. For the purposes of this work, we focused the analysis on a set of images produced in 2016 and 2017 by the Festival organization and available on social networks, in addition to participant observation and informal conversations.

**Keywords:** Youth. Sexualities. Genre. Professional and Technological Education.

## Introdução

Foi através da atuação em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), com ênfase na formação profissional e ofertada de forma integrada ao Ensino Médio, que me senti irrequieta com o universo LGBT em um contexto educacional. Como pesquisadora de história das mulheres e das relações de gênero, obviamente já havia uma proximidade teórica com o universo de lésbicas, gays, travestis e transexuais. No entanto, somente em 2016, atuando no Ensino Médio Integrado me deparei com estudantes, jovens entre 15 e 18 anos reivindicando uma identidade fora da “caixa” da heteronormatividade, seja dentro da sala de aula ou, de forma mais ampla, no contexto institucional. Percebi uma política do corpo, questionando identidades e comportamentos socialmente atribuídos a meninos e meninas, por meio de batons vermelhos, brincos enormes, saíões e turbantes, perfor-

mances potentes e desafiadoras no âmbito dos cursos de eletrotécnica, eventos e telecomunicações.

Ressalto que nomeio *política do corpo*, assentando-me teoricamente tanto em Butler (2018) quanto em Racière (2005), ao perceber os corpos dos meninos e meninas do Campus Belém como linguagens, que significavam e expressavam seus modos de fazer, suas demandas de pertencimento e que, por meio de atos estéticos, ensejavam novas maneiras de sentir e induzir outras formas de subjetivação política. E o sentido de política ancora-se na ideia de experiência, como um lugar de disputa, mas também de partilha de uma cultura comum e de uma busca por direitos e espaços (RANCIÈRE, 2005).

Assim, a preocupação em trazer para sala de aula de história uma perspectiva relacional da experiência humana, considerando a presença feminina no passado e no presente, ampliou-se e fui mobilizada a questionar a ausência na narrativa histórica, e nos currículos escolares de forma geral, de sujeitos cujas orientações sexuais e performances corporais desestabilizaram e desestabilizam visões de mundo padronizadas, normativas e essencialistas. Lidar com a diversidade sexual, combatendo piadinhas e interpelações estereotipadas levaram-me a aprofundar as leituras sobre heteronormatividade na educação básica e a inserir sistematicamente o debate nos cursos de educação em direitos humanos e diversidade, ministrados nas licenciaturas do IFPA-Campus Belém.

Todavia, além de querer individualmente ampliar os sujeitos e narrativas das minhas aulas de História no Ensino Médio Integrado no contexto escolar em pauta – uma Instituição Federal de Educação Profissional – numa perspectiva antropológica (DA MATTA, 2010; OLIVEIRA, 2000), tenho acompanhado e presenciado estudantes que reivindicam, isoladamente ou por ações coletivas, discursiva e corporalmente, práticas docentes e institucionais de inclusão, respeito, escuta e planejamento, que considerem as suas especificidades. Considerando as dimensões políticas e simbólicas da presença da juventude LGBT no contexto da educação profissional e tecnológica, tenho construído algumas notas etnográficas, que compartilho neste texto.

Questionar a heteronormatividade, as desigualdades e violências a que são suscetíveis sujeitos que ousam romper com perspectivas universalizantes e ahistóricas parece-me ser um exercício tão necessário quanto urgente. Para que compreendamos a potência política do Festival Bixa (R) existe considero relevante destacar o caráter historicamente normativo e disciplinador dos espaços educativos, particularmente das escolas (LIONÇO; DINIZ, 2009; LOURO, 1997).

Portanto, em linhas gerais, apresento as ações do Festival denominado Bixa (R) existe, que em 2016 e 2017 se configurou num conjunto de ações no IFPA Campus Belém e nas redes sociais, pautando uma série de reivindicações, discussões e debates sobre o universo LGBT e sobre as violências físicas e simbólicas desses sujeitos. A edição de 2016 se insere no movimento das ocupações estudantis, fazendo com que sua análise considere esse contexto.

Inicialmente, apresento o Campus Belém no contexto das ocupações estudantis de 2016, argumentando a politização da juventude e as contribuições da proposta educacional do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seguida, apresento a emergência do Festival Bixa (R) existe e suas principais pautas e formas de expressão; resalto o caráter tático e o teor político das práticas estéticas do evento; e concluo o texto descrevendo a segunda edição do festival e pontuando sua maior visibilidade e articulação com representantes do movimento LGBT em Belém.

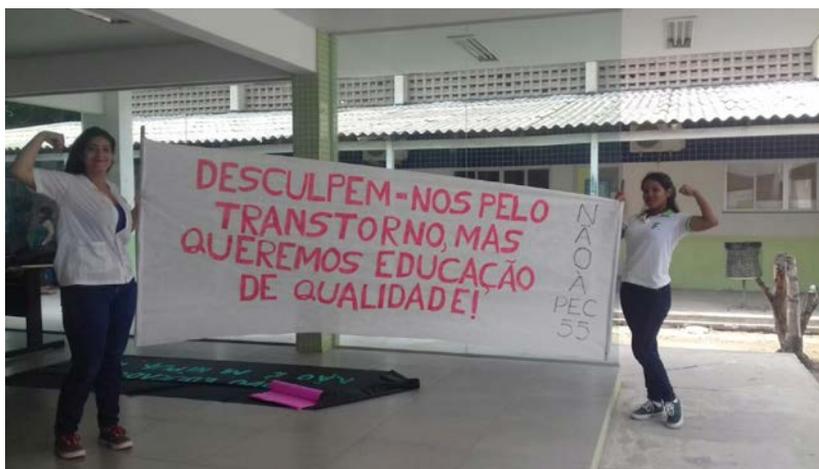
## **Protagonismo juvenil nas ocupações escolares de 2016: a prática de uma formação integral**

O ano de 2016 marca radicalmente a história recente do Brasil. Transmutado de impeachment, presenciamos um golpe jurídico-parlamentar no governo da então Presidenta Dilma Rousseff, levando o vice Michel Temer a assumir o poder, implicando em enormes retrocessos na democracia e na gestão pública brasileira. Setores conservadores reapareceram no cenário político e puseram em movimento uma série de contrarreformas perversas, sob a alegação de ajustes fiscais para conter

a crise econômica presente no país (NEPOMUCENO, 2018). Tratou-se da retomada de projetos alinhados ao capitalismo internacional, atacando radicalmente à classe trabalhadora brasileira, inclusive os docentes com as propostas da Reforma do Ensino Médio e do Projeto Escola Sem Partido (FRIGOTTO, 2018).

Contudo, em 2016 presenciamos também um dos mais fortes movimentos de mobilização popular no Brasil. Após o governo Temer lançar o Projeto de Reforma do Ensino Médio, estudantes de todo o país passaram a ocupar escolas públicas em protesto contra essa medida. O Ministério da Educação chegou a adiar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em algumas escolas por conta do movimento. Um levantamento divulgado pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) mostrou que pelo menos 1.154 escolas, universidades estaduais, federais e municipais e Institutos foram ocupados por estudantes em todo o país (Figuras 1 e 2).

**Figura 1:** Produção de faixas e cartazes por estudantes da ocupação 2016.



**Fonte:** Acervo da autora.

**Figura 2:** Aulão do IFPA na Avenida Almirante Barroso, em frente ao Campus Belém. Ação do Movimento de Ocupação.



**Fonte:** Acervo da autora.

A precariedade da educação pública e os riscos diante da Proposta de Emenda Constitucional que congelou os gastos públicos, a conhecida PEC 55, foram expostos nacionalmente pela juventude. Em algumas instituições de ensino os estudantes se juntaram com movimentos docentes que também denunciavam o golpe jurídico-parlamentar por meio de paralisações e greves pressionavam o governo golpista de Michel Temer contra a aprovação de medidas de contenção de orçamentos para a educação. Frente às manifestações, os estudantes e docentes presenciaram discursos e práticas por setores conservadores e pela mídia procurando criminalizar os seus atos.

O Campus Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) viveu intensamente a greve docente e a ocupação estudantil. O protagonismo juvenil, com pautas sobre a falta de infraestrutura adequada no âmbito das salas de aulas e demais espaços escolares, contra a Reforma do Ensino Médio e oposição à PEC 55, demonstrou a capacidade de mobilização e criticidade dos estudantes do IFPA, particularmente do Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI).

É importante ressaltar que o EMI, da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (Rede EPCT), pauta-se na perspectiva da formação integral do sujeito, ou seja, considerando a formação intelectual, física, tecnológica, cujas bases conceituais estão em Gramsci, Marx e Engels (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). O horizonte da educação integral ou politécnica que promovemos na Rede Federal é a emancipação dos indivíduos, não se restringindo estritamente à formação técnica profissional.

Dito isto, considero que no âmbito das manifestações estudantis de 2016 tivemos várias experiências protagonizadas pela juventude dos campi do IFPA que indicaram a potência do projeto educativo e societário empreendido na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. As Figuras 1 e 2, por exemplo, nos permitem perceber como questionar a PEC 55, ou seja, colocar-se politicamente no debate nacional, aparece como uma ação relevante, necessária, superando o individualismo imediato da manutenção das aulas no semestre em pauta. Trata-se de uma maturidade política e intelectual que dificilmente presenciamos entre estudantes da educação profissional, muito menos discentes de cursos estritamente técnicos, voltados apenas para a lógica do capital.

Aqui vale destacar a Figura 1, trazendo à cena meninas, estudantes de cursos técnicos, com braços dobrados numa posição que historicamente remete ao sentido de força e determinação. Os sorrisos expressos indicam a satisfação em construir um movimento político na instituição. A foto foi tirada dentro do Campus Belém, no contexto de uma oficina de faixas e cartazes e circularam nas redes sociais, como *Whatsapp* e *Facebook*, durante as ocupações.

Considero que as imagens produzidas pelas adolescentes do movimento, algumas delas usadas neste artigo, auxiliam na construção de uma interpretação política da ocupação e motivam o expectador a leituras sobre as ocupações. Há um enquadramento, a construção de uma narrativa que, mesmo pontual, dá-se a ler, trazendo à tona os embates da juventude pela qualidade da educação. Corpos de pé, com faixas, nos bastidores da ocupação (Figura 1); e corpos sentados, fisionomias

fechadas e atentas (Figura 2) no aulão em plena Avenida Almirante Barroso, nos afetam e dão-se à leitura. Butler (2018), no ensaio sobre as fotografias de guerra, num debate com Sontag, destaca:

[...] Podemos mesmo afirmar que aquilo que Sontag chama de “a consciência política” que motiva o fotógrafo a produzir uma fotografia condescendente é, em alguma medida, estruturada pela fotografia, até mesmo incluída no enquadramento. Não precisamos de uma legenda ou de uma narrativa para compreendermos que um contexto político está sendo explicitamente formulado e renovado através do e pelo enquadramento, que o enquadramento funciona não apenas como uma fronteira para a imagem, mas também estrutura a imagem em si (BUTLER, 2018. p. 110).

Sem a pretensão de aprofundar a teoria das imagens e as possibilidades interpretativas e produtivas da fotografia, ressalto seus usos narrativos e, como neste artigo, aproprio-me de seu potencial afirmativo de um lugar político das meninas e suas ações no movimento de ocupação do IFPA. Também destaco o poder político das imagens produzidas no Festival Bixa (R)existe. Ao selecioná-las, intenciono destacar o protagonismo feminino e LGBT no movimento estudantil e o empoderamento dos corpos em ação, de certa maneira, através dessas imagens construo uma narrativa das *formas de poder* no contexto da ocupação.

Voltando às práticas do Movimento de Ocupação do Campus Belém, ressaltamos que houve variadas as expressões criativas de protesto: audições musicais, oficinas de turbantes, desfiles de orgulho negro, peças teatrais, produções de vídeos etc. E inserido nessa efervescência política e artística juvenil, apareceram cartazes nas paredes dos blocos de salas de aula, nos corredores, sala dos professores e área externa da biblioteca, com os dizeres: “BIXA EXISTE”, “BIXA PRETA POBRE” “BIXA PRETA POBRE VADIA”. Dentro de um debate amplo sobre os projetos de lei conservadores no âmbito da política e economia, nas tensões de negociações entre docentes, estudantes e gestão do Campus

e Reitoria, surge uma pauta aparentemente específica. Mas, será que homofobia, machismo e violência de gênero são pautas específicas quando discutidas na escola?

### **Bixa existe e resiste nos cursos técnicos do IFPA**

O que as expressões dos adolescentes da Figura 3 nos comunicam? Além dos dizeres nos cartazes, o que os semblantes fotografados se prestam a nos dizer sobre as suas experiências? Dor? Revolta? Indiferença? Sem dúvida, imagens que irrompem no espaço institucional fazendo-se ver e moldando os olhares dos sujeitos daquele espaço. Constituem um texto e carregam problematizações e questionamentos sobre os corpos em exposição, mesmo sendo cenas de dissenso (RANCIÈRE, 2009), redefinindo o visível e as narrativas historicamente consolidadas sobre os sujeitos LGBT. Podemos pensar o conjunto de imagens produzidas pelo festival e as expressões performáticas no Campus como dissenso.

**Figura 3:** Bixa Preta Pobre Vadia. Bixa Existe. Cartazes de Estudantes do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Campus Belém.



**Fonte:** Página do evento na Rede Social Facebook.

Conforme Jacques Rancière (1996), o termo dissenso não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob as formas do antagonismo social, conflito de opiniões ou a multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir, que a política deveria respeitar. É a divisão no núcleo, mesmo do mundo sensível, que institui a política e a sua racionalidade própria. As formas políticas do dissenso foram constituídas de lutas contra essas perturbações que agitam indivíduos e grupos a partir do sentimento da identidade ameaçada e da alteridade ameaçadora. À sua maneira, elas pacificaram certo número de pulsões, de angústia, de ódio e de morte (RANCIÈRE, 1996).

Assim, como dissenso, o Festival subverteu a “ordem estabelecida” na escola, desde a grafia da língua normativa, colocando X no “Bixa”. Segundo Josafá Nascimento, idealizador do Festival:

A palavra “bicha”, para homens homossexuais, sempre foi algo doloroso e pejorativo de se ouvir. Esta, dentre outras palavras, deixa marcas muitas vezes irreversíveis na vida das pessoas. Palavras têm o poder do discurso. O poder de subjugar, degradar, humilhar e diminuir. Mas as palavras também têm o poder de enaltecer, valorizar, vangloriar e expor bons significados. A palavra é um elemento vivo de nossa comunicação que deve ser apropriado e ressignificado sempre que possível (NASCIMENTO, 2017).

As palavras de ordem mencionadas e estampadas na Figura 3 foram taticamente espalhadas pelos organizadores do Festival Bixa (R) existe, em sua primeira edição realizada em outubro de 2016. Apoiada nos estudos de Michel De Certeau (1994), considero uma tática tanto por sua ação prática desviante da pauta política do momento quanto pelo caráter imprevisível de sua repercussão. As táticas são *diferentes maneiras de fazer* dos sujeitos que pretendem entrar no jogo em questão, acionando formas inventivas e fugindo do controle (DE CERTEAU, 1994). Qual o jogo em questão aqui? As disputas e reafirmações identitárias, de classe, sexuais e étnico-raciais. Mobiliza-se um conjunto

de temas políticos e ainda “subverte” a linguagem, ressemantizando a palavra BIXA. Conforme Louro (2018), no movimento LGBT, historicamente, a afirmação da identidade supõe demarcar fronteiras e implica uma disputa quanto às formas de representação. Imagens e personagens homofóbicos estereotipados na mídia e nos filmes são contrapostos por representações “positivas” de homossexuais. Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política (LOURO, 2018, p. 30). Assim, naquele contexto, a palavra BIXA emergiu com o caráter político e convocativo dentro do campus. Podemos interpretar como tática de construção de alianças e também da identificação dos grupos de resistência e oposição, como apontaremos adiante.

O Festival aparece, segundo os organizadores, como “um projeto para desmascarar o preconceito e a violência vivida pelos alunos LGBT do Instituto Federal do Pará (IFPA)”. O evento foi criado por Josafá Nascimento, fotógrafo e estudante do curso de licenciatura em Letras do Campus Belém. Segundo o discurso do idealizador: “humanização não se resume a ser bonzinho com a população LGBT, mas acolher as diferenças, de forma ética” (NASCIMENTO, 2016).

Dessa forma, percebe-se que a pauta da diferença emerge enfaticamente, expondo a insuficiência de uma lógica binária – feminina e masculina – capaz de compreender os educandos e acolher sua multiplicidade de sexo, gênero e sexualidade. O evento, portanto, problematiza as relações sociais dentro da instituição e não deixa de pressionar a construção de estratégias pedagógicas e formativas que considerem essas diferenças. Com Burbules (2012), penso que o tema da diferença, quando emerge no ambiente educacional, é mais uma oportunidade do que um problema:

É uma oportunidade porque os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque das possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia

por elas; é porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática (BURBULES, 2012, p.176).

Considero relevante a estratégia contra os discursos de ódio, injúria e preconceito vivenciados pelos estudantes. Nomear suas ações de “Bixa (R)existe” é ressignificar um termo que foi historicamente utilizado para ferir e inferiorizar os sujeitos que ousaram romper com a heterossexualidade (LOURO, 2018). Trata-se de evidenciar como a linguagem ressignifica os termos subordinados. É também reivindicar uma existência dentro de um contexto educacional que historicamente foi marcado pela presença masculina e ao tema do trabalho. Evidencia-se a relevância das variáveis sexo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, quando educamos no âmbito da formação profissional.

Destacamos que, de forma muitas vezes sutil, a escola atua no sentido de gerar sujeitos femininos e masculinos considerados “normais” na nossa sociedade, ou seja, heterossexuais, discriminando aqueles e aquelas que de alguma maneira apartam-se dessa “norma”. A normatividade heterossexual determina uma clara limitação de direitos às pessoas estigmatizadas por terem *performances* de gênero e/ou sexualidade fora do esperado para o seu sexo de nascimento. Essas pessoas sofrem um cerceamento de direitos no qual a escola deixa de cumprir a sua própria função social e limita o acesso às estigmatizadas e aos estigmatizados a outros espaços. Na sociedade em que vivemos, a escolarização tornou-se praticamente obrigatória para o acesso ao trabalho e a uma renda digna, portanto, aqueles e aquelas que são privados da escolarização, muitas vezes de forma velada, mas também de forma explícita, por meio da escola, acabam condenados a posteriores exclusões (SILVA, 2018, p. 12).

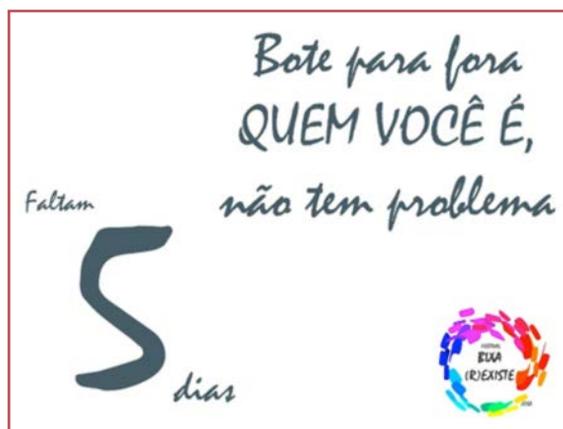
Portanto, evidencio o caráter político do Festival, uma ruptura no cotidiano de uma instituição que forma jovens para o mundo do trabalho, e que se propõe a ofertar uma educação crítica e cidadã. A parcela que reivindica visibilidade, segurança e denuncia a violência precisa ser ouvida, e suas demandas devem permear o planejamento pedagógico institucional. Sabe-se, como pontuado por Silva (2018), o quanto a evasão

escolar, o baixo rendimento e os diversos problemas de relacionamentos interpessoais e de formação podem ser agudizados com o predomínio da heteronormatividade. Precisamos pautar o tema da sexualidade e dos direitos LGBT tanto na educação profissional quanto no ensino médio integrado, pois a escola não pode se furtar a este debate, sob pena de reforçar as fileiras da exclusão no mundo do trabalho.

## Rompendo o silêncio: combatendo a heteronormatividade e a estigmatização

Na edição de 2017, o Festival Bixa (R)existe contou com uma mesa de troca de experiências e pautou os temas da aceitação, família e preconceito, em seus termos, com “as bixas afeminadas” e “como lidar com isso no dia a dia”, como lutar e resistir dentro da instituição. A organização propôs a criação de placas com as próprias frases usadas durante a conversa e, no final, uma sessão fotográfica (Figura 4). Teve música (DJ e Pocket Show), comidas e conforme *post* na página do evento: “muita viadagem”.

**Figura 4:** Cartaz de divulgação do Festival, edição 2017.



**Fonte:** Página do evento no Facebook.

Percebe-se que a segunda edição seguiu um planejamento, várias adesões, inclusive de artistas locais, com depoimentos e vídeos nas

redes sociais. Cartazes como o da Figura 5, indicam a organização, mobilização e reafirmação política do evento. Os temas da sexualidade se misturam com o da política nacional, como na frase “Por dentro Linda, por Fora Temer” e o combate à violência aparece em “Tire a sua fobia do caminho”. Gays, lésbicas, transexuais e travestis são convocados e convocadas a existir e a resistir. Por fim, a marca aparece, por meio da logo, destacando a cara do festival (Figura 6).

**Figura 5:** Cartaz de divulgação do Festival na rede Facebook.



**Fonte:** Página do evento no Facebook.

**Figura 6:** Cartaz com a logo do Festival.



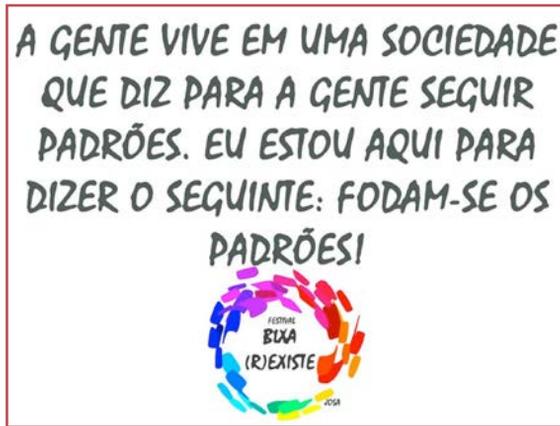
**Fonte:** Página do evento no Facebook.

Na rede social Facebook, durante vários dias foram divulgados posts anunciando o evento e apresentando as pautas e atrações do Festival. Pautando-se no conceito de *Artivismo* – ações sociais e políticas produzidas por pessoas ou coletivos, valendo-se de estratégias artísticas, estéticas ou simbólicas – o Festival Bixa (R) existe amplificou, sensibilizou e problematizou suas reivindicações. Segundo o idealizador do evento, o tema principal era:

HOMOFOBIA. AS MARCAS DESSA VIOLÊNCIA NÃO PODEM SER ENCOBERTAS. Nos noticiários, todos os dias, vemos a quantidade de pessoas LGBT mortas e como a violência e preconceito só tem crescido, logo, a importância de se falar sobre isso cresce também. O Brasil é o país que mais mata Travestis e Transexuais e isso deixa a gente muito triste. Traz tua vivência e experiência e vamos juntos combater todo tipo de preconceito, seremos só uma, uma só voz. Aqui ninguém é diferente e se tens esse discurso: “ah, mas não me misturo com esse tipo de viado”, nem vem. O evento contará com a abordagem de outros temas como “Estupro Corretivo”, “Aceitação e liberdade do corpo”. O projeto segue com sua ideia original, diante disso, vem para desmascarar os preconceitos e as tentativas de nos calar dentro do Instituto. Viado (e toda população LGBT) tem voz e ela será ouvida por todos nesse Festival. Viva as lésbicas, gays, xs bi, xs trans, as travesti, as drags, xs não-binários e toda a diversidade existente lá dentro. Viva a diversidade! Você tem medo, por quê? (NASCIMENTO, 2017.)

Percebe-se na citação acima que a pauta homofobia não é por acaso. Os organizadores se somam aos ativismos LGBT que denunciam o extermínio dessa população no Brasil. Propõem também um momento de socialização e trocas de experiências entre a comunidade LGBT do IFPA e se colocam em confronto com os preconceitos e silenciamentos dentro da própria instituição (Figura 7).

**Figura 7:** Publicação de divulgação na página do evento no Facebook.



**Fonte:** Página do evento no Facebook.

Infelizmente, destacamos que o Festival recebeu reações negativas por parte de alguns estudantes e docentes, inclusive com bloqueio de páginas no Facebook e expressões homofóbicas nas redes sociais. Apesar das críticas e ameaças, os organizadores continuaram a valorização das identidades sexuais não heteronormativas e mantiveram firmes as ações do Festival.

## Considerações finais

Sem a pretensão de esgotar as várias possibilidades de leituras sobre o Festival Bixa (R)existe, promovido por estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, em 2016 e 2017, tendo por pauta a visibilidade e os direitos LGBT, percorremos no artigo algumas das expressões artísticas e políticas do movimento, argumentando sobre o seu caráter político e inovador dentro de uma instituição de educação profissional. Reforço a ideia de que a emergência do tema da homofobia, trazido por estudantes no âmbito do IFPA assenta-se numa urgente e necessária política institucional e pedagógica, que considere a diferença e a diversidade sexual. É importante destacar que,

em janeiro deste ano, o IFPA publicou sua resolução de nome social, orientada pelo Ministério da Educação, fazendo valer uma importante demanda LGBT. A diversidade sexual e de gênero é uma realidade entre a comunidade estudantil. Pautar a discussão da sua relevância e pensar estratégias pedagógicas específicas é contribuir para a permanência e êxito escolares desses jovens e, principalmente, fortalecer a sua formação cidadã, baseada na convivência com a diversidade.

A heteronormatividade combatida no Festival é responsável por determinar os padrões de comportamento dos indivíduos, relacionando-os de forma compulsoriamente aos sexos de nascimento, como se cada gênero tivesse que necessariamente ter comportamentos típicos e uniformes já predefinidos. Assim, pautando-se numa perspectiva heteronormativa, a escola, a universidade e outros espaços formativos, muitas vezes são labirintos de violências e desigualdades. As expulsões são tentativas de retirar da escola aquilo que é visto como desviante, que está fora do padrão de normalidade. Mesmo que a expulsão não se concretize, a tentativa de fazê-lo já é, por si só, uma mensagem normatizadora, que indica a intenção de não aceitação da diferença. Há casos em que, por impeditivos legais, a expulsão é dissimulada pelo “convite a se retirar” ou por uma transferência compulsória, convencendo pais, mães ou responsáveis e mesmo estudantes de que mudar de escola será melhor para elas/eles. Devolve-se para aquele/a que é discriminado/a a responsabilidade pela discriminação e encarrega a ele/ela da solução do problema (SILVA, 2018).

O Festival Bixa (R)existe, embora em 2016 tenha parecido supostamente para alguns como entretenimento, abriu discussões, questionou, provocou e transformou o contexto das ocupações no Campus Belém. Dando continuidade em 2017, reforçou o seu caráter desestabilizador e provocativo. Cartazes, desfiles, gritos de guerra, performances variadas, oficinas, múltiplas linguagens discutindo direitos e resistências. O que percebi em ambas as edições foram estudantes do Ensino Médio Integrado e de diversas licenciaturas pautando a existência e resistência no âmbito de suas vivências e sexualidades e não deslocadas de suas ex-

periências formativas, articuladas com a necessidade de pressionar por mudanças no mundo profissional, garantindo a entrada e permanência de LGBT de forma digna no mercado de trabalho.

Assim, pensar ações de coletivos e festivais LGBT como objeto de pesquisa no campo educacional e mesmo historiográfico, como o aqui apresentado, permite trazer para o campo das ciências humanas sujeitos historicamente silenciados e experiências ricas e potentes para pensarmos o tempo presente. Construir narrativas que deem visibilidade e historicidade ao protagonismo juvenil no campo dos direitos sexuais é pensar o corpo e a sexualidade de forma histórica, complexa e inseridas em contextos formativos e políticos específicos.

## Referências

BURBULES, NICHOLAS C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175-206.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia e educação**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas brasileiras na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63. p. 1057-1080, out.-dez. 2015.

NEPOMUCENO, Vera. Reforma do Ensino Médio: uma estratégia do capital? In: MAGALHÃES, Jonas; AFFONSO, Cláudia; NEPOMUCENO, Vera (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 87-104.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo 15, São Paulo Editora UNESP, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Edições 34, 2005.

\_\_\_\_\_. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Josean Ricardo de Souza e. **Heteronormatividade e Estigmatização na Cultura Escolar do Amapá (1988-2018)**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

# Corpo, disciplina e poder na Escola Industrial de Natal (1942-1968)

*Body, discipline and power in the Industrial School of Natal (1942-1968)*

## **Wigna Eriony Aparecida de Moraes Lustosa**

*Mestra em Educação Profissional – IFRN  
Professora do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do RN  
wignaeriony@hotmail.com*

## **Nina Maria da Guia de Sousa Silva**

*Doutora em Educação – UFRN  
Pedagoga do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do RN  
nina.sousa@ifrn.edu.br*

## **Olivia Moraes de Medeiros Neta**

*Doutora em Educação – UFRN  
Professora do Centro de Educação da UFRN e dos Programas de Pós-Graduação  
em Educação (PPGED/UFRN) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)  
olivianeta@gmail.com*

07

## Resumo

Objetivamos analisar práticas educativas relativas ao corpo, à disciplina e ao poder na Escola Industrial de Natal, hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Natal Central, que teve seu funcionamento no período de 1942 a 1968. Os entendimentos de *Corpo, disciplina e poder* fundamentados em Foucault, Le Breton e Scharagrodsky são base à análise de fontes disponíveis à consulta no Portal da Memória do IFRN. Concluímos que as práticas esportivas, o canto orfeônico, os desfiles cívicos, o Corpo de Vigilantes e eventos da cultura escolar como a Hora Cívica imprimiam à Escola Industrial de Natal dispositivos de controle do tempo e dos corpos.

**Palavras-chave:** Corpo. Disciplina. Poder. Educação Profissional.

## Abstract

We aim to analyze educational practices related to body, discipline and power in the Escola Industrial de Natal, now called the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Natal Central, which operated from 1942 to 1968. The understandings of Body, discipline and power grounded in Foucault, Le Breton e Scharagrodsky are basis for the analysis of sources available for consultation in the Portal of Memory of the IFRN, located at <http://centenario.ifrn.edu.br/>. We concluded that sports practices, orpheonic singing, civic parades, the Corps of Vigilantes and school culture events such as the Civic Hour printed the Industrial School of Natal devices to control time and bodies.

**Keywords:** Body. Subject. Power. Professional education.

## Introdução

Este trabalho analisa práticas educativas relativas ao corpo, à disciplina e ao poder na Escola Industrial de Natal, hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central, que teve seu funcionamento no período

de 1942 a 1968. A escolha por essa instituição se deu pela motivação de fazermos parte do seu quadro de professores nos dias atuais e por ter interesse nos aspectos históricos que envolvem a educação profissional.

*Corpo, disciplina e poder* são fundamentados em Foucault (2009), Le Breton (2002) e Scharagrodsky (2007). Para análise selecionamos fontes disponíveis à consulta no Portal da Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), localizado no sítio <http://centenario.ifrn.edu.br/>. Associada à pesquisa no Portal da Memória, nos debruçamos em imagens, livros e teses que abordam a instituição em seus diversos momentos históricos, mas especificamente o período compreendido pela institucionalidade Escola Industrial de Natal.

Conforme Souza e Medeiros Neta (2016), o Portal da Memória IFRN pode se converter em uma fonte para os pesquisadores da história da educação profissional no Brasil, visto que ainda são carentes os estudos sobre essa área da educação. *Pari passu*, as pesquisas com história da educação, especificamente no domínio da história da educação profissional passam por um alargamento quanto aos seus objetos, temas e problemas de pesquisa. (SOUZA; MEDEIROS NETA, 2016, p. 102).

## **Uma teia de controle na Escola Industrial de Natal (1942-1968)**

Os Institutos Federais que conhecemos hoje tiveram, em outras épocas, diversas denominações. Sua origem, em 1909, deu-se com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, sendo considerado o acontecimento mais marcante do ensino profissional da Primeira República (CUNHA, 2005, p. 63). Uma das funções dessas escolas era formar operários e contramestres que atendiam às exigências do capital naquele período, atendendo aos interesses da classe dominante.

Essas escolas passaram por diversas modificações até chegarem aos atuais Institutos Federais. Pois, os modelos de escolas acompanham os projetos em disputa vivenciados pela sociedade e atendem ao desenvolvimento produtivo do país.

Em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices tornaram-se Liceus Industriais. Neste contexto, no final da década de 1930, o governo brasileiro tinha o interesse em ter profissionais que atendessem ao desenvolvimento industrial que vivia o país.

As leis orgânicas de 1942, promulgadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, modificaram os currículos, direcionaram ainda mais a educação profissional a uma classe desfavorecida e, por razões econômicas e ideológicas, dividiu o sistema educacional. Nesse mesmo ano, os Liceus Industriais passam a denominar-se Escolas Industriais, ofertando uma educação profissional no ensino médio, envolvendo o 1º e o 2º ciclo. Assim, essas escolas, a partir do Decreto lei nº 4.073/1942, passaram a ofertar uma educação propedêutica, articulada ao ensino industrial. Em 1959, passaram a serem Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia e se constituindo em autarquias. É neste contexto que situamos a Escola Industrial de Natal, recorte espacial para este estudo. Ao passar de Liceu Industrial a Escola Industrial de Natal (EIN), em 1942, a nova institucionalidade da instituição coincide com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial proposta por Gustavo Capanema, que assegurou a regulamentação do ensino técnico industrial que até então não eram ofertados por essas instituições e gerou a oferta de cursos a níveis equivalentes ao de primeiro e segundo ciclos que eram ofertados em escolas secundárias propedêuticas.

Junto a essas mudanças, a Escola Industrial implementou “um currículo voltado para a formação de alunos pontuais, assíduos, capazes de cuidar do corpo, respeitosos para com as outras pessoas, cumpridores de seus deveres e aptos a exercer uma atividade profissional” (SILVA, 2012, p. 179).

Considerando resultados de análises como esses, percebemos traços da presença de um corpo disciplinado e assim, resolvemos nos debruçar sobre como o corpo, a disciplina e o poder estavam presentes no cotidiano dessa escola usando como fontes imagens fotográficas, leitura de teses e livros que abordam esse período e o Portal da Memória do IFRN.

As instituições podem ser compreendidas como espaços que “impõem” hábitos e comportamentos através das normas, práticas e disciplina. Dessa forma, na EIN tinham disciplinas que estavam evidentes na composição dessas normas e condutas a serem ensinadas, como na disciplina de educação física e canto orfeônico, responsáveis por aspectos de disciplinarização e comportamento desses alunos diante de aspectos da rotina escolar. (SILVA, 2012).

Para Foucault (2004, p. 126), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Com isso, percebemos que sendo a instituição escolar parte dessa sociedade, ela está envolvida por esses poderes que são capazes de modificar e transformar o comportamento do sujeito na sociedade, tendo domínio sobre suas ações, tornando-os corpos sociais fabricados.

A presença de uma educação baseada em pilares de formação militar e cívica guiavam as práticas de ensino da EIN. Identificamos poderes disciplinares presentes na disciplina de educação física ao ler o depoimento de ex-alunos, os quais destacavam:

A educação física era destacada pela sua influencia moralizadora e higiênica. Tornar os corpos ágeis, fortes, robustos, vigorosos. Desenvolver a coragem o patriotismo. Todo um investimento no corpo dos indivíduos que engalinhava nos ideais de moralização e ordenação social. (SOUZA, F., 2008, p. 179 apud SILVA, 2012, p. 179).

[...] nós tínhamos que chegar a Escola antes das 6h, trocar de roupa, o que significava colocar um calção, depois guardar a farda no armário da Escola e nos dirigirmos imediatamente para o pátio ou para o campo do Clube América. Os exercícios que repetíamos diversas vezes, eram de resistências e flexibilidade. Era preciso manter o controle sobre os movimentos visando o fortalecimento do corpo. Além disso, a obediência as orienta-

ções do professor era algo a ser cumprido por todos, o tempo inteiro. (SOUZA, F. 2010, p. 179 *apud* SILVA, 2012, p. 179).

O controle do tempo é um dos dispositivos concernentes à Instituição e às práticas de controle. (FOUCAULT, 2004). Desta maneira, o controle do tempo e dos corpos dos estudantes da Escola Industrial de Natal constituía-se como dispositivo da escola como instituição de sequestro.

Nesses termos, ressaltamos que os corpos, historicamente, têm sido objetos e alvos de poder. E o que se quer como objetivo é transformar esse corpo em corpo dócil, “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 125).

**Figura 1:** Aula de educação física na EIN – 1945



**Fonte:** Escola Industrial de Natal, 1968.

Conforme figura 1, inferimos que o controle dos corpos associava-se às práticas esportivas na EIN. E, por relatos de ex-alunos, constatamos que a importância que o esporte tinha na vida dos estudantes da EIN

influenciava a escolha desses alunos no quesito profissional, conforme depoimento de ex-alunos a seguir:

[...] eu gostava de esporte. Jogava basquete e minha estatura ajudava, 1,82m. As melhores equipes eram dos cursos de Marcenaria e Mecânica, que sobrava ia para Alfaiataria. [...] Marcenaria e Mecânica eram o ABC e o América aqui de Natal e a Alfaiataria era um Atlético, aquele chamado time pequeno. Então, eu escolhi por influência, mas me dei bem [...]. Eu fiz Marcenaria, quando terminei fui trabalhar, novinho, com 21 anos, [...] e com pouco tempo eu assumi uma chefia de fábrica. (TORRES, 2008/2009 apud MEDEIROS, 2011, p. 37).

Eu optei por Sapataria porque havia entre cursos uma jornada esportiva, havia torneios, etc. E como eu não tinha futebol suficiente para jogar no time de Mecânica, nem da Marcenaria, optei pelo de Sapataria, no qual eu era titular. (risos) (SOUZA, 2009 apud MEDEIROS, 2011, p. 37).

Conforme Medeiros (2011, p. 55), a educação física tinha como principal meta conduzir o homem ao aperfeiçoamento físico, desenvolvendo a saúde, a destreza, a força, a resistência, a coragem e a harmonia das formas. Dentre os meios empregados para atingir esse objetivo constavam exercícios de flexionamento, ginástica, jogos, esportes individuais e coletivos.

Além desse controle do corpo na atividade de educação física, o controle da mente e do ideário cívico era presente nas práticas da EIN, principalmente em atividades relativas ao ensino de Canto Orfeônico e os desfiles cívicos. Na figura 2, observamos a professora Lourdes Guilherme em aula de Canto Orfeônico:

**Figura 2:** Professora Lourdes Guilherme em aula de Canto Orfeônico, década de 1940? – EIN



**Fonte:** Disponível em: < <http://centenario.ifrn.edu.br/escola-industrial-de-natal>>. Acesso em 10 de out 2018.

Na figura 2 observa-se a professora Lourdes Guilherme em posição mais alta em relação aos alunos e eles em posição ereta, enfileirados, com as mãos para trás e cabeças retas e erguidas, provavelmente, em uma prática de canto do hino nacional, que, para aquela época, era um dos momentos que remetiam ao sentimento patriota dos alunos e se mostrava como um espaço de dominação do corpo por diversas características que já observamos. “Una enorme cantidad de prácticas

se encargó de asegurar el control corporal minúsculo, microfísico y celular” (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 6).

A maneira utilizada para modelar esse corpo dócil é oriunda de práticas de controle e adestramento, disciplinando o sujeito e caracterizando umas das maneiras possíveis de se dominar. Dessa forma, como afirma Pinho (1998, p. 189), “a disciplina, segundo a genealogia foucaultiana, diz respeito tanto a uma modalidade de poder que se caracteriza por medir, corrigir, hierarquizar, quanto torna possível um saber sobre o indivíduo.” Ver figura 3:

**Figura 3:** Alunos em abertura de torneio esportivo na EIN – 1950.



**Fonte:** Escola Industrial de Natal (1968).

Na Figura 3 observamos um grupo de alunos na abertura de um torneio esportivo e a frente deles a bandeira da escola sendo transportada. Essa atitude tem como objetivo criar um sentimento de respeito à instituição, de orgulho por fazer parte da mesma. Esse desfile era feito antes do início do torneio para outras pessoas, que podemos observar junto à parede da escola, incluindo o diretor da escola que na

época era Jeremias Pinheiro (marcado com uma seta). Assim, como afirma Silva (2012, p. 181),

Na EIN, essas medidas desvelam aspectos de seu disciplinamento, cabendo aos alunos o cumprimento das regras estabelecidas pelas autoridades escolares, o que poderia ser visto como práticas que traziam, em si, possíveis indícios da forma de organização que encontrariam nas indústrias.

Outra maneira de disciplinar os alunos na EIN, além do esporte, foi pelas práticas do Corpo de Vigilantes que foi criado pela direção da escola para vigiar e garantir a responsabilidade dos alunos. Ele foi criado na gestão de Jeremias Pinheiro (que foi diretor da escola de 1939, quando ainda era Liceu Industrial, até 1954) e tinha como escolha os alunos de melhor desempenho escolar e das séries mais avançadas. Ver figura 4:

**Figura 4:** Alunos na sala de Honra da EIN – Vigilante com destaque no braço esquerdo – 1950?



**Fonte:** Escola Industrial de Natal (1968).

O Corpo de Vigilantes era composto por nove alunos que revezavam mensalmente a função de chefe e subchefe. Os alunos que faziam parte do Corpo de Vigilantes tinham como função:

[...] organizar a entrada e a saída dos estudantes no início e término do expediente escolar, encaminhar os retardatários ao inspetor de alunos, recolher e devolver as cadernetas de frequência, controlar as filas de acesso às salas de aula e ao refeitório e inspecionar o uso correto do fardamento, podendo também intervir nos casos de indisciplina nas proximidades do prédio da Escola. (MEDEIROS, 2011, p. 38).

O uso do fardamento era alvo de extremo controle e vigilância pelo Corpo de Vigilância, pois representava o símbolo de maior significado para a Escola. Os Vigilantes recebiam um distintivo que tinha como símbolo um olho, representando sua função de controle e vigilância, e que era usado sob a farda, preso a manga. Na vidência do cargo, que era de um ano, os alunos do Corpo de Vigilantes eram os primeiros a chegar e os últimos a sair na instituição.

Para Foucault (2004) todo sistema disciplinar em sua essência carrega um mecanismo penal, repressor, que controla o tempo, a vestimenta, os gestos, o jeito de ser, de falar, do corpo. Tudo pode servir para castigar, desde humilhações, castigos físicos leves e privações de algo. Para o castigo disciplinar a função é diminuir os desvios, sendo somente corretivo.

Neste sentido, podemos identificar no depoimento do ex-aluno Silva (2009) como acontecia a punição ao aluno que tinha desvio de conduta disciplinar na EIN:

Na minha época, [...] o diretor era um elemento muito autoritário, disciplinador, chamado Jeremias Pinheiro, que foi um dos pilares do crescimento da Escola, e depois dele vieram outros, como Pedro Pinheiro, Pedro Martins... Então, a disciplina na

Escola era rígida e nós tínhamos um corpo de vigilantes, que eram alunos selecionados ou voluntários, que passavam a ser os líderes da turma e responsáveis pela disciplina da turma. [...] na época, o aluno indisciplinado, que cometia qualquer irregularidade, ia para debaixo da escada ou debaixo do sino e ficava por um determinado tempo em pé, de castigo. Até eu passei por isso! O chefe da disciplina dizia: 'Mande o menino pra debaixo da escada. Só sai de lá quando eu me lembrar!'. (risos) (SILVA, 2009 apud MEDEIROS, 2011, p. 37).

As penalidades de castigo dadas na Escola Industrial de Natal perduraram pelos anos de 1940 e 1950, chegando até a década de 1960, quando da existência da figura do Inspetor de alunos criada para o quadro de funcionário da escola. Desta maneira, as penalidades tinham como objetivo o de reeducar os indivíduos, sendo partes integrantes da disciplina imposta pela escola, que ao fim e a cabo produziam um sujeito dócil e eficiente, domesticado e moralizado.

Como punições para os alunos identificaram a aplicação de multas em situações consideradas leves, a suspensão por um prazo estabelecido e em casos mais graves, até a expulsão com o cancelamento da matrícula do aluno. De acordo com Silva (2012) o que provocava a aplicação das suspensões eram:

[...] desacato aos membros do Corpo de Vigilantes e aos demais segmentos da escola, usar palavras de baixo calão, brigar no espaço interno dessa instituição, não se apresentar na parada de 7 de setembro, badalar o ensino sem permissão, burlar a vigilância da portaria e sair sem autorização, fumar nos recintos da Escola ou até a 100 metros dessa, e, ainda, o uso indevido da farda. Nesse caso, o aluno não poderia usá-las sem a gravata tampouco com algum botão da camisa desabotoado ou com a manga da camisa dobrada. Essas exigências, também, se aplicavam fora da Escola. Caso fosse visto por um dos membros desse grupo, com

esse traje fora de ordem na rua, também recebia uma multa. Era necessário mantê-la sempre impecável. (SILVA, 2012, p. 186).

Foucault (2004) afirma que o poder vigilante se caracteriza como extremamente indiscreto, já que pode estar em toda parte a toda hora, sempre atento, com o propósito de punir caso ocorresse alguma indisciplina. Acima do Corpo de Vigilantes estavam outras categorias disciplinares pertencentes ao sistema que se configura hierarquizado, como o inspetor de alunos, orientador educacional e diretor da instituição que sempre estavam a postos na função de vigiar e garantir a disciplina.

No início do ano letivo era apresentada aos alunos, como parte das rotinas escolares diárias, uma agenda de horários das atividades da escola, organizada de forma rígida e controlada. Isso está de acordo com o que afirma Scharagrodsky (2007, p. 6),

[...] la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada y el uso eficiente del tiempo fueron elementos altamente regulados desde cualquier documento escolar hegemónico (planes, programas, textos, manuales, libros, artículos de revista especializadas, circulares, decretos, leyes, etc.). La puntualidad en los horarios de entrada y salida a la escuela, a la clase y al recreo también se convirtieron en constantes. (SCHARAGRODSKY, 2007, p. 6).

Na EIN a questão do tempo e do respeito aos horários era algo presente na rotina diária e de respeito nas ações escolares. O relógio estava posicionado em um lugar central da portaria para que a pessoa responsável o tivesse a vista para sonar o sino a cada mudança de horário das atividades, indicando seu início e término.

A ordem tem uma condição de ser que não precisa ser explicada, nem formulada, ela por si só provoca o comportamento que se deseja do sujeito. O sino simboliza essa questão de ordem expressa por Foucault

(2004), ele ao sonar comunica ordens de comportamentos esperados, como o cumprimento do silêncio.

O respeito e a obediência eram bases da EIN e eles deveriam ser praticados diante o diretor, professores e funcionários da escola. Era prática na EIN que eles deveriam entrar nas oficinas e aulas antes que os professores e mestres e após a chegada deles, deveriam ficar de pé e esperar a indicação para que pudessem sentar. Assim, a ação de ficar em pé ou sentado diante de uma situação é justificada por Le Breton (2002, p. 48) quando explica que “la gestualidad humana es un hecho social y cultural y no una naturaleza congénita o biológica que se le impone a los actores.”

Outro momento que se destaca na rotina escolar dos alunos da EIN era a Hora Cívica que ocorria todos os sábados pela manhã com as seguintes atividades: hasteamento da bandeira e canto do hino nacional pelos alunos devidamente posicionados em filas. Ao finalizar essa solenidade, todos iam para o salão de honra da Escola, que tinha um momento dedicado a apresentação por parte de professores e alunos, antecipadamente elegidos e informados sobre o assunto a ser compartilhado.

**Figura 5:** Momento no pátio da EIN da Hora Cívica - 1950



**Fonte:** Escola Industrial de Natal, 1968.

A figura 5 dá indícios de uma ação vinculada a Hora Cívica. Assim, observamos um comportamento gestual da professora no centro do pátio da EIN, em posição estratégica de superioridade, com os alunos todos enfileirados, com os braços posicionados de acordo ao momento cívico de canto do hino nacional. Ao lado podemos observar alguns alunos num mesmo gesto de segurar as bandeiras. Todos que compunham esse momento deveriam está atendo aos gestos e aparência diante dos outros.

Conforme afirma Le Breton (2002, p. 50), “en todas las circunstancias de la vida social es obligatoria determinada etiqueta corporal y el actor la adopta espontáneamente en función de las normas implícitas que lo guían.”

De acordo com Silva (2012, p. 195),

Há registros de que essa atividade [a Hora Cívica] atravessou as décadas de 1940 a 1960, com as mesmas características que a marcaram, tais como: transmissão de uma consciência patriótica, por meio do respeito aos símbolos nacionais e o estudo da vida daqueles homens presentes na história oficial como detentores de virtudes heroicas.

Com isso, a EIN encontrava meios de trabalhar o orgulho patriótico e a moral dos discentes, fato ainda mais evidente a partir do golpe militar de 1964, que instaura ainda mais a repressão no campo educacional e o controle na vida dos estudantes.

## Conclusões

Após analisarmos os depoimentos de ex-alunos, de fotografias do cotidiano da época da EIN, de dar um olhar a partir da análise do corpo, disciplina e poder, podemos apreender que essa escola possuía uma rotina de controle disciplinar extremamente rígido, onde os corpos estavam envoltos por repressões e vigilâncias a qualquer deslize que cometessem.

Assim, as práticas esportivas, o canto orfeônico, os desfiles cívicos, o Corpo de Vigilantes e eventos da cultura escolar como a Hora Cívica imprimiam à Escola Industrial de Natal dispositivos de controle do tempo e dos corpos.

Havia uma hierarquia de poder disciplinar, que vinha desde o diretor até o Corpo de Vigilantes composto por alunos da casa e as práticas educativas levavam a uma educação de sujeito moral, com orgulho cívico, com sentimento de pertencimento da instituição, que cuidava do corpo, dos gestos, da higiene, sendo identificados traços desses aspectos nos relatos e registros estudados.

## Referências

- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.
- ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL. **Fotografias – 1940 – 1968**. Natal: [s.n., 1968]. Arquivo Campus Cidade Alta – IFRN. 26 fotografias.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LE BRETON, D., **La sociología del cuerpo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.
- MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2011.
- PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed. Natal: IFRN, 2010. 132 p.
- PINHO, L. C. As tramas do discurso. In: CASTELO BRANCO, G.; BAËTA NEVES, L. F. (Org.). **Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência**. Londrina/Rio de Janeiro: Nau, 1998, p. 183-192.
- SCHARAGRODSKY, Pablo. **El cuerpo en la escuela**. En Proyecto Explora. Ministerio de Educación. Argentina. 2007. Disponível em: <<http://explora.educ.ar/wpcontent/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>> Acesso em: 02 out. 2018.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros:** trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). 2012. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em:<[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14403/1/MariaGSS\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14403/1/MariaGSS_TESE.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2018.

SOUZA, Francisco das C. S; MEDEIROS NETA, Olivia M. de. O Portal da Memória do IFRN como fonte de pesquisa em história da educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional:** desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: EdIFRN, 2016. p. 101-120.

SOUZA, F. B. de. **Sobre a Escola Industrial de Natal.** Entrevistadora: Maria da Guia de Sousa Silva. Natal, 8 fev. e 5 mar. de 2010.

SOUZA, Ody Freire. **Sobre a Escola Industrial de Natal.** Entrevistadora: Maria da Guia de Sousa Silva. Natal, 3 abr. de 2008.

SOUZA. Vicente de Paula. **Sobre a Escola Industrial de Natal.** Entrevistador: Arilene Lucena de Medeiros. Natal, 15 jul. 2009. 1 gravação digital em minidv (16min).

TORRES, Nivaldo Calixto. **Da Escola Industrial de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte:** trajetória do ex-aluno e servidor. Entrevistador: Arilene Lucena de Medeiros, Natal, 05 agos. 2008. 1 gravação digital audiovisual em minidv. (30 min).

\_\_\_\_\_. **Sobre a Escola Industrial de Natal.** Entrevistador: Maria da Guia de Sousa Silva. Natal, 14 dez. 2009. 1 gravação digital. Sonoro.

**ARTIGOS**

# O ciclo da violência e a memória de dor das mulheres usuárias do CRM/Canoas-RS

*Cycle of violence and painful memories of the users  
of a Reference Center for Women/Canoas-RS*

**Kellen Cristina Varisco Lazzari**

*Doutoranda em memória social e bens  
culturais, graduação em Direito.  
kellenvl@hotmail.com*

**Margarete Panerai Araújo**

*Professora pesquisadora da Universidade La Salle, Programa  
de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais.  
margarete.araujo@unilasalle.edu.br*

01

## Resumo

O presente artigo aborda a temática da violência de gênero por meio do ciclo da violência e das memórias de dor das usuárias de um Centro de Referência para Mulheres (CRM). O material empírico constituiu-se na realização de entrevistas com profundidade com quatro usuárias desse Centro na cidade de Canoas/RS, sendo que o material coletado foi organizado a partir da análise de conteúdo temática, que originou algumas categorias analíticas. Entre os resultados, destacam-se a crença das mulheres agredidas de que seus parceiros irão mudar, além da desconfiança do sistema jurídico e policial no sentido de auxiliá-las a romper com a violência. Ambos os fatores dificultam ainda mais a possibilidade de romper o ciclo da violência.

**Palavras-chave:** Violência de Gênero, Ciclo da Violência, Memória.

## Abstract

This article approaches the topic of gender violence through the cycle of violence and painful memories of the users of a Reference Center for Women (CRM). Interviews were methodologically conducted with four users of CRM in the city of Canoas, RS. The empirical material was organized from the thematic content analysis that originated some analytical categories. Among the results, stands out the belief of beaten women that their partners are going to change, besides the mistrust of the police and the legal system in the sense of helping them break the violence. Both factors make it even more difficult the possibility of breaking the cycle of violence.

**Keywords:** Gender Violence; Cycle of Violence; Memory.

## Introdução

A violência é um tema que aparece de forma rotineira e naturalizada, nos meios de comunicação. De igual forma, é possível verificar os efeitos dela e o impacto subjetivo que provoca na vida da população.

A cultura do medo e a ideia corriqueira da culpabilização da chamada “vítima” promovem mudanças nos hábitos e nas formas de vivenciar o mundo, em especial quando se trata de violência contra as mulheres.

Pode-se refletir que, após décadas de luta feministas – associadas às conquistas do movimento –, a violência contra as mulheres iria diminuir. De fato, nos dias atuais existe um acesso maior ao ensino superior, as mulheres trabalham e se sustentam bem como, aparentemente, há uma maior igualdade de gênero. Houve a criação de políticas públicas específicas de proteção, bem como a criação de leis que levam em conta a disparidade entre os gêneros. Contudo, os índices da violência seguem afirmando lugares já conhecidos.

Dessa maneira, o objetivo geral do artigo é analisar o ciclo da violência contra as mulheres, especialmente uma amostra de quatro usuárias do Centro de Referência para Mulheres Patrícia Esber (CRM), na cidade de Canoas (Rio Grande do Sul/Brasil). Pretende-se, inicialmente, destacar referenciais teóricos pertinentes à temática do artigo. A partir disso, tenciona-se efetuar uma reflexão sobre as memórias de dor das usuárias do serviço do Centro, procurando compreender o rompimento do ciclo da violência. De igual modo, procurar-se-á refletir sobre o uso do auxílio prestado nas suas estratégias de resistência ou de inovação no cuidado consigo.

O presente tema se justifica pelo fato de que a memória social de um grupo pode ser marcada por influências diversas. Ao partir do entendimento da memória como uma reconstrução, “um fenômeno construído social e individualmente. Quando se trata de memória herdada, pode-se dizer também que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p. 5). Dessa maneira, a partir dessas memórias herdadas que as mulheres adquiriram na família e no meio social em que vivem, é que deverá se definir a forma como elas se identificarão na sociedade e construirão sua identidade de gênero (GROSSI, 2010).

Scaffo e Farias (2012) levantam a ideia de que, talvez, a memória social seja mais uma fonte possível de promoção e manutenção da vio-

lência contra as mulheres, o que os autores denominam de transmissão geracional psíquica de papéis de gênero (TGPPG). Para tanto, usam o conceito de Halbwachs (1992, p. 21): “a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes”.

Esse artigo está dividido em seções: a introdução – aqui mostrada –, as reflexões sobre o tema, os aspectos metodológicos da pesquisa, a apresentação dos dados, a análise e discussão dos dados. Por fim as considerações finais e os referenciais utilizados.

## 1 Reflexões sobre o tema

As mulheres possuem poder e capacidade de resistir e romper com a violência que sofrem. Nesse sentido, ao refletir sobre o poder Foucault (1981, p. 183), afirma que “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são alvos inertes e consentidos do poder, são sempre centros de transmissão”. A cultura é uma categoria essencial na análise e compreensão da violência contra as mulheres. Analisá-la implica, necessariamente, em integrar a categoria “gênero” – segundo Dias e Machado (2008) –, assim como em evitar e até rejeitar pensamentos dicotômicos, conforme Meyer (2003).

Para Meyer (2003) e Souza Filho (2017), gênero é uma construção cultural, ou seja, não há “inatismo” em relação às questões de gênero e sexualidade. Isto significa que uma parte dessa construção ocorre em processos de ensino-aprendizagem, pois considerar que “gênero” é construído implica em perceber que ele é relacional. Assim, é possível considerar que “gênero” não se produz no vazio, mas, sim, no cotidiano, conforme a raça, a etnia, a sexualidade, a religião, e a nacionalidade. De igual modo, pode-se considerar que “gênero” funciona como um organizador cultural, no qual todas as instituições e práticas culturais são marcadas por ele. Logo, ao focar o estudo da violência contra as mulheres como questão de gênero, entende-se que este processo con-

siste nos significados construídos culturalmente do que é masculino e feminino, assim como de suas diferenças. Sendo assim, trata-se de um conceito aberto, variável, conforme a sociedade em que se vive.

O termo “gênero”, segundo Giordani (2006, p. 99) pode ser compreendido como um instrumento que “facilita a percepção das desigualdades sociais e econômicas entre mulheres e homens, que se devem à discriminação histórica contra as mulheres”. Por esse ângulo, ao tratar sobre gênero, Scott apresenta que é:

Uma maneira de indicar as “construções sociais” - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres [...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1990, p. 21).

Dito de outra forma, o modo pelo qual essas diferenças entre os sexos são percebidas e vivenciadas é que origina as desigualdades entre homens e mulheres. Com base nessa assimetria entre os poderes da mulher e do homem, da preponderância do poder do homem, é que adviria o “direito” de agredi-la. Ideias essencialistas, ainda presentes no senso comum, contribuem para reforçar tais estereótipos.

Essas delimitações, construídas socialmente sobre a figura do homem e da mulher, foram passando de geração em geração e se tornaram verdades absolutas e naturalmente aceitas. Dessa forma, legitimou-se a relação de hierarquia do poder entre os gêneros. Para Grossi (1996, pp. 133 e 134), em face de tal realidade, desenvolvem-se concepções populares de que as mulheres “gostam de apanhar”, ou ainda de que “algo fizeram para merecerem isso”. Estas ideias negam a complexidade do problema e atribuem à violência um caráter individual, oriundo de aspectos específicos da personalidade feminina. De igual modo, evidencia-se a discriminação pela qual essas mulheres, vítimas de violência, sofrem: “não somente pelo o que elas são, como indivíduos, mas pelo

que elas se tornam enquanto pertencem a um grupo que foi estereotipado de forma negativa” segundo Grossi (1996, p. 135).

Catroga (2001) explica que há certa concordância de ideias sobre o papel da *anamnese* (memória) na construção de identidades pessoais e sociais. O autor também indica que a memória individual é formada pela coexistência de várias memórias em permanente construção, devido à constante mudança do presente em passado, e, entre essas memórias, cita como exemplo as pessoais, as familiares, as grupais, as regionais, e as nacionais. Afirma, ainda, que “a formação do eu de cada indivíduo será, assim, inseparável da maneira como ele se relaciona com os valores da(s) sociedade(s) e grupo(s) em que se situa e do modo como, à luz do seu passado, organiza o seu percurso como projeto” (CATROGA, 2001, p. 20).

Constata-se que as mulheres foram perseguidas e maltratadas pelo fato de serem mulheres, diferentemente do que ocorreu com os homens que também foram reprimidos e subordinados, mas por razões externas e não simplesmente porque eram homens. Os jovens, enquanto jovens, eram reprimidos e subordinados, mas ao se transformarem em velhos, adquiriam status e passavam a ocupar postos importantes. [...]. O mesmo não sucedia com as mulheres, que se perpetuavam como seres subordinados (TELES; MELO, 2002, p. 30).

Em um breve levantamento da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres (SPM, 2016), no seu balanço, no 1º semestre de 2016 foram identificados 555.634 atendimentos, que em média contabilizaram 92.605 atendimentos/mês e 3.052 atendimentos/dia. Essa quantidade foi 52% superior ao número de atendimentos realizados no 1º semestre de 2015 (364.627).

Em relação ao mesmo período de 2015, a Central de Atendimento à Mulher constatou que houve um aumento de 142% nos registros de cárcere privado, com a média de dezoito registros/dia e de 147% nos casos

de estupro, com média de treze relatos/dia (SPM, 2016). Outro cômputo foi apontado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que reconheceu que a taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior no mundo.

Esses dados comprovam que a violência ainda existe, e em números altos: não desapareceu, ela “tornou-se apenas mais sutil. Por trás de um pacifismo, e até mesmo de um angelicalismo de fachada, permitimos que se perpetuem as maiores violências, por menor que seja seu âmbito, atingindo apenas os mais vulneráveis” (HIRIGOYEN, 2006, p. 09 e 10). O que se pode aventar é que, talvez, com a Lei Maria da Penha (LMP), a violência de gênero esteja sendo mais denunciada, e/ou ela, realmente, continua crescendo no Brasil. A violência de gênero “é uma manifestação das relações históricas de poder entre homens e mulheres, as quais têm levado à dominação e à discriminação das mulheres pelos homens e têm impedido o pleno avanço das mulheres” (CARRILLO, 1997, p. 9). Dentro desse contexto aqui apresentado, também se pode levar em conta as manifestações de relações de poder passadas de geração a geração, conforme Scaffo e Farias (2012).

Os primeiros especialistas a estudarem a violência conjugal, conforme ressalta Hirigoyen (2006), assinalaram que esta se manifestou sob a forma de ciclos. Dessa forma, esse fenômeno foi composto por quatro fases, que se retroalimentam: a tensão; a agressão; o pedido de desculpas ou o apaziguamento; e, por fim, a reconciliação. Cunha (2007), por sua vez, inclui a expressão da “lua-de-mel” na quarta fase.

Na primeira fase, a violência acontece devido às preocupações que o agressor vive no seu dia a dia. Tudo o irrita, e ele tende a descarregar suas frustrações e tensões na companheira, responsabilizando-a por todos os seus problemas. Não recorre à violência física, mas cria um clima hostil e de perigo para a mulher. Podem ocorrer agressões verbais, ameaças, destruição de objetos.

No segundo ciclo, percebe-se a fase da agressão. O agressor utiliza a violência física e, a psicológica, que já ocorreu desde a primeira etapa. A violência física é resultado da tensão criada na primeira fase e inicia-se

de forma gradual, com empurrões, torções nos braços, tapas e, por conseguinte, socos e a utilização de armas brancas e de fogo (CUNHA, 2007).

O pedido de desculpas é a terceira etapa do ciclo. Consiste naquela em que o agressor, após extravasar suas tensões sobre sua mulher – por meio de violência física e psicológica – tende a minimizar seu comportamento agressivo ou mesmo a anulá-lo. Nesta etapa, o agressor utiliza de justificativas e de argumentos para explicar seu comportamento agressivo, como o excesso de bebida ou de trabalho, ou passa a culpar a vítima – tudo isso para que ele não se sinta culpado. O agressor tenta, dessa forma, eximir-se da responsabilidade pela violência que cometeu (CUNHA, 2007).

A quarta e última fase pode ser descrita como reconciliação, ou fase de “lua de mel”. Depois de ter passado por tensões, agressões físicas e os incontáveis pedidos de desculpas e promessas, inicia-se a etapa em que o marido se demonstra apaixonado. Carinhoso, ele seduz a parceira, que passa a crer que ele realmente mudou; retorna a esperança de um casamento sem violência. Hirigoyen (2006, p. 64), descreve que “infelizmente, isso serve apenas para manter essa esperança na mulher e aumentar, assim, seu nível de tolerância à agressão”.

Depois de instalada a violência, os ciclos podem se repetir, pois a continuidade é sua característica. Pode haver a ocorrência cada vez menor da fase da tensão e do apaziguamento, e, em contrapartida, maior e mais intensa a fase da agressão (CUNHA, 2007). Para Barnett (2000), a espera pela mudança do parceiro é a primeira das razões pelas quais as mulheres continuam com seus parceiros agressores. Já para Scaffo (2011, p. 120), a convivência ou aceitação da violência contra a mulher, em culturas como a brasileira, podem vir do fato de serem vistas e consideradas, ainda, “objetos de consumo das necessidades masculinas”, mesmo nos dias atuais, onde já atingiram lugares importantes na esfera pública, pois pensamentos assim ficam “presentificados pela memória individual e, sobretudo, coletiva” (SCAFFO, 2011, p. 114). Dentro do contexto apresentado até o momento, é apresentado, na seção seguinte, o método utilizado no levantamento de dados.

## 2 Aspectos Metodológicos da pesquisa

Ao pensar acerca de uma abordagem metodológica sensível à experiência das participantes desse estudo, foi encontrada, na pesquisa qualitativa, a orientação necessária. Buscou-se, com essa perspectiva, o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21) acerca das situações de violência pelas quais algumas das usuárias do CRM Patrícia Esber passaram.

Para acessar tais conteúdos, foram utilizadas entrevistas abertas ou não diretivas (PÁDUA, 2004), do tipo “narrativo”. A experiência prévia obtida indicou que, por meio da narrativa em profundidade, as pessoas lembram-se do que lhes aconteceu, “colocam a experiência em uma sequência própria, particular, encontrando livremente explicações para os fatos vivenciados” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91). A narrativa acaba por privilegiar a memória e organiza as experiências e os fatos para serem contados ou recontados, escritos ou reescritos dando significados únicos ou singulares junto a vivência prévia. Assim, a pesquisa empreendida neste artigo apoiou-se em Jovchelovitch e Bauer (2003), para organizar as entrevistas. Os autores orientam a dividi-la em quatro momentos: a iniciação, quando se apresenta o tópico inicial de modo claro ao entrevistado; a narração central, quando efetivamente ocorre narração do entrevistado; o questionamento, momento em que pode haver o questionamento a respeito de lacunas da narração ou dúvidas específicas do pesquisador; e a fala conclusiva, que, nos momentos posteriores ao encerramento da entrevista, ainda podem aparecer materiais significativos à investigação.

A sistematização e análise das informações envolveram, primeiro, a transcrição das entrevistas, segundo a aplicação da técnica de análise de conteúdo no material textual decorrente e, por último, a organização dos conteúdos a partir das categorias abordadas na discussão dos dados. Por intermédio desse tipo de análise, pôde-se encontrar, como lembra Minayo, (2002, p. 74) “as respostas para as questões formuladas e também se podem confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação”.

Quatro usuárias aceitaram participar do período da investigação e compareceram às entrevistas<sup>1</sup>. Abaixo, seguem, de forma sintética, as narrações obtidas das histórias de vida e de violência. Os nomes utilizados para caracterizar as entrevistadas são fictícios, para que suas identidades fossem preservadas.

### 3 Apresentação dos Dados

#### 3.1 Primeira História: Maria

Maria é uma mulher de 64 anos e possui dois filhos adultos. Foi o marido, de 67 anos, quem rompeu com o casamento, saindo de casa. Maria compara seu marido com uma personagem de novela, que abandonou a esposa para ficar com uma mulher bem mais nova, e afirma que essa mulher vai tirar tudo o que ele possui. Mais de uma vez, ele ofendeu Maria, chamou-a de vagabunda e isso, para ela, era a pior coisa que poderia existir. Preferia receber uma bofetada do que ser ofendida dessa maneira.

#### 3.2 Segunda História: Joana

Joana tem 38 anos e uma filha de três anos, fruto desse relacionamento. Foi Joana quem decidiu sair de casa. No entanto, até isso acontecer, muitos episódios de violência fizeram parte de sua vida. Desde sempre sofreu violência e nunca pôde discordar de seu ex-marido, que a briga era certa.

#### 3.3 Terceira História: Sílvia

Sílvia tem 48 anos e viu-se envolvida com o atual companheiro, de 70 anos, segundo ela, por precisar de dinheiro e por pressão dos amigos.

---

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a este artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, sob o parecer de número 291.210 e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) sob número 15239513.3.0000.5307, cumprindo com todas as determinações propostas.

Desde o início, percebeu que havia algo de estranho no comportamento de seu marido: “ele gostava de aparecer com o dinheiro e se passava com as mulheres”. Flagrou seu companheiro tocando sua neta, de três anos, e teve pouco apoio de seus familiares próximos para denunciar o abuso sexual.

### *3.4 Quarta História: Marta*

Marta tem 50 anos e duas filhas adultas. Foi casada por 33 anos, até o momento em que ela rompeu o casamento e saiu de casa. Casou muito nova, com a idade de 16 anos. O ciúme fez parte do seu casamento, a ponto de que a entrevistada entendia o ciúme como uma proteção. Hoje, pensa diferente e sabe que estava enganada, por entender que isso não era uma qualidade, mas sim um “defeito”.

## **4 Análise e discussão dos dados**

Nesta seção, são apresentadas as seguintes categorias de análise que emergiram da análise de conteúdo: violência desde o início da relação; ciclo da violência; memórias do serviço prestado pelo Centro de Referência para Mulheres (CRM).

### *4.1 Violência desde o Início da Relação*

Muitas mulheres não conseguem perceber no início, ou talvez nunca perceberão, que determinadas atitudes ou atos de seus companheiros ou maridos já são considerados atos de violência. Esse foi o caso de Marta, que via no ciúme do seu marido uma característica positiva, pois considerava como uma superproteção:

Mas, logo no começo, começou assim: o ciúme, uma superproteção que, até pouco tempo, eu achava que era uma qualidade dele, e, hoje em dia, eu percebo que essa superproteção era um grande defeito, era o que me reprimia, não me deixava expandir (RELATO DA ENTREVISTADA MARTA).

As quatro entrevistadas narraram que, desde o início da relação, havia violência. Violência essa retratada por meio do ciúme, traições, ou por não poder discordar das opiniões deles: “desde o início eu via que os comportamentos dele eram diferentes, ele não era aquela pessoa que eu esperava que ele fosse” (RELATO DA ENTREVISTADA SILVIA). “Desde que eu me casei a minha vida foi sempre assim, sempre, sempre” (RELATO DA ENTREVISTADA MARIA).

Ficou constatado, no caso das entrevistadas, que a agressão por parte dos maridos/companheiros se estabeleceu no começo da relação. Tal fato pode se caracterizar como uma forma de mostrar e manter o poder sobre a mulher: “A vida dela deve expressar a vida dele, seu corpo deve servir tão somente às necessidades daquele que a possui” segundo Barros, (2000, p. 145), justificando o comportamento errôneo e opressor do parceiro.

O pensamento machista, presente na cultura e na sociedade, reafirma o fato de que o homem deve ser o chefe de família, ou seja, prover e comandar a relação conjugal. Scott (1990), nesse sentido, pondera que questões de gênero são elementos constitutivos das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos. A questão da desigualdade de gênero fica clara na fala da Joana, quando ela diz que: “aí um dia ele chegou duas horas da manhã, se arrumou, tomou banho e voltou, chegou era umas cinco e pouco de novo, quase seis horas da manhã e tudo eu tinha que ficar quieta, e não falar nada, porque, porque ele achava, assim, porque ele é o homem, ele pode, entendeu?” (RELATO DA ENTREVISTADA JOANA).

A violência, por parte do homem, geralmente começa de forma sutil. Ele pode começar demonstrando ciúme, ou, de forma um pouco mais incisiva, a intenção de controlar a mulher, como, por exemplo, aonde ela vai, o quanto ela diz. São exemplos de violência psicológica que já começaram a se instaurar na relação, fazendo com que as mulheres, aos poucos, percam a autoestima. Muitas mulheres têm dificuldade de identificar essa forma de violência, uma vez que, para muitas, a violência se confunde com superproteção. “A dificuldade de perceber as

violências psicológicas vem do fato de seu limite ser impreciso. É uma noção subjetiva [...]” (HIRIGOYEN, 2006, p.28).

Entretanto, lentamente as violências começam a aumentar. O que era sutil e funcionava no campo psicológico, passa a outro patamar. Segundo Hirigoyen, (2006, p. 27) “não há violência física sem que antes não tenha havido violência psicológica”. Dessa forma, as memórias de dor passam a ser vivenciadas. Portanto, com base na ligação, já referida no presente artigo, entre a memória e o sentimento de identidade (POLLAK, 1992) e a partir dessas memórias herdadas – que as mulheres adquiriram na família e no meio social em que vivem – é que vão definir a forma como elas se identificarão na sociedade, como construirão sua identidade de gênero (GROSSI, 2010).

Não há nada que aprendemos no dia a dia que não seja produto da sociedade em que vivemos. [...] Pensar as identidades de gênero, significa também investigar as formas pelas quais nos construímos como sujeitos, que práticas que nos constituem e nos subjetivam (SILVA, s.a., p. 12).

Scaffo e Farias (2012) afirmam que a transmissão geracional psíquica de papéis de gênero (TGPPG) configura-se um processo que envolve afetividade em relação às normas de comportamento e influencia as gerações. Na mesma direção, Sorj (1992) refere-se ao gênero como um produto social – que é aprendido, representado, institucionalizado, e transmitido ao longo do tempo – e envolve a noção de que o poder é distribuído dentro da relação.

Portanto, de geração a geração é passada a crença de que mulher é propriedade do homem [...], protocolo cultural que explicita seu pertencimento, é possível que essa crença tome tal relevo no imaginário tanto masculino como feminino que lhe confirmam a ideia de imutabilidade acerca da representação da mulher como inferior, sendo esta representação terreno propício para o exer-

cício, do controle, autoritarismo e violência em suas diferentes modalidades (SCAFFO; FARIAS, 2012, p. 5).

Scaffo (2011), ao recorrer às palavras de Halbwachs – “as memórias subsistem porque fazem parte de um conjunto de valorações e acepções que são comuns a todos os membros do grupo [...]” – mostra que certo tipo de memória social, como o caso da violência contra as mulheres, pode se constituir “numa ferramenta de poder que visa a impedir as transformações individuais e ou coletivas necessárias à diminuição ou mesmo erradicação do uso da violência” (SCAFFO, 2011, p. 124 e 125). É possível falar de identidade nesse sentido,

[...] podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ele é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução (POLLAK, 1992, p. 5).

A identidade de cada um é constantemente reconstruída através de um esquecimento seletivo, que lhe permite segmentar, de maneira linear e objetiva, sua própria vida. “A memória é [...] sim a retenção afetiva e ‘quente’ do passado feita dentro da tensão tridimensional do tempo. E os seus elos com o esquecimento obrigam a que somente se possam recordar partes do que já passou. [...] só lembrando se pode explicar e compreender” (CATROGA, 2001, p. 20, 21 e 31).

Por conseguinte, a partir da violência sutil e, muitas vezes não percebida pelas mulheres, inicia-se uma escalada, tornando-se cada vez mais frequentes e intensas, caracterizando o que se chama ciclo da violência. Com base no exposto nessa seção, segue a outra categoria de análise.

## 4.2 *Ciclo da Violência*

Todas as entrevistadas passaram pelo ciclo da violência. As mulheres que foram ouvidas pela pesquisa mencionam agressões que se repetiam em seus relacionamentos, bem como que passavam por períodos de calma:

Uma vez instalada a violência, os ciclos se repetem, tal como uma espiral, que se vai acelerando no tempo e com uma intensidade crescente. À medida que o período de remissão diminui e o nível de tolerância da mulher aumenta; ela acaba considerando aquela violência normal ou até mesmo justificável (HIRIGOYEN, 2006, p. 64 e 65).

Na primeira etapa do ciclo, na fase da tensão, a mulher atribui a si a responsabilidade pela frustração e irritação do marido, e desenvolve, inconscientemente, um processo de autoacusação (CUNHA, 2007 e HIRIGOYEN, 2006). A entrevistada Marta pensou dessa maneira: “Não fazia bem 03 anos, tive a primeira filha, e a gente sempre brigava, mas eu tive a primeira filha, fui relevando, fui relevando, fui pensando: será que sou eu que tô errada” (RELATO DA ENTREVISTADA MARTA).

A etapa da agressão, que é a segunda fase do ciclo, sempre ocorre com todas as mulheres em situação de violência. Elas podem passar por todos os tipos de agressões: xingamentos, físicas (leves ou graves), e psicológicas. Segundo Cunha (2007), esta é a violência psicológica, que sempre acontece, é inevitável e já está instalada desde a primeira fase. Para Hirigoyen (2006, p. 27) “muitas das vítimas dizem que é a forma de abuso mais difícil de aguentar no quadro da vida de um casal”.

A violência psicológica pode ser considerada como a mais perversa, entre os outros tipos de violência, ocorrida no âmbito doméstico, em decorrência das marcas irremediáveis que deixa, perdurando por muito tempo ou, às vezes, por toda a vida, desta mulher que a sofre (SOUZA e CASSAB, 2010, p. 04).

Esse tipo de violência apareceu nos depoimentos de todas as entrevistadas, sendo que, em três delas com um peso muito grande, como sendo pior do que qualquer outro tipo. Segundo Souza e Cassab (2010), a violência psicológica pode ser mais cruel do que a física. A fala da Maria foi a mais impactante a nosso ver, e a mais explícita de todas.

Ele me chama de vagabunda, de tudo quanto é coisa. Olha, a pior coisa que tem é chamar a gente de uma coisa que a gente não é. Eu prefiro que me dê uma bofetada, e não me ofenda assim, como ele me ofende (RELATO DA ENTREVISTADA MARIA).

A fala da Joana também demonstrou a preocupação em ser uma mulher “correta”, e o que mais chamou atenção foi quando ela disse que não conseguia nem respirar:

Eu só quero o meu direito de ser livre de novo. Não sair por aí fazendo coisas erradas, mas poder ter o direito de ir e vir sem ninguém... eu quero o principal para mim, o básico: que eu me sinta, assim, uma pessoa, um Ser humano... eu quero viver agora, entendeu? Eu quero respirar, parece que até isso tiram da gente. Não sabe como é bom, às vezes, a gente “pegar”, sair na rua, sentar num lugar... É outro mundo, parece que a gente viveu numa cadeia, entendeu? (RELATO DA ENTREVISTADA JOANA).

A violência sexual, citada por Hirigoyen (2006) como “não rara” na fase das brigas, também ficou exemplificada nos depoimentos de duas entrevistadas. Esta definição é exemplificada no trecho que segue abaixo:

Ele começou a dizer que eu deixei a minha filha de propósito lá na minha mãe, que eu tinha ido “para o” motel com outra pessoa; e daí ele me tirou minha roupa à força e olhou, e eu, no desespero, chorando, né? Ele não me batia, mas dava uns

murros, assim, me forçando, né? Me olhou e fez sexo à força, que eu não queria (RELATO DA ENTREVISTADA MARTA).

Em relação à terceira fase, a do pedido de desculpa, o que se percebeu foi o fato de as mulheres desculparem seus parceiros inúmeras vezes, relevarem traições, agressões verbais, físicas, patrimoniais e sexuais. Isso ocorria porque, segundo as entrevistadas, havia a esperança de uma mudança comportamental.

Sabia, aceitava, via que ele fazia as coisas erradas, via que ele perturbava, mas ficava quieta. Tinha as minhas coisas, [...] me satisfazia aquilo (RELATO DA ENTREVISTADA SILVIA).

O que me manteve no casamento era a esperança de que um dia as coisas iam mudar; que ele ia ser o marido que eu queria; que ele ia ser uma pessoa mais calma... isso me segurou bastante, sabe? A família... Mas o mais importante era a esperança de ele mudar (RELATO DA ENTREVISTADA MARTA).

As entrevistadas tiveram a fase da reconciliação, a última etapa do ciclo, mas elas não descreveram um comportamento diferenciado. As mulheres ficaram nesse “ciclo de violência” e permaneceram com seus agressores por inúmeros fatores, dentre eles o fato do nível de tolerância ter aumentado (HIRIGOYEN, 2006), ou a esperança de que o agressor mude (BARNETT, 2000), ou devido à baixa autoestima.

#### *4.3 Memórias do Serviço prestado pelo Centro de referência*

A mulher, em situação de violência pode recorrer a uma delegacia especializada de atendimento à mulher (DEAM) ou ir a um centro de referência. Nesses locais, é possível a fala de sua situação de vulnerabilidade, de violência, reconstruir os fatos, rememorar a violência sofrida, evocar suas memórias de dor. Dessa forma, é possível transformar a dor, reinventar, reconstruir ou ressignificar a sua identidade, e não apenas

relatar fatos, segundo Pollak (1989). O importante é reconstruir os fatos, não para reativar o seu sentido, mas, sim, para esvaziá-los da sua nocividade moral (GARAPON, 2004).

[...] a oportunidade de ressignificar os acontecimentos de sua vida. Dores e alegrias, uma vez processadas, abrem espaço para novos projetos. O longo ciclo do silêncio é interrompido e transformado em possibilidade de uma vida mais plena (DINIZ e PONDAAG, 2006, p. 234).

Assim sendo, as mulheres em situação de violência poderiam voltar a uma vida sem agressões “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p. 11). Com a reconstrução da memória de suas dores, por meio da narração, essas mulheres têm a possibilidade de deixar de serem vistas como objetos e podem passar a ser sujeitos de suas histórias, superando os medos e se reconstruindo, (POLLAK, 1989).

Para Ballone, Ortolani e Moura (2008), muitas dessas mulheres em situação de violência têm origem em famílias as quais a violência fazia parte do cotidiano. Dito de outra forma, é como se elas tivessem que repetir essas situações em suas relações. De forma inconsciente, isso faz com que elas, ao escolherem um parceiro, acabem por escolher homens mais agressivos, pois esse comportamento é visto como proteção.

Todas as mulheres entrevistadas narraram situações de violência presenciadas em suas famílias. Este fato pode ser destacado no depoimento de Maria: “Meu pai agredia muito a minha mãe, sempre, sempre, mas depois que ele ficou doente, ele ficou um cachorrinho: minha mãe tinha que cuidar dele” (RELATO DA ENTREVISTADA MARIA). Esta situação remete à questão da memória individual e coletiva de cada mulher. As memórias e experiências de vida podem influenciar, muitas vezes de maneira inconsciente, no modo como se relacionam na sociedade. Nesse caso específico, ao escolherem um companheiro ou como

se relacionam com ele. A violência intergeracional está presente tanto em homens como em mulheres que tendem a reproduzir a relação que vivenciaram; tendem a reproduzir a história de violência que sofreram ou presenciaram (GOMES, DINIZ, ARAÚJO, COELHO, 2007).

Tomaszewski (2004) assevera que os filhos de casais que vivenciam o problema da violência em casa adquirem, com o passar dos anos, o mesmo comportamento, pois passam a acreditar que esse é o único modo de resolver seus conflitos, contribuindo, dessa forma, para a perpetuação da violência. As mulheres, portanto, tendem a enxergar o relacionamento afetivo e a violência como parceiros que andam juntos, não conseguindo desassociar um do outro. Logo, procuram parceiros violentos, perpetuando, assim, a violência.

Tinha dificuldades financeiras, meu pai bebia também, era 500 vezes mais violento do que ele. Na verdade, ele não é assim, “tãaaaao” violento. Sim, com meu pai, aquele era violento mesmo (RELATO DA ENTREVISTADA SILVIA).

Ballone, Ortolani e Moura (2008) também chama atenção para o modelo de educação dado às filhas, destacando o fato de muitas terem tido uma educação que reforça a desigualdade de gênero. É importante ressaltar que essas mulheres foram formadas para serem frágeis, dependentes, sem iniciativa própria, sem amor próprio e que precisam ser protegidas permanentemente. Essa situação se enquadra perfeitamente na TGPPG, citada anteriormente. Em outras palavras, foi passada uma ideia, de geração em geração, de que a mulher é inferior ao homem, sensível, frágil e que precisa de proteção. Tudo isso é assimilado pelas meninas de tal forma que, quando adultas, continuam achando que isso é correto, que é natural do “ser mulher” e, por isso, quando estão em situação de violência, passam por dificuldades em resistir e romper com o ciclo.

A busca do apoio junto à rede de atendimento, em especial dos Centros de Referência, oportuniza um novo empoderamento,

fortalecimento, e ressignificação da identidade, já que a violência contra as mulheres provoca “profundas feridas físicas e psíquicas de diferentes ordens, em especial, a fragilização identitária” (SCAFFO E FARIAS, 2012, p. 7). Logo, para acontecer uma transformação social, “é importante reconhecer que as pessoas, individualmente, não conseguem resolver os problemas sociais por si mesmas, e necessitam de apoio social, assim como acesso e habilidade para usar os recursos disponíveis” (STREY, 2002, p. 26). Ainda que a memória social possa ser uma das fontes da promoção e continuidade da violência contra as mulheres, o que importa é que as mulheres encontrem políticas públicas que as auxiliem no encorajamento, para romperem com o ciclo da violência em que se encontram.

Grossi (1994) menciona que os maus tratos do homem, em relação à sua esposa ou companheira como uma forma de opressão e poder, não excluem a possibilidade de resistência. Faz-se necessário destacar que relações de subordinação/dominação são diferentes de relações de poder. Grossi e Aguinly (2001) lembram que, em uma relação de subordinação, o subordinado já internalizou o diferencial de poder e não mais o desafia. Na relação de dominação, inexistente a possibilidade de resistência, “uma vez que a dominação é caracterizada por relações de poder fixas e assimétricas” (GROSSI e AGUINSLY, 2001, p. 31).

Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual se pode exercer uma violência infinita e ilimitada, aí não haveria relações de poder. É preciso então para se exercer uma relação de poder, que exista sempre dos dois lados uma certa forma de liberdade... Isto quer dizer que nas relações de poder existe forçosamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de ardil, de estratégias que invertam a situação – não existiriam relações de poder (FOUCAULT, 1994, p. 720).

O que Foucault (1994) mostra, no trecho acima, constitui-se no fato de que, quando as pessoas não exercem conscientemente a sua liberdade, não existe a relação de poder. Para que não haja a opressão, elas deveriam tomar consciência do potencial da sua liberdade. Só assim seriam capazes de fazer escolhas dentro da relação de poder. O que ocorre é que, em muitas relações, as pessoas (no caso, as mulheres), não enxergam que têm poder, e consideram difícil lutar contra seus agressores.

Contudo, há relações onde às mulheres possuem essa consciência e, conforme os ensinamentos de Foucault (1981) são devido ao poder circular. Portanto, é pelo fato de o poder não ser fixo que as mulheres “puderam resistir e ocasionar transformações em suas situações específicas ao longo dos tempos” (STREY, 2002, p.26), pois “poder”, para Foucault (1981), é algo que se exercita mais do que é possuído.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, [...]. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvos inerte ou consentido de poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1981, p. 183).

Grossi e Aguiñaly (2001) ressaltam a importância de Foucault para as mulheres em situação de violência, quando se refere às “práticas de liberdade”, que seriam novas atitudes e comportamentos. As autoras Grossi e Aguiñaly (2001, p. 31) indicam ainda, que essas mulheres, mesmo oprimidas e sujeitas a práticas discriminatórias, “são ainda capazes de resistir aos constrangimentos sociais que as cercam”. Essa capacidade de resistência fica demonstrada no depoimento da Joana, uma das entrevistadas, considerada a mais oprimida:

Ele “pegava”, saía, e não me dizia aonde ia, né? Como sempre foi a mania dele; ele dizia quando queria... Quando eu cheguei

em casa, ele já “tava”, ele queria saber onde eu tava. Eu disse assim: “oh, vem cá, tu não me diz onde tu tá, por que que eu vou te dizer? Ele “pegou”, me deu um empurrão, me largou, assim, sentada no... E me ameaçando [...] Vem cá, por quanto tu pagou por mim pra tu achar que é meu dono, pra achar que eu não posso? (RELATO DA ENTREVISTADA JOANA).

As autoras afirmam que a resistência está ligada a alguns fatores, como “posição social, consciência política, redes de apoio como também, à raça da mulher, etnia, habilidades, idade, história famílias, valores culturais, acesso à informação e contexto sociopolítico” (GROSSI E AGUINSLY, 2001, p. 32). Portanto, a rede de apoio, e, por conseguinte os Centros de Referência são importantes nos processos de resistência e de rompimento com a violência que as mulheres sofrem, uma vez que podem auxiliar de formas distintas a romper com a violência. Dentre elas, destacam-se aqui: fazer com que as mulheres enxerguem e compreendam a construção social que criaram, auxiliar na criação de possibilidades de transformação da vida que levam, e ajudar “a redefinir suas experiências e, assim, possivelmente, a ganharem algum grau de fortalecimento” (GROSSI e AGUINSLY, 2001, p. 38).

O CRM foi, e tem sido uma importante ajuda à Joana na reestruturação de sua vida, como, por exemplo, com o auxílio na procura de uma creche para a filha, v. Essa ação vai possibilitá-la ter tempo para procurar um emprego e trabalhar.

Sim, digamos assim: “aqui é um...” A Greice, a psicóloga, assistente social, ela me deu muita atenção, sabe? Me ajudou até com uma cesta básica, que a gente... foi uma mão na roda. Nós “estava” precisando... Porque “tava” difícil pra mim e pra ele. “Tã” me ajudando para “vê” se consegue a creche pra minha filha (RELATO DA ENTREVISTADA JOANA).

Constatou-se, nas entrevistas com as mulheres usuárias do CRM, que elas foram capazes de resistir à violência de várias formas: ameaçando abandonar o seu agressor, tomando iniciativas para se tornarem independentes financeiramente, negando-se a fazer sexo, revidando as agressões, abandonando o lar, chamando a polícia e registrando ocorrência policial.

Então, eu disse para ele: “se tu continuar assim, eu vou me separar”, e ele, me respeitou [...] eu até fazia pressão, dizia que se quem trabalhasse fora era vagabunda, tua mãe e tuas irmãs também são (RELATO DA ENTREVISTADA MARTA).

Segundo Cunha (2007), a maioria das mulheres que sofrem violência não é passiva, usam estratégias para sua segurança e de seus filhos e isso pode ser o “*modus vivendi*”, ou a acomodação ao meio social conforme Pollak (1989). Talvez a tolerância seja reflexo, como aponta Hirigoyen (2006), do ciclo da violência, dos inúmeros pedidos de desculpas, e da esperança que elas têm de um casamento sem violência. Rangel (2001) justifica que as mulheres reagem de forma pacífica ou ativa, seja no momento da agressão ou a *posteriori*, mas reagem, e isso ficou demonstrado nos depoimentos acima. Cunha (2007) ainda elencou algumas respostas, como por exemplo: a dependência econômica; a pressão familiar; a pretensa segurança que um homem em casa “traria”; e, por fim, a autora traz as permutas, tem também a de evitar a solidão.

Apesar de uma pesquisa do DataSenado (2013) demonstrar que 66% das entrevistadas se sentem mais protegidas, após a sanção da Lei Maria da Penha, as mulheres mostraram que têm desconfiança em relação aos sistemas de proteção e de segurança. Ou seja, não confiam e não acreditam que a lei possa realmente as ajudar e, principalmente, protegê-las de novas agressões.

Nas observações de campo, presenciaram-se as técnicas atendendo as usuárias vindas da DEAM com o boletim de ocorrência em mãos, onde constava o pedido de medida protetiva, porém sem narrar

efetivamente à violência sofrida, o que praticamente torna impossível o deferimento de tal solicitação. Fatos como esse e outros podem e muitas vezes geram a desconfiança, a descrença dessas mulheres no sistema destinado ao atendimento e à sua proteção, pois elas vão à delegacia registrar a violência que sofreram e, lá, não encontram o respaldo, o bom trabalho, e o respeito que necessitam, como retrata a fala da Marta, usuária do CRM: “Fui humilhada pelos policiais quando disseram: ‘tu aqui de novo?’”

Na delegacia da mulher me orientaram pra vir aqui, porque lá não era o caso de eu ir, porque não tinha lesões, né? Pois... Não tinha lesão, então é preciso quase morrer, pra daí ter busca e apreensão, aquele negócio todo. Por isso, eu digo: “tem que ter prevenção” (RELATO DA ENTREVISTADA MARTA).

A existência da Lei Maria da Penha, sua divulgação na mídia, e as campanhas realizadas contra a violência às mulheres auxiliaram e ainda auxiliam as mulheres nessa situação de procurar auxílio e denunciar seus agressores (SPM, 2014). Entretanto, isso não tem sido suficiente: a maioria das usuárias do Centro e todas as entrevistadas para a pesquisa conhecem a Lei Maria da Penha e chegaram ao CRM por indicação da DEAM, com exceção de uma, que foi por meio do equipamento Mulheres da Paz. Contudo, elas demonstraram total falta de descrédito no sistema, como ficou claro na fala que segue:

Porque se tiver que acontecer, vai acontecer com ele ou sem ele, porque ele vai me procurar, ele vai me fazer em qualquer lugar, é o que a gente vê na televisão, a gente vê, não adianta. Não adianta, é certo, é fato, fosse assim. Olha “trocentas” mulheres que “tão” matando ai, com 410 medidas de segurança, 410 registro na polícia, Maria da Penha não sei aonde. Os caras “tão” matando igual (RELATO DA ENTREVISTADA SILVIA).

Da mesma forma, outro fato que gera a perda do crédito no sistema configura-se no fato de que muitas medidas protetivas são descumpridas por parte dos agressores. Karam (2006) evidencia ser um equívoco pensar que a LMP irá acabar com a violência contra as mulheres ou com a discriminação:

Certamente, o enfrentamento da violência de gênero, a superação dos resquícios patriarcais, no fim desta ou de qualquer outra forma de discriminação, não se darão através da sempre enganosa, dolorosa e danosa intervenção do sistema penal, como equivocadamente creem mulheres e homens que aplaudem o maior rigor penal introduzido em legislações como a nova Lei Brasileira nº 11.340/2006 ou sua inspiradora espanhola Lei Orgânica 1/2004 (KARAM, 2006, p. 6)

Os números dessa violência, que são demonstrados, por exemplo, na pesquisa feita pelo Datafolha (2017) e encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança, chamada “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil” revelou que uma em cada três mulheres sofreram algum tipo de violência no último ano. Em relação às agressões físicas, o número é assustador: 503 mulheres brasileiras são vítimas a cada hora. Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), no Brasil, a taxa de feminicídios no Brasil é a quinta maior no mundo (ONU, 2016).

Segundo a publicação do Coletivo Feminino Plural (2013), o que também contribui para essa sensação de insegurança é o déficit no judiciário, que tem causado uma lacuna na responsabilização dos agressores. Tal fator colabora com essa sensação de descrédito e, ao mesmo tempo, reforça padrões de comportamento de impunidade. A publicação ainda mostra que é “urgente aproximar os tempos da denúncia feita pelas mulheres com a justiça esperada por elas” (COLETIVO FEMININO PLURAL, 2013, p. 35). Gomes e Bianchini (2006) falam que o sistema penal brasileiro é moroso, e que, muitas vezes, não respeita a dignidade da pessoa:

Trata-se de um sistema que não escuta realmente as pessoas, que não registra tudo que elas falam, que usa e abusa de frases estereotipadas (“o depoente nada mais disse nem lhe foi perguntado” etc.), que só foca o acontecimento narrado no processo, que não permite o diálogo entre os protagonistas do delito (agressor e agredido), que rouba o conflito da vítima (que tem pouca participação no processo), que não a vê em sua singularidade, vitimizand-a pela segunda vez, que canaliza sua energia exclusivamente para a punição, que se caracteriza pela burocracia e morosidade, que é discriminatória e impessoal, que é exageradamente estigmatizante, que não respeita (muitas vezes) a dignidade das pessoas, que proporciona durante as audiências espetáculos degradantes, que gera pressões insuportáveis contra a mulher (vítima de violência doméstica) nas vésperas da audiência criminal etc. Tudo quanto acaba de ser descrito nos autoriza concluir que dificilmente se consegue, no modelo clássico de Justiça penal, condenar o marido agressor. E quando ocorre, não é incomum alcançar a prescrição (GOMES E BIANCHINI, 2006).

Conforme a pesquisa do DataSenado, 2013, 80% das mulheres entrevistadas demonstraram consciência de que as leis, por si só, não são capazes de resolver o problema da violência doméstica e familiar. A Lei Maria da Penha é importante na atual luta das mulheres por igualdade, mas não é suficiente. É necessário que haja profissionais mais bem qualificados para atender essas mulheres e de uma rede de atendimento integrada, que estabeleça comunicação, entre si, com o intuito de auxiliar as mulheres que a ela recorrem.

Se as leis e instituições não estão atuando de forma a minimizar as práticas delituosas cometidas pelos homens contra as mulheres, não é tão somente por uma questão da não existência de mecanismos, mas da forma de operacionalização que implica

um conflito de valores, fruto de um paradigma que está sendo problematizado socialmente (SILVA, s.a., p. 9).

Dessa maneira, o que se pode depreender do ensinamento de Karam (2006), citado acima, consiste no fato de que a Lei 11.340/06 apenas penaliza o agente. Todavia, não consegue impedir a prática das agressões, que, na maioria dos casos, ficam abandonadas em meio à cultura sexista em que vivem. Em vista disso, não será somente por meio de leis que se eliminará a violência de gênero, pelo fato de que ela está calcada nas bases estruturais da sociedade. Para tanto, concorrem os padrões culturais de gênero, o racismo e as discriminações de diversas ordens que permeiam o ambiente sociocultural; é necessário desnaturalizarmos a violência.

## Considerações finais

Nessa pesquisa, foi adotado o conceito de gênero como uma construção social, baseada nos papéis que as mulheres e os homens assumem dentro da sociedade na qual vivem e as relações de poder entre eles. Seguiu-se, portanto, a posição de Scott (1990) de que gênero se trata de uma construção social e relacional de poder.

Com o auxílio de alguns autores – Halbwachs, Scaffo, Pollak, Grossi e Catroga – foi possível refletir sobre memória de dor das usuárias do Centro de Referência para Mulheres e constatou-se que essa memória é importante no processo de rompimento da violência que sofrem por parte de seus agressores. Uma vez que o fato de falar e tornar a falar, bem como de expor suas experiências, as auxilia a ressignificar esses fatos, pois “dores e alegrias uma vez processadas, abrem espaço para novos projetos” (DINIZ E PONDAAG, 2006, p. 234).

Os dados levantados pela pesquisa empírica coincidiram com a maioria das informações articuladas pela revisão teórica, como, por exemplo, a dificuldade de romper o ciclo da violência, já que apenas uma das quatro entrevistadas o rompeu pelas agressões sofridas, e, mesmo assim, só após várias agressões. Duas das entrevistadas sofreram, além das

agressões psicológicas, verbais, e físicas, também agressão sexual, o que vem ao encontro da teoria de Barnett (2000), pois assinala que, geralmente após a agressão física, ocorre a de cunho sexual. O que se pode concluir com base, no que as entrevistadas disseram de um modo geral, é que a esperança dos companheiros mudarem suas posturas é um dos principais motivos para essa dificuldade, juntamente com a desconfiança, a descrença no próprio sistema criado para protegê-las – polícia e judiciário.

Portanto, para que os casos de violência de gênero diminuam, é indispensável que se crie um novo olhar sobre o feminino, novos caminhos e, subsídios para essa população feminina. É necessário romper com o discurso que mantém as desigualdades entre os sexos, uma vez que esse discurso gera violência. Trata-se de um problema grave e de saúde pública, pois, segundo a OMS, a violência de gênero ocorre contra as mulheres em todos os ambientes e, principalmente, dentro de seus próprios lares, onde ela é agredida de várias maneiras que vão da violência psicológica, física, sexual e patrimonial, podendo chegar até a sua morte. Dessa forma, percebeu-se que há uma carência, em termos de quantidade e qualidade, de políticas públicas de prevenção à violência de gênero. Tal proposição vem ao encontro do pensamento de Da Mata (1978), que diz que as pessoas não se enxergam sozinhas: elas necessitam de outra pessoa para nos vermos e para nos ajudar a caminhar.

## Referências

BALLONE, Geraldo José; ORTOLANI, Ida Vani; MOURA, Grégore – “Violência Doméstica: o sofrimento que atinge muitíssimas pessoas, independente do nível intelectual, social e econômico”. In. *PsiquWeb, Internet*, disponível em [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br), revisto em 2008. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=89>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BARNETT, Jonathan O. W. *It Could Happen to Anyone: why battered women stay*. Califórnia, USA: Sage Publication, 2000.

BARROS, Maria Nilza F. de. “Violência contra a mulher: as marcas do ressentimento”. *PSI – Revista de Psicologia Social*, Londrina, v. 2, n. 2, dez. 2000.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *SPM, 2016, p. 13*. <http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2011/rede-de-enfrentamento>. Acesso em 16 mar. 2014.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Transparência – *DataSenado, março de 2013*. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/noticias/datasenado/pdf/datasenado/DataSenado-Pesquisa-Violencia\\_Domestica\\_contra\\_a\\_Mulher\\_2013.pdf](http://www.senado.gov.br/noticias/datasenado/pdf/datasenado/DataSenado-Pesquisa-Violencia_Domestica_contra_a_Mulher_2013.pdf). Acesso em: 09 set. 2013.

GOMES, Luiz Flávio; BIANCHINI, Alice. *Aspectos Criminais da Lei de Violência contra a Mulher*, 2006. Disponível em: [http://ww3.lfg.com.br/public\\_html/article.php?story=20060828151003538](http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20060828151003538). Acesso em: 30 jul. 2014.

GOMES, Nadielene Pereira; DINIZ, Normélia Maria Freire; ARAÚJO, Anne Jacob de Souza; COELHO, Tamara Maria de Freitas. “Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração”. *Acta Paul Enferm* 2007; (504-8). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n4/19>. Acesso em: 25 abr. 2014.

GROSSI, Patrícia Krieger. *Rompendo o Silêncio: violência contra a mulher na esfera doméstica*. 1994. Dissertação (Mestrado, Serviço Social) – PUCRS, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. “Violência contra a mulher: implicações para os profissionais da saúde”. In: LOPES, Marta Julia Marque; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (orgs.). *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKY, Beatriz Gershenson. “Por uma nova ótica e uma nova ética na abordagem da violência contra as mulheres nas relações conjugais”. In: *Violências e Gênero: coisas que a gente não gostaria de saber*. GROSSI, Patrícia Krieger; WERBA, Graziela C.. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GROSSI, Miriam Pillar. “Rimando amor e dor: reflexões sobre a violência no vínculo afetivo-conjugal”. In: PEDRO, Joana M.; GROSSI, Miriam Pillar. *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

\_\_\_\_\_. “Identidade de gênero e sexualidade”. *Antropologia em primeira mão*. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada – 2010). Disponível em: [www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/publicações.html](http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/publicações.html). Acesso em: 29 out. 2012.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1992.

HIRIGOYEN, Marie-France. *A violência no casal: da coação psicológica à agressão física*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. “Entrevista narrativa”. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e Som: um manual prático* (p. 90-113). Petrópolis: Vozes, 2003.

KARAN, Maria Lúcia. “Violência de Gênero: O Paradoxal entusiasmo pelo rigor penal”. *Boletim IBCCRIM*, São Paulo, v.14, n.168, nov. 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO Paulo Rennes Marçal “Gênero e Educação: teoria e política”. In: *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OMS, Organização Mundial de Saúde. *Informe Mundial sobre La Violência y La Salud*. Disponível em: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/en/abstract\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf). Acesso em: 05 maio. 2014.

ONU, Organização das Nações Unidas. 2016. ONU: *Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>. Acesso em: 17.nov.2017.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Violência contra a mulher é grave problema de saúde pública, alerta OPAS*. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/violencia-contra-a-mulher-e-grave-problema-de-saude-publica-alerta-opas/>. Acesso em: 23 nov.2017.

PÁDUA, Elisabete. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

\_\_\_\_\_. “Memória e identidade social”. Conferência transcrita e traduzida por Monique Augras. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/276>. Acesso em: 30.out.2012.

RANGEL, Olívia. “Violência contra a mulher: as desavenças do vitimismo e as armadilhas da cumplicidade”. *Presença da Mulher*, São Paulo: União Brasileira de Mulheres e Editora e Livraria Anita, n. 39, set. 2001.

SCAFFO, Maria de Fátima. “Violência de gênero e memória social: investigando a complexidade destas relações”. In: FARIAS, Francisco Ramos (org.). *Apontamentos em memória social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

SCAFFO, Maria de Fátima; FARIAS, Francisco Ramos de. *Violência conjugal e as consequências para a sexualidade feminina: uma investigação à luz da memória social*. 2012. Disponível em: [http://congresoulapsi2012.com/trabajos/1334291243\\_RESUMO%20EXPANDIDO%20Viol%C3%Aancia%20e%20sexualidade.pdf](http://congresoulapsi2012.com/trabajos/1334291243_RESUMO%20EXPANDIDO%20Viol%C3%Aancia%20e%20sexualidade.pdf). Acesso em: 10 jun. 2013.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990.

SILVA, Edjane Esmerina Dias da. “Um estudo de Gênero e Identidade nas Ciências Sociais e Jurídicas”. *Academia Revista de Divulgação em Ciências Jurídicas e Contábeis*. Disponível em: <http://www.revistaacademia.ccjs.ufcg.edu.br/anais/artigo3.html>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SOUSA FILHO, Alípio de. *Tudo é construído! Tudo é revogável! A teoria construcionista crítica nas ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, Hugo Leonardo De; CASSAB, Latif Antônia. *Feridas que não se curam: A violência psicológica cometida à mulher pelo companheiro*, 2010. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/5.HugoLeonardo.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SORJ, Bila. “O Feminismo na Encruzilhada da Modernidade e Pós-modernidade”. In:

COSTA, Albertina O; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). *Uma Questão de Gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SPM, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Ministério da Justiça e Cidadania - *Ligue 180 Central de Atendimento à Mulher – Balanço anual de 2013, 2014*. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/noticias/2014/04/24-04-ligue-180-agora-e-disque-balanco-anual-mostra-que-subiu-para-70-percentual-de-municipios-atendidos>. Acesso em: 22.nov.2017.

SPM, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Ministério da Justiça e Cidadania - *Ligue 180 Central de Atendimento à Mulher – Balanço, 1º semestre de 2016*. Disponível em: [http://www.spm.gov.br/balanco180\\_2016-3.pdf](http://www.spm.gov.br/balanco180_2016-3.pdf). Acesso em: 17.nov.2017.

STREY, Marlene Neves. “Aprendendo a Ser Inferior: As Hierarquias de Gênero”. In: *Gênero e Questões Culturais: a vida de mulheres e homens na cultura*. STREY, Marlene Neves; LYRA, Ângela Villachan; XIMENES, Lavínia de Melo e Silva (org). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

\_\_\_\_\_. “Gênero e Ciclos Vitais”. In: *Gênero e Ciclos Vitais: desafios, problematizações e perspectivas*. Org. Marlene Neves Strey [et al.]. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

TELES, Maria Cunha de Almeida; MELO, Mônica de. *O que é violência contra a mulher?* São Paulo. Brasiliense, 2002.

TOMASZEWSKI, Adauto de Almeida. *Separação, violência e danos morais*. São Paulo: Paulistanajur Ltda., 2004.

# Transgêneros e o direito ao voto cidadão de 2018 no Brasil

*Transgender people and the citizen  
right to vote of 2018 in Brazil*

**Douglas Verbicaro Soares**

*Mestre e Doutor em Direito pela Universidad  
de Salamanca - Espanha. Atualmente é advogado.  
douglas\_verbicaro@yahoo.com.br*

02

## Resumo

O estudo versa sobre as pessoas transgêneros na sociedade brasileira, relacionando-as com a mais recente medida do Governo Brasileiro em incluir essas pessoas no direito ao voto com seus nomes sociais. Dessa forma, foi empregado um estudo qualitativo, através do levantamento bibliográfico, com o intuito de gerar uma discussão social no país sobre as pessoas transgêneros. Por essa razão, essa investigação busca respostas para algumas indagações: As pessoas transgêneros sofrem algum tipo de discriminação por sua identidade na sociedade brasileira? O que é a transexualidade e as pessoas transgêneros? Qual a relação existente entre transgêneros e o Sistema Eleitoral Brasileiro? O estudo mostrou que o coletivo trans teve dificuldades para a vivência em dignidade no país, mas também demonstrou que o ano de 2018 representou um período de mudanças no que diz respeito ao direito ao voto cidadão dessas pessoas.

**Palavras-chave:** Transexualidade. Identidade de gênero. Governo brasileiro. Eleições.

## Abstract

The study deals with transgender people in Brazilian society, relating them to the latest measure of the Brazilian Government to include these people in the right to vote with their social names. Thus, a qualitative study was employed, through bibliographical survey, in order to generate a social discussion in the country about transgender people. For this reason, this research seeks answers to some questions: transgender people suffer some sort of discrimination by your identity in Brazilian society. What is transsexuality and transgender people? What is the relationship between transgender and the Brazilian electoral system? The study showed that the collective trans had difficulty living in dignity in the country, but also showed that the year 2018 represented a period of changes with regard to the right to vote citizen of these people.

**Keywords:** Transsexuality. Gender identity. The Brazilian Government. Elections.

## Introdução

O tema das pessoas transgêneros é abrangente, pois exige uma multidisciplinaridade para sua explicação. Diversas ciências buscam evidenciar a situação dessas pessoas ao longo dos tempos. Sendo dessa forma, o presente trabalho procurou mostrar que todos os seres humanos, em especial as pessoas transgêneros, apesar das inúmeras diferenças biológicas e a incidência de construções sócio-culturais e religiosas (que ressaltam a diversidade humana em características físicas/psicológicas), merecem igual respeito. Todos os indivíduos merecem ser tratados com igual respeito, sem sofrer discriminação motivada pela transfobia e outras causas.

Nesse sentido, as pessoas transgêneros devem ser respeitadas e ter acesso aos mesmos direitos que os demais cidadãos, sem sofrer condenação social motivada por sua condição essencial. Condição essa que é a de pertencer a uma diversidade humana, reconhecendo sua dignidade e sua essência na própria natureza humana (COMPARATO, 2001, p.365). Assim, o exercício da cidadania é plasmado na possibilidade de uma pessoa ter a titularidade de seus direitos políticos (VERBICARO, 2017, p.137), como por exemplo: o direito de votar e de ser votada.

A abordagem essencial desses preceitos foi trabalhada por Machado (2004, p.14), que evidenciou a diversidade humana como sendo inerente à própria variante de sexualidade e de gênero. Nessa conjuntura, para seu entendimento exige uma conscientização social sobre a preservação das múltiplas formas existentes dessa mesma diversidade, garantindo a manutenção de preceitos de justiça, de harmonia, de paz e igualdade (VERBICARO SOARES, 2012, p.72-3).

Consequentemente, a interpretação sobre a diversidade sexual e identidades de gêneros (experiências internas e individuais que podem ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento) (MARTINS; ROMÃO; LINDNER; REIS, 2010, p.16) devem ser revertidas de toda uma preocupação sócio governamental dos Estados, em garantir o pleno desenvolvimento pessoal em dignidade, sem sofrer violências ou obstáculos em assumir a complexa questão das pessoas transgê-

neros (VERBICARO SOARES, 2011, p.208). Nessa circunstância, são importantes as regulações sobre disposições características do Direito Público de acordo com as exigências de proibição da discriminação e no desenvolvimento da igualdade de gênero (RUIZ, 2010, p.228).

Dessa forma, iniciativas que promovam a não discriminação e o fomento da igualdade são viáveis para sensibilizar a sociedade brasileira sobre as pessoas transgêneros, combatendo preconceitos que, durante séculos, alijaram de participação esse coletivo (VERBICARO SOARES, 2011, p.189).

Nessa situação, a sociedade brasileira esteve habituada em visibilizar de modo estigmatizado as pessoas transgêneros na prostituição ou em trabalhos em salões de beleza. Contudo, na última década, essa realidade vem sendo modificada; uma vez que a exposição de pessoas transgêneros em diferentes áreas da sociedade brasileira, ajudaram a romper com os estereótipos e com a invisibilização participativa desse coletivo.

Influenciados pelas diversas formas de discriminação e trato desigual entre os indivíduos, inúmeros autores buscaram definir a beleza que existe na diversidade dos seres humanos (COMPARATO, 2001, p.1-2). Todos esses esforços no intuito da promoção da diversidade humana e de coibir condutas que contrariem esses anseios. Nesse aspecto, buscou-se evidenciar que cada pessoa é única e não menos importante que as demais. Consequentemente, que todas deveriam ser tratadas em respeito, incentivando a valorização dessa diversidade e na pluralidade que é inerente a cada pessoa como sujeito único e especial.

Nessa linha de entendimento, de acordo com Comparato (2001, p.01), os homens seriam os únicos animais dotados da capacidade de amar, de descobrir a verdade e que nenhum indivíduo possa se considerar superior, pois todos são iguais na condição de seres humanos, apesar das inúmeras diferenças socioculturais que os rodeiam.

O objetivo desse trabalho foi o de falar sobre as pessoas transgêneros na sociedade brasileira e, destacar o novo e inclusivo processo de eleição do ano de 2018. Inclusivo por permitir que pessoas transgêneros alterassem seus registros eleitorais conforme seus nomes sociais, sem

terem vergonha pelas identidades de gêneros as quais se identificam. No mesmo marco, possibilitou que os indivíduos trans pudessem se candidatar também com seus nomes sociais.

Primeiramente, o estudo abordará o conceito de identidade de gênero e suas implicações no âmbito sociocultural. Desse modo, alertando a comunidade que essa condição da diversidade humana (as pessoas transgêneros) não representa um risco para a harmonia social e, sim, faz parte de uma nova etapa de convívio para a humanidade, baseada nas novas exigências democráticas, que valoram o processo de reconhecimento, aceitação da diversidade e integração das pessoas trans em um ambiente harmônico e de mútua convivência no respeito.

De acordo com a metodologia empregada no artigo, utilizou-se uma abordagem teórica qualitativa, baseada em investigação bibliográfica. Em um primeiro momento se optou pelo estudo de gênero, suas identidades e sexo, tratando de suas terminologias. Após essas análises, o trabalho relacionou a questão das pessoas transgêneros e suas implicações com a mais recente orientação do Tribunal Superior Eleitoral, em permitir a alteração dos registros eleitorais com o nome social de pessoas transgêneros, em especial, para que votem conforme suas próprias identificações/identidades de gênero que são reconhecidos na sociedade brasileira. Da mesma maneira em que essas pessoas possam se candidatarem com seus nomes sociais, sem sofrer discriminação. Para o final, o estudo apresentou suas considerações finais e referências.

## **A realidade das pessoas transgêneros no país**

Com o passar dos tempos, principalmente em sociedades ocidentais, as práticas e os hábitos humanos foram constituídos em uma base predominantemente heterossexual (ALEIXO; SMITH, 2014), seja por influências religiosas e socioculturais, que definiram essa variante da diversidade sexual, como o modelo único a ser seguido e respeitado. Condição que implicou na submissão e restrição da própria diversidade a um patamar inferior, muitas das vezes obscuro e pecaminoso (VERBICARO SOARES, 2016, p.57).

Não obstante, nas últimas décadas do século XX, a produção de estudos científicos permitiu mudanças de pensamentos sobre as pessoas transgêneros, que desenvolveram nas áreas das ciências biológicas e jurídicas, principalmente, novos debates sobre o que antes era considerado como doença e depravação, foram cedendo espaço para o entendimento da questão sobre a proteção dos estudos de gênero e suas identidades (VERBICARO SOARES, 2012, p.112-3).

Nesse sentido, notou-se que com a evolução histórico-cultural e religiosa pelo mundo, se propiciou o aprimoramento e a descoberta de novas interpretações sobre a questão dos indivíduos transgêneros em distintas áreas da ciência, fazendo com que as novas gerações se deparassem com sua evidenciação e aceitassem (mais facilmente) a diversidade inerente a cada pessoa trans. Mas o caminho para um efetivo processo de integração desses sujeitos ainda faz parte da reivindicação do coletivo LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, *queer* e intersexuais) no Brasil e pelo mundo.

Enquanto outros países, a exemplo de Portugal, Argentina e Equador, possuem modernas leis de identidade de gênero, o Brasil invisibiliza legalmente as pessoas transexuais, pois, ainda que se garanta por meio da Lei dos Registros Públicos a mudança de nome, a contradição entre o nome e o sexo no registro permanecerá, continuando a ser causa de constrangimentos e humilhações que retiram dessas pessoas o acesso a direitos básicos como saúde, educação e trabalho, marginalizando-as indefinidamente. Em outras palavras, permitir que se mude o nome e impedir a mudança do sexo, ou condicioná-la a uma cirurgia (cara, invasiva e nem sempre desejada) não fará cessar as causas que levaram a/o transexual a se socorrer do Judiciário, quando até o fato de precisar se socorrer do Estado-juiz, para ter direitos que deveriam ser seus, já demonstram o quanto à dignidade humana dessas pessoas tem sido negada (COSTA; REIS, 2016, p.182).

É notório que houve, principalmente nos últimos anos, uma ascensão da temática nas discussões da sociedade brasileira sobre as pessoas transgêneros, seja pelas manifestações reivindicatórias por direitos iguais ou acesso a direitos específicos, como a possibilidade de modificação do sexo biológico através de procedimentos cirúrgicos, ou até mesmo, na possibilidade de modificação do registro com um nome social que se adequasse às realidades físico/psicológicas de muitos indivíduos.

Nesse aspecto, as modificações também são estendidas às orientações normativas implementadas pelo Governo Brasileiro no ano de 2016 (Decreto nº 8.727/16) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018), que pela primeira vez permitiu no ano de 2018 a possibilidade de pessoas transgêneros masculinas se registrarem nas Instituições Militares, como já ocorria com a obrigatoriedade dos homens brasileiros no serviço militar do país. Essa mudança foi implementada levando em consideração o artigo 41 e parágrafos (Decreto n. 57.654/66) (PLANALTO, 2018), que estipula que o homem, ao completar 18 (dezoito) anos, deverá comparecer a junta militar e tirar o seu Certificado de Reservista.

Com base nessas premissas do alistamento militar obrigatório para homens, a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, órgão que integra o Ministério Público Federal (MPF, 2018), se posicionou a favor ao alistamento de homens transgêneros (mulheres que fizeram a transição para o gênero masculino), por não existir lei sobre esse assunto, sendo assim, poderão ser convocados a prestar serviço militar obrigatório ou entrar para o cadastro de reserva. Ademais, a Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão recomendou aos Comandos do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, que não considerassem a transexualidade como uma forma de incapacidade para o exercício da atividade militar, segundo o Inquérito Civil n. ° 1.30.001.000522/2014-11 (MPF, 2018).

Assim, o presente ano retratou algumas mudanças que reconheceram certos direitos às pessoas transgêneros. Por outro lado, ainda são muitos os desafios que dificultam a vida dessas pessoas.

É válido ressaltar que as causas de preconceito, discriminação e a transgenerofobia são decorrentes de questões históricas, responsáveis

pelas limitações à sexualidade e aos prazeres do sexo, que foram reduzidas pelos rôis criados culturalmente. Fatores esses que limitaram o sexo em padrões comportamentais a serem seguidos socialmente, por homens e mulheres. Nesse sentido, caracterizando-o como condutas de dominação de um sexo sobre o outro (PRECIADO, 2011, p.17-8).

É importante salientar que, do ponto de vista médico, a normalidade foi definida através de uma coerência entre o sexo biológico e o gênero psicológico (sexo biológico masculino e gênero masculino ou sexo biológico feminino e gênero feminino). As situações de incoerência entre sexo biológico e gênero foram definidas como situações de anormalidade, sujeitas, portanto, a intervenções médicas corretivas (CYRINO, 2013, p.95).

As dificuldades sofridas pelas pessoas transgêneros no Brasil em contrapartida se chocam com o modelo majoritário da heterossexualidade, já enraizada na sociedade atual, que a coloca em uma posição de destaque se consolidando como aceitável pela maioria das pessoas, como a única forma possível, natural e legítima a ser respeitada. Essa condição permitiu que as pessoas cisgênero, ou seja, as que se reconhecem no sexo previamente formado, ocupassem um papel de destaque à medida que integram um grupo majoritário, frente a uma minoria, das pessoas transgênero (ESTADÃO, 2018).

Por conseguinte, as pessoas que fogem aos preceitos predominantes da heterossexualidade, sofrem o estigma social por não seguirem os preceitos de domínio de uma determinada orientação sexual (hétero) sobre as demais, homossexual ou bissexual, por exemplo. Também existe preconceito em relação às que extrapolam os conceitos atribuídos ao sexo biológico e ao gênero. Para esses casos, as pessoas transgêneros acabam discriminadas por não se enquadrarem aos padrões binários de homens e mulheres.

Por outro lado, a designação LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros), apresenta também algumas desvan-

tagens analíticas. Estes vocábulos, politicamente esgrimidos na constituição de uma política pelo reconhecimento da diversidade das identidades sexuais, aplicam-se, afinal, a indivíduos cuja demonstração de empenhamento identitário conduz ao desenvolvimento de estratégias reflexivas de inclusão numa dada categoria sociopolítica. Ser gay, lésbica ou bissexual constituem afinal rótulos que, longe de serem naturais, resultam de um longo processo histórico e político de luta pelo reconhecimento social de sexualidade construídas fora da norma heterossexual dominante (ABOIM, 2010, p.147-8).

As realidades vivenciadas pelas pessoas transgêneros retratam uma problemática generalizada a medida que uma pessoa trans encontra uma vasta variedade de imposições (padrões) comportamentais (CHELLA, 2017), previamente estabelecidos pela sociedade, e que têm a função de determinar a forma de ser e de se manifestar as ações humanas dessas pessoas (FREIRE, 1997, p.5).

*En todas las culturas existe un modelo normativo acerca de cómo debe ser un varón y una mujer. Estas construcciones sociales tienen un papel fundamental en la organización y constitución de la subjetividad humana. Desde la década de los setenta y bajo el liderazgo del movimiento feminista se ha realizado una gran cantidad de investigaciones en torno a la incidencia que tienen las diferentes opciones de rol de género (masculinidad, feminidad, androginia e indiferenciación) en la configuración de la identidad y en los modos específicos de enfermar (FREIRE; CARRASCO; MARTÍNEZ, 2015).*

Modificar essas realidades somente será possível com uma conscientização geral dessa sociedade, em que as pessoas detentoras de um domínio predominante, possam permitir que grupos em situação de vulnerabilidade tenham sua efetiva participação social, em igualdade

de condições com os demais cidadãos. Isso é o que enfatiza o ideal republicano brasileiro de valores elementares, como o da igualdade, solidariedade, liberdade, onde existe a igual participação entre todos.

Por essa causa, são importantes os estudos sobre as relações de gênero e suas identidades que englobem os temas das pessoas transgêneros e que contribuam para se compreender o sofrimento desses indivíduos, assim como estudar suas problemáticas. É imperioso reconhecer que o problema da discriminação se agrava pela falta de abordagem social efetiva sobre os temas das pessoas transgêneros no Brasil. Essa condição representa um grande obstáculo para a aceitação e integração do coletivo de pessoas transgêneros.

Esta manifestação que vulnera abertamente os direitos fundamentais das mulheres, como é o direito à vida, à integridade física e psíquica, supõe uma obrigação para o Governo e para os poderes públicos, para a aplicação de medidas que tornem reais e efetivos os direitos juridicamente reconhecidos, assegurando o pleno exercício de sua condição de cidadãs (GALVÁN, 2012, p.68).

O preconceito que vulnera os direitos fundamentais é transmissor do ódio coletivo e de violências em sociedade, o tema do preconceito que se efetiva através de uma ideia de subjetividade, que parte de um único indivíduo ou de um grupo em relação a outrem ou a grupos em uma sociedade (GUIMARÃES, 2009, p.559). Ideia essa que se consolida pelo estereótipo criado e atribuído a determinadas pessoas, que acabam sendo vitimadas socialmente pelo reconhecimento de suas diversidades e pela luta de seus anseios como tal.

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrarias,

comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violações de direitos dos indivíduos e dos grupos (RIOS, 2009, p.54).

Quando se trabalha com o tema do preconceito e o da discriminação, pode-se afirmar que acompanham a própria história da humanidade, nem sempre gloriosa, tem sido alcançada por inúmeros flagelos e calamidades (OLIVEIRA, 1986, p.72), pois está enraizado nas bases de diversas comunidades, como uma manifestação que desgasta os relacionamentos humanos, dificultando a efetivação dos Direitos Humanos, em destaque a igualdade nos temas relacionados com gênero e sexualidade (identidades de gênero e orientações sexuais) (VERBICARO SOARES, 2015, p.117-8).

Consolidava-se, portanto, a ideia de que os Direitos Humanos são direitos que precisam ser respeitados por todos os Estados, e em todos os lugares, independentemente de raça, cor, religião ou nacionalidade. Na medida em que os Direitos Humanos, fundamentais para assegurar o respeito aos direitos básicos do homem e a sua dignidade como pessoa (FERREIRA, 2015, p.51).

Nesse sentido, é razoável a sensibilização social no Brasil que promova o respeito à comunidade LGBTQI, que trate em igualdade de condições os temas que envolvam a diversidade sexual, assim como o gênero e suas identidades. Dessa maneira, cedendo espaço para a compreensão das novas masculinidades e feminidades, entendidas como a inexistência de barreiras definidoras para esses preceitos dicotômicos e excludentes, pensados na pluralidade e diversidade, superando os desafios do estigma, preconceito e discriminação.

A utilização de medidas afirmativas tem uma necessidade maior, que é permitir a inserção de grupos marginalizados (...) é a maneira mais eficaz de romper com uma situação que se

tende a perpetuar, onde determinados grupos estão à margem do mercado porque as oportunidades lhes são negadas e que tendem a permanecer, exatamente porque não se dá o impulso necessário para romper essa barreira (...)

(...) o que, por diversas razões, pertencem a grupos que são alijados do processo produtivo. Tratando especificamente desse último grupo, padece ele da falta de trabalho por conta de “doença” que persegue parte da humanidade desde o início dos tempos: o preconceito (BRITO FILHO, 2002, p.15-6).

Por estas razões, são necessárias medidas afirmativas que busquem a integração de grupos vitimados secularmente, que vivem em situações de exclusão social participativa como cidadãos em desigualdade de condições. A transfobia (medo às pessoas transgêneros) não pode ser usada para justificar a não participação igualitária e no acesso a direitos pelas pessoas transgêneros no país. O combate às condutas de preconceito e discriminação é medida que impera para mudanças reais na sociedade brasileira.

## **2. A inclusão das pessoas transgêneros frente aos desafios do século XXI**

Esse capítulo se inicia com a definição de diversidade, que significa a somatória de propriedades que irão constituir a diversidade sexual humana de modo amplo e multidisciplinar (VERBICARO SOARES, 2011, p.65). As pessoas transgêneros, por terem atributos que ultrapassam os limites do binômio impostos socialmente pela masculinidade e feminidade, ocupam uma posição diversificada, pois variam entre a tipicidade dos rôis entre homens e mulheres. Nesse sentido, essas pessoas contam com distintas variantes que incidem sobre a interpretação multidisciplinar de sua essência.

Já para a caracterização do sexo, alguns interpretes aportam que certos estudos tipificam o termo como referente às características específicas e biológicas dos aparelhos reprodutor feminino e masculino,

ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. O sexo determina que os humanos tenham segundo seus sexos, órgãos reprodutores típicos. O sexo não determina por si só, a identidade de gênero, e muito menos, a orientação sexual de uma pessoa (KOTLINSKI; CEZÁRIO; NAVARRO, 2007, p.35). Semelhantemente, algumas pessoas entendem o sexo como uma característica para explicar tanto os órgãos sexuais, como também, questões que tratam sobre as relações sexuais e a própria reprodução humana. (MARTINS; ROMÃO; LINDNER; REIS, 2010, p.9).

De acordo com os estudos de John Money e Anke Ehrhardt (1972), os autores desenvolvem a conceituação de gênero, influenciando posteriormente os estudos sobre sexualidade no século XX. Os autores implementam um ideal sobre a existência de um papel social de gênero, que influi na formação dos comportamentos humanos, onde incidem fatores convencionais sociais e que determinam as condutas a ser exercidas por homens e mulheres, consequentemente, os rois a serem seguidos. A partir dessas premissas, se incorporou ao conceito de gênero um leque amplo de definições e possibilidades, até então esquecidas, mas que ajudaram na compreensão de uma diversidade inerente à sexualidade humana. Onde cada pessoa seria única e integrante de um complexo mecanismo, com diversas variantes que integram um pluralismo no modo de ser e de se comportar dessas pessoas em sociedade.

É válido ressaltar que os estudos de Money proporcionaram investigações sobre a questão trans, evidenciando o império do binômio masculino/feminino em valores heteronormativos dominantes. (CYRINO, 2013, p.95). Evidenciam-se nesse momento as obras: “Man & Woman, Boy & Girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity”, “An Examination of Some Basic Sexual Concepts: The Evidence of Human Hermaphroditism” e, também: “Gay, Straight and In-between: The Sexology of Erotic Orientation”.

Com os estudos surgidos partir da década de 50, desenvolvidos sobre gênero e sexualidade humana, os mesmos possibilitam uma abertura sobre temas da sexualidade, onde as questões biológicas

são ampliadas para fora da restrição física dos indivíduos e passa a compreender a existência de diversas possibilidades existentes para os temas de gênero e sexo.

A identidade de gênero é uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (MARTINS; ROMÃO; LINDNER; REIS, 2010, p.16).

A história revelou que condutas restritivas proibiram a identificação pessoal diversa do sexo natural de um indivíduo, ou seja, as pessoas transgêneros não poderiam aceitar um gênero que não fosse o tipificado sócio culturalmente como o de homem ou de mulher, detentores de um pênis ou vagina respectivamente. As proibições estavam nas orientações médico-psicológicas de doença da época. Nesse aspecto, deve-se recordar que a compreensão da transexualidade como desordem mental esteve efetiva até o século XX.

Para uma visão biomédica, a identidade de gênero é prestabelecida, fixa, essencialista e conseqüentemente da sexualidade. A partir daí as pessoas trans serem consideradas portadoras de um transtorno (...) não é uma eleição nem um capricho, é um descobrimento; é um espaço de exploração e questionamento, é uma busca, um descobrir: as pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros) são historicamente apontadas baixo categorias de patologização o transtornos mentais por parte de vozes médicas internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Manual de Diagnóstico e Desordens mentais

(DSM) da Associação Psiquiátrica Americana (APA) (CANO; YACOVINO, 2014, p.3).

Desde o século XIX, o discurso médico, fundamentado na heteronormatividade e no binarismo de gênero, vem normalizando as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou de doença/anormalidade. A autora salienta que é importante levar em conta que certos tipos de identidade de gênero são considerados como meras falhas do desenvolvimento, ou impossibilidades lógicas, porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural vigente (SAMPAIO; COELHO, 2013, p.5).

As previsões médicas e científicas de Organismos Internacionais (no passado), contribuíram para a condenação social sobre as pessoas transgêneros, uma vez ao englobar a transexualidade como uma doença, condenou essa identidade. Essa posição discriminatória esteve prevista na Classificação Internacional de Doenças, com a numeração 10, ou seja, prevista no CID 10 da Organização Mundial de Saúde (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008, p.324). Foi apenas em 2018, que a mesma entidade se manifestou retirando a classificação da transexualidade como doença mental, relacionando-a como um transtorno de identidade de gênero (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2018).

É válido reconhecer que a caracterização anterior da transexualidade como uma patologia, basearam os discursos de intolerância a essas pessoas durante muito tempo. Esse fator auxiliou na estigmatização do coletivo LGBTQI pelo mundo. Dessa maneira, se pôde responder o seguinte questionamento do estudo: Essas pessoas sofrem algum tipo de discriminação por sua identidade na sociedade brasileira? A resposta foi afirmativa, uma vez que se detectou que influências históricas e culturais possibilitaram a estigmatização social das pessoas transgêneros no Brasil.

Alguns autores explicam que as pessoas transexuais são aquelas em que o seu corpo possui as características genéticas diferentes às que

considera adequada para si (LIMA, 2017, p.19). Com base nessa consciência, a transexualidade englobaria a mudança ou o desejo de mudar o seu sexo biológico, ou seguir com a identificação subjetiva de um gênero que não esteja diretamente relacionado com o sexo natural. Assim representa um ato de autoconhecimento, aceitação e identificação com questões físicas/psicológicas que uma pessoa considera adequados para sua dignidade e vida. Dessa forma, a sexualidade dessas pessoas se plasma como a expressão de sua própria personalidade e desenvolvimento afetivo (VILAR, 2010, p.201-2).

Nesse ponto se responderá outra das perguntas do estudo: o que é a transexualidade e as pessoas transgêneros? A transexualidade é caracterizada pelo anseio de alterar, modificar ou a própria realização da mudança de um determinado sexo, com a identificação de um gênero diverso da característica sexual e biológica de uma pessoa. Representa, portanto, a adequação de características físicas e psicológicas com um gênero e suas identidades. As pessoas transgêneros são as que vivem de maneira especial e diversa do ideário restritivo/impositivo do binômio sexual, evidenciando as diversas formas de expressão da masculinidade e feminidade.

É destacável que existe uma ligação próxima entre as pessoas transgêneros e a orientação sexual, em especial a homossexual, pois ambas estiveram em discursos sociais que promoveram a utilização de procedimentos médicos/psicológicos para a suposta cura de suas manifestações.

Até os anos 70, havia uma ideia que esse tipo de comportamento poderia ser revertido com terapia. Contudo, um caso interessante, divulgado, em 1973, pelo sexólogo americano John Money, veio de encontro àquela assertiva. O referido sexólogo recomendou que um dos filhos gêmeos de uma mulher americana fosse criado como menina, após ter o pênis acidentalmente amputado em uma cirurgia de fimose. Desse modo, o garoto recebeu uma vagina, hormônios femininos e terapia. Os resultados satisfatórios somente duraram até o

menino completar 14 anos, eis que, a partir daí o paciente desistiu de viver como menina, reconstruiu o pênis e, tempos depois, casou-se (COSTA, 1994, p.15).

A ciência ainda não é capaz, na atualidade, de prevê quais são os fatores primordiais que influenciam nos temas de transexualidade em uma pessoa. Do mesmo modo que nas orientações sexual, diversas são as teorias que buscam explicar os motivos que levam a determinadas pessoas se identificarem com um ou outro gênero (CASTEL, 2001). Essas questões de gêneros, assim como as de orientações sexuais não possuem uma certeza quanto à origem de suas manifestações, elas existem e integram o tema da diversidade humana e sexual.

Dessa forma, são necessários esforços conjuntos da sociedade organizada para mudanças de paradigmas, plasmados em ideais de liberdade e na igualdade de oportunidades, sem sofrer preconceitos e discriminações contra as pessoas transgêneros (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016, p.298). De tal modo como com o coletivo LGBTQI, que amarguram da mesma intolerância.

A inclusão de pessoas transgêneros na sociedade brasileira faz parte de uma antiga reivindicação de grupos LGBTQI, que ao longo dos dois últimos séculos, conseguiram logros pioneiros quanto à sensibilização social brasileira sobre questões de gêneros e suas identidades, no mesmo sentido em que temas como transexualidade e orientação sexual foram destacados através de estudos específicos.

Nesse sentido, os estudos sobre transexualidade se desenvolvem na década de setenta, por meio de reivindicações de grupos oprimidos, como o das feministas, homossexuais e etc., e foram fruto de uma preocupação em se distinguir a esfera biológica do ramo social (RAMON; FERRÉ, 2000, p.120). Ideais que formaram, mais tarde, a defesa de valores em igualdade de gêneros, de identidades de gênero e diversidade sexual.

O trabalho buscou investigar se a identidade de gênero, no caso das/dos transexuais, estaria inserida na ideia constitucional

de sociedade sem preconceitos e de respeito aos princípios inerentes à dignidade da pessoa humana, que não devem ser cerceados por nenhuma das esferas de poder, principalmente do Legislativo, que se exime de votar os projetos legislativos que buscam soluções para esse conflito (COSTA; REIS, 2016, p.182).

O presente estudo explicitou os desafios sofridos pelas pessoas trans, muitos deles relacionados com a imposição de padrões culturais que ditam a maneira de ser e de se comportar em sociedade através de róis restritivos, que impedem que as pessoas transgêneros possam se reconhecer e assumir a identificação com um determinado gênero.

*Los problemas de los transexuales surgen desde la infancia, con la represión de su desarrollo emocional, ejercida normalmente por sus familias y resto de la sociedad. De esta forma la persona transsexual vive sometida a una constante y tremenda presión social, lo cual, unido al habitual sufrimiento por sentirse encerrado en un cuerpo que no le corresponde, afecta en mayor o menor grado a su desarrollo y personalidad (LIMA, 2017, p.76).*

Os desafios do século XXI para a aceitação efetiva das pessoas transgêneros no Brasil passa pelo reconhecimento histórico de que essas pessoas foram, até o final do século XX, estigmatizadas como as mais precárias definições. Fato que acabou desprestigiando os transgêneros na sociedade brasileira.

É importante ressaltar que essas pessoas foram discriminadas pelas ciências biológicas como na esfera jurídica no Brasil. Essa situação perdurou até o ano de 1997, quando o Conselho Federal de Medicina, por meio da Resolução 1482/1997, tratou do tema trans, com a preocupação de orientar os profissionais da saúde, em identificar os casos a serem tratados pela medicina. Anos depois, outras orientações foram criadas para adequação às realidades complexas do tema, como por exemplo: a número 1652/2002, que ampliava o tratamento para pessoas

transexuais e os procedimentos transgenitais (ARÁN, 2008, p.1). Em 2008, o Governo Brasileiro, com outra recomendação, a de número 1107/2008, implementou no Sistema Único de Saúde, o procedimento de transição em centros de referência (SILVA, 2012). Nos dias de hoje, os procedimentos que possibilitam a transição de gênero passam por etapas de intervenções da medicina e psiquiatria.

Nos temas relacionados com a real proteção dos direitos às pessoas transgêneros, a mudança foi implementada com a possibilidade de alteração do registro civil de nome e sexo, passaram de uma proibição quanto a alteração dos dados dessas pessoas, para a possibilidade, reconhecida pela decisão do Supremo Tribunal Federal em 2018, possibilitando que as pessoas transgêneros pudessem realizar a mudança cadastral de nome e sexo nos registros de nascimento, sem a exigência de ter realizado o procedimento de mudança de sexo. Nesse sentido:

O Brasil se encontra em um processo de adequação dos dispositivos jurídico-normativos para evitar que grupos sociais sejam desamparados em seus direitos e deveres. Para o êxito desse processo, se faz relevante a geração de normas que não apenas protejam, mas que condenem todas as condutas que vulnerarem os direitos fundamentais das pessoas (VERBICARO SOARES, 2016, p.60).

Essas mudanças repercutiram em duas questões principais: a primeira, em permitir que pessoas transgêneros masculinas se equiparassem aos homens para o alistamento militar obrigatório, desde que realizadas a modificação prévia nos registros civis. A segunda, estendendo a abrangência da medida às pessoas transgêneros na mudança de seus registros eleitorais conforme o nome social.

### 3. As pessoas transgêneros no Sistema Eleitoral Brasileiro de 2018

O desconhecimento social sobre o tema das pessoas transgêneros no Brasil criou um ambiente hostil para que essas pessoas pudessem participar ativamente nessa sociedade. É importante ressaltar que condutas de preconceito e discriminação continuam a desprestigiar as identidades de gênero e formam valores estigmatizados, como por exemplo: que essa forma de se expressar representaria um problema moral, uma desordem comportamental, uma patologia a ser supostamente curada e que não se adequa aos padrões dominantes da heteronormatividade.

Deve-se mencionar que durante muitos anos, as pessoas trans foram coibidas de manifestar livremente suas emoções e de viver livremente suas identidades. Foram inúmeras as situações humilhantes de participar de um direito, o voto, onde foram constrangidas em apresentar um documento oficial com o nome de registro que não se adequava às realidades de sua essência, sem comentar os casos em que se questionava as contradições de um registro como eleitor com um nome de nascimento que não se adequava à realidade de vida de uma pessoa transgênero.

Para resolver essa questão, por meio de determinação do Tribunal Superior Eleitoral para 2018, foi implementada a orientação que na eleição do presente ano, fosse permitido às pessoas trans a alteração de seus registros eleitorais com seus nomes sociais, com o intuito de permitir principalmente duas questões relevantes: a primeira, que pessoas transgêneros pudessem votar com o nome que se identificam no âmbito social. Essa orientação foi motivada pela apreciação do Supremo Tribunal Federal quanto a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4.275, apresentada pela Procuradoria-Geral da República (CONJUR, 2018).

A segunda, estendendo essa alteração nos registros eleitorais - TSE 23.562/2018, também para possibilitar que essas pessoas pudessem se candidatar (CONJUR, 2018). Com essa possibilidade, as pessoas transgênero deveriam solicitar a inclusão de seu nome social no título de eleitor e no caderno de votação das eleições 2018, da mesma forma

em que poderiam atualizar sua identidade de gênero no Cadastro Eleitoral (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL, 2018).

A novidade permitiu, inclusive, que Erica Malunguinho, a primeira candidata transgênero a deputada estadual pelo Estado de São Paulo (IHU, 2018), fosse eleita para ocupar sua vaga na Assembleia Legislativa pelo Partido PSOL. Entre seus compromissos principais estão a luta contra a discriminação por orientação sexual, gênero e suas identidades, assim como raça. A deputada também reivindica a importância na valorização da educação como mudança (O GLOBO, 2018).

Nesse sentido, se buscou contestar a seguinte indagação: Qual a relação existente entre transgêneros e o Sistema Eleitoral Brasileiro?

A relação criada foi a de reconhecer a dignidade dessas pessoas em poder exercer seus direitos, sem a incidência de fatores discriminatórios que dificultassem o pleno desenvolvimento de suas identidades de gênero no exercício de suas cidadanias. Esses esforços para a mudança buscam combater, por exemplo, as falas inflamadas de intolerância ao coletivo LGBTQI.

Como mencionado alhures, muitas pessoas ainda acreditam que os temas que envolvem transexualidade/transgêneros/diversidade sexual representam um risco para a integridade, a moral e os bons costumes dos valores religiosos cristãos. Valores que não consideram a diversidade sexual e misturam, erroneamente, as características distintas de cada uma dessa diversidade existente, mas não menos importante que a superior valorização da heteronormatividade (VERBICARO SOARES, 2015, p.292-3).

Nesse aspecto, Félix López Sánchez vai mais além, citando que as falsas crenças e preconceitos estão enraizados em pensamentos como os homossexuais não são pessoas trabalhadoras, que constituem um grupo de risco por suas práticas sexuais perigosas (SÁNCHEZ, 2006, p.33-4). Através dos discursos de ódio, afirmam que muitas pessoas do coletivo LGBTQI se dedicam a prostituição, que representam uma ameaça à sociedade, constituindo verdadeiras ameaças para as crianças ou adultos, nos casos de uma vivência conjunta. De modo mais arbitrário, em alguns casos, grupos discriminatórios justificam a eliminação desse coletivo por pregarem a intolerância (CASOY, 2017, p.23).

No mesmo sentido, normativas do Governo Brasileiro possibilitaram, no Sistema Eleitoral, que os cidadãos votassem de acordo com seus nomes sociais. Fato que permitiu uma diminuição do preconceito e nas situações de constrangimentos vividas pelas pessoas transgêneros, em especial, no momento de exercer seus direitos ao voto. Dessa maneira, o Corregedor-Geral da Justiça Eleitoral, no ano de 2018 se manifestou:

As medidas visam proporcionar acesso a direitos resguardados pela Constituição, conferindo às pessoas transexuais e travestis o respeito que elas merecem como eleitores e cidadãos, afirma o corregedor-geral da Justiça Eleitoral, ministro Napoleão Nunes Maia Filho (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2018).

A necessidade de acompanhar as novas exigências democráticas de inclusão e aceitação da diversidade humana culminou em reivindicações do coletivo LGBTQI, junto a sociedade civil organizada e agentes públicos, no sentido de promoção de políticas para a real participação cidadã de coletivos em situação de vulnerabilidade.

Por conseguinte, para os temas das mulheres em gênero, dos homossexuais quanto à diversidade sexual e, mais recentemente, dos transgêneros sobre as identidades de gênero, corroboram para a formação de alternativas e proteção dos direitos desses coletivos que continuam sendo vítimas de preconceitos e discriminação na sociedade brasileira. Onde a retirada de obstáculos que desprestigiem os temas de gênero e suas identidades, assim como os relacionados à diversidade sexual são indispensáveis para mudanças reais nas desigualdades existentes (VERBICARO SOARES, 2016, p.63).

Como alternativa, no ano de 2018, se permitiu que pessoas transgêneros votassem de acordo com seus nomes sociais nos registros eleitorais no país. Nesse aspecto, essas pessoas exerceram o voto cidadão participativo com a inclusão prévia de seus nomes sociais, ou seja, como são conhecidos na sociedade, em seus títulos de eleitores, assim como nos cadernos de votação e no registro eleitoral.

Esse processo de mudança foi simples. A inclusão do nome social e a atualização da identidade de gênero foram realizadas em cartórios eleitorais ou postos de atenção aos cidadãos, nas respectivas zonas eleitorais. As pessoas transgêneros apresentaram para a regulamentação de seus dados um documento oficial de identificação com foto.

Nesse sentido, as eleições de 2018 possuem uma essência inclusiva para a integração de grupos em situação de vulnerabilidade social secular.

Eleitores transexuais e travestis têm o prazo de 3 de abril a 9 de maio para solicitar a inclusão de seu nome social no título de eleitor e no caderno de votação das Eleições 2018 e atualizar sua identidade de gênero no Cadastro Eleitoral.

Nome social é aquele que designa o nome pelo qual o transexual ou travesti é socialmente reconhecido. Já a identidade de gênero estabelece com que gênero – masculino ou feminino – a pessoa se identifica.

A opção pela auto identificação foi reconhecida pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em sessão administrativa realizada no dia 1º de março deste ano. No último dia 22, o Tribunal decidiu também que transexuais e travestis podem solicitar a emissão de título de eleitor com seu nome social (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2018).

Acompanhando essas mudanças, o STF decidiu também, no mesmo ano, a questão da possibilidade de alteração de gênero no assento de registro civil de transexual, mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo. De acordo com a decisão:

Decisão: O Tribunal, por maioria e nos termos do voto do Relator, apreciando o tema 761 da repercussão geral, deu provimento ao recurso extraordinário. Vencidos parcialmente os Ministros Marco Aurélio e Alexandre de Moraes. Nessa assentada, o Ministro Dias Toffoli (Relator), reajustou seu voto para adequá-lo

ao que o Plenário decidiu na ADI 4.275. Em seguida, o Tribunal fixou a seguinte tese: “i) O transgênero tem direito fundamental subjetivo à alteração de seu prenome e de sua classificação de gênero no registro civil, não se exigindo, para tanto, nada além da manifestação de vontade do indivíduo, o qual poderá exercer tal faculdade tanto pela via judicial como diretamente pela via administrativa; ii) Essa alteração deve ser averbada à margem do assento de nascimento, vedada a inclusão do termo ‘transgênero’ (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2018).

## Considerações finais

O estudo apresentou realidades difíceis para a vivência em dignidade das pessoas transgêneros no país. Muitos são os desafios para a inclusão/integração de grupos em situação de exclusão social. Tais considerações motivam a busca por alternativas e na sensibilização para a educação em igualdade, respeito aos Direitos Humanos, efetivação da dignidade humana e, em especial, a conscientização em temas de gênero e suas identidades.

A modificação no registro eleitoral de cidadãos transgêneros implementou um ano de conquistas para o coletivo LGBTQI no Brasil, uma vez que dois temas foram relevantes para a discussão social no país. O primeiro deles a possibilidade de pessoas transgêneros masculinas realizarem o alistamento militar e, seguidamente, quitarem a obrigação com o serviço militar. O segundo tema esteve relacionado com a modificação do registro eleitoral com os nomes sociais das pessoas transgêneros, permitindo o voto e a candidatura às eleições de pessoas transgêneros com seus nomes sociais.

Conclui-se que, por mais recentes que tenham sido as mudanças comentadas, são necessárias outras alternativas para a real integração das pessoas transgêneros na realidade social brasileira, no intuito que se possa produzir e desenvolver a plena dignidade de suas próprias identidades de gênero, sem sofrerem discriminação.

## Referências

- ABOIM, Sofia. “Homossexualidade e bissexualidade: práticas, atracção e orientação sexual”. In: FERREIRA, Pedro; CABRAL, Manuel (organizadores). *Sexualidades em Portugal: Comportamentos e riscos*. Lisboa, Portugal: Editorial Bizâncio, 2010. Pp. 147-200.
- ALEIXO, Mariah; SMITH, Andreza. Corpo, gênero e sexualidade no judiciário paraense: violência doméstica e transgeneridade em perspectiva. In.: *Culturas Corporais, Sexualidades, Transgressões e Reconhecimento: novas moralidades e ética em debate*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014 no GT 24. Natal, Brasil, 2014. Disponível em: <[http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402021136\\_ARQUIVO\\_Aleixo&Smith29RBA-GT.24.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402021136_ARQUIVO_Aleixo&Smith29RBA-GT.24.pdf)>. Acesso em 30 nov. 2018.
- ARÁN, Márcia. Transexualidade e políticas de saúde pública no Brasil. In: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, Brasil, de 25 a 28 de agosto de 2008: UERJ. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Marcia\\_Aran\\_40.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Marcia_Aran_40.pdf)>. Acesso em 21 mar. 2018.
- BRITO FILHO, José. *Discriminação no Trabalho*. São Paulo, Brasil: LTR, 2002. 112 p.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8727-28-abril-2016-782951-publicacaooriginal-150197-pe.html>>. Acesso em 03 nov. 2018.
- CANO, Julieta; YACOVINO María. Identidad de género. Comparación crítica entre la ley española y la ley argentina. In: *I Jornadas de Género y Diversidad Sexual. Políticas públicas e inclusión en las democracias contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Trabajo Social, UNLP, 24 y 25/10/2014. ISBN: 978-950-34-1154-4. Disponível em: <[http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/articulo/2014/10/15/mesa\\_5\\_\\_la\\_normativa\\_del\\_genero\\_>](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/articulo/2014/10/15/mesa_5__la_normativa_del_genero_>)>. Acesso em 08 out. 2018.
- CASOY, Llana. *Arquivos serial killers: louco ou cruel*. Rio de Janeiro, Brasil: Darkside books, 2017. 715 p.

CASTEL, Pierre-henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). In: Revista Brasileira de História. São Paulo, Brasil, vol.21 n. 41, 2001, ISSN 1806-9347. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882001000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200005)>. Acesso em 12 set. 2008.

CHELLA, Bianca. Gênero não é uma identidade. Disponível em: <<https://medium.com/qg-feminista/g%C3%AAnero-n%C3%A3o-%C3%A9-uma-identidade-38db0bd82371>>. Acesso em 30 nov. 2018.

COMPARATO, Fábio. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. São Paulo, Brasil: Ed. Saraiva, 2001. 488 p.

CONJUR. Cotas de candidatos em partidos são de gênero, e não de sexo, define TSE. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-mar-01/cotas-candidatos-sao-genero-nao-sexo-define-tse>. Acesso em 30 nov. 2018.

CONJUR. STF autoriza pessoas trans a mudar nome mesmo sem cirurgia ou decisão judicial. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-mar-01/stf-autoriza-trans-mudar-nome-cirurgia-ou-decisao-judicial>>. Acesso em 30 nov. 2018.

COSTA, Gabriela; REIS, Ulisses. O princípio da vontade e o processo de alteração do sexo jurídico de transexuais no registro civil. In.: Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, v. 37, n. 1, jan./jun, ISSN: 0103-2496, 2016. Pp. 157-188.

COSTA, Ronaldo. Os onze sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo, Brasil: Editora Gente, 1994. 218 p.

CYRINO, Rafaela. “A produção discursiva e normativa em torno do transexualismo: do verdadeiro sexo ao verdadeiro gênero”. In: Revista Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política. Uberlândia, Brasil, v.3. n. 1, agosto, ISSN:2237-0579, 2013. Pp. 92-108.

DINUBILA, Heloisa; BUCHALLA, Cassia Maria. “O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade”. In: Revista Brasileira de Epidemiologia 2008; 11(2), pp. 324-35.

ESTADÃO. Transexualidade é biológico, e família não deve sentir culpa. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/>>

comportamento, transexualidade-e-biologico-e-familia-nao-deve-sentir-culpa,70002166336>. Acesso em 30 nov. 2018.

FERREIRA, Vanessa. A exploração do trabalho infantil na produção de carvão vegetal no Brasil: Uma análise do estado do Pará. Tese Doutoral. Programa Passado e Presente dos Direitos Humanos. Departamento de Direito do Trabalho, Universidade de Salamanca – USAL, Salamanca, Espanha, 2015. 425 p.

FREIRE, Ana. Análisis de los estereotipos de rol de género. Validación transcultural del inventario del rol sexual. Tese Doutoral. Universidad Pontificia de Comillas, Madri, Espanha, 1997. 633 p.

FREIRE, Ana; CARRASCO María José.; MARTÍNEZ, María. La autoestima y los estereotipos de rol de género. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/19713688/La-Autoestima-y-Los-Estereotipos-de-Rol-de-g-c9nero>>. Acesso em 16 fev. 2018.

GALVÁN, Clara. Principio de igualdad y transversalidad de género. Madri, Espanha: Editorial Dykinson, 2012. 255 p.

GUIMARÃES, Anderson. O desafio histórico de “tornar-se um homem homossexual”: um exercício de construção de identidades. In.: Temas em Psicologia, Vol. 17, no 2, 2009. Pp. 553-67.

IHU. Mulheres trans na política: elas cansaram de ser silenciadas. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583357-mulheres-trans-na-politica-elas-cansaram-de-ser-silenciadas>>. Acesso em 30 nov. 2018.

KOTLINSKI, Kelly; CEZÁRIO, Joelma; NAVARRO, Melissa. Legislação e Jurisprudência LGBTTTT. Brasília, Brasil: Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero e Associação Lésbica Feminista de Brasília Coturno de Vênus, 2007. 320 p.

LIMA, Eva. La transexualidad en la obra cinematográfica de Almodóvar: Todo sobre mi madre. Tese Doutoral. Departamento de Comunicação Audiovisual e Publicidade I, Universidade Complutense de Madri, Madri, Espanha, 2017. 543 p.

MACHADO, Hugo. Introdução ao estudo do direito. São Paulo, Brasil: Editora Atlas, 2004. 244 p.

MARCON, Amanda.; PRUDÊNCIO, Luísa; GESSER, Marivete. “Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola”. In: *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, Brasil. Vol. 20, Nº 2, maio/agosto, 2016. Pp. 291-301.

MARTINS, Ferdinando; ROMÃO, Lilian; LINDNER, Liandro; REIS, Toni. *MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBT*. Brasília, Brasil: Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, 2010. 52 p.

MONEY, John; HAMPSON, J. G.; HAMPSON, J. L. An Examination of Some Basic Sexual Concepts: The Evidence of Human Hermaphroditism. *EUA: Johns Hopkins University. Bull. Johns Hopkins Hosp.* 97 (4), 1955. Pp. 301–19.

MONEY, John. *Gay, Straight and In-between: The Sexology of Erotic Orientation*. Oxford, EUA: Oxford University Press, 1990. 288 p.

MONEY, John; EHRHARDT, Anke. *Man & Woman, Boy & Girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Northvale, EUA: Jason Aronson Inc. Publishers; New Ed edition (1 Jan. 1996). 311 p.

MPF. MPF/RJ recomenda que transexualidade não seja motivo de impedimento para o exercício da atividade militar. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/mpf-rj-recomendaque-transexualidade-nao-seja-considerada-forma-de-incapacidade-para-o-exercicio-da-atividade-militar>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MPF. Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (PRDC). Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/sp/atuacao/direitos-do-cidadao>. Acesso em 30 nov. 2018.

O GLOBO. Erica Malunguinho é a primeira trans eleita para Assembleia Legislativa de São Paulo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/erica-malunguinho-a-primeira-trans-eleita-para-assembleia-legislativa-de-sao-paulo-23140396>>. Acesso em 30 nov. 2018.

OLIVEIRA, Eduardo. “Cidadão sem rosto”. In.: PAMPLONA, Ronaldo (Org.). *Macho masculino homem*. São Paulo, Brasil: L & PM Editores, 1986. 110 p.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. La Organización Mundial de la Salud (OMS) publica hoy su nueva Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Disponível em: <[http://www.who.int/es/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-\(icd-11\)](http://www.who.int/es/news-room/detail/18-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11))>. Acesso em 20 set. 2018.

PLANALTO. Decreto nº 57.654 de janeiro de 1966. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D57654.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D57654.htm)>. Acesso em 03 nov. 2018.

PRECIADO, Beatriz. Manifesto contrasexual. Barcelona, Espanha: Editorial Anagrama, 2011. 210 p.

RAMON, M. Dolors; FERRÉ, Mireia. “El nuevo papel de las mujeres en el desarrollo rural”. In: Documents d’anàlisi geogràfica. Barcelona, Espanha: Oikos-Tau, ISSN 0212-1573, ISSN-e 2014-4512, Nº 38, 2001. Pp. 159-164.

RIOS, Roger. “Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação”. In: JUNQUEIRA, Roger. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, Brasil: Coleção Educação para todos. Brasília, Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Pp. 53-83.

RUIZ, Manuela. “El informe de impacto de género en las disposiciones administrativas de carácter general: ¿una garantía efectiva de la igualdad desde el derecho administrativo? In.: RUIZ, Manuela (Dir.). Formación y objeto del Derecho antidiscriminatorio de género: perspectiva sistemática de la igualdad desde el Derecho Público. Barcelona, Espanha: Atelier, 2010. Pp. 207-233.

SAMPAIO, Liliana; COELHO, Maria Thereza. A transexualidade na atualidade: Discurso científico, político e histórias de vida. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15770/1/A%20TRANSEXUALIDADE%20NA%20ATUALIDADE.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2018.

SÁNCHEZ, Félix. Homosexualidad y familia. Lo que los padres, madres, homosexuales y profesionales deben saber y hacer. Barcelona, Espanha: Editorial GRAÓ, 2006. 166 p.

SILVA, Sofia. Transexualidade e discriminação no mercado de trabalho. Brasil. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/transexualidade-e-discrimina%C3%A7%C3%A3o-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em 7 set. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. 761 – Possibilidade de alteração de gênero no assento do registro civil de transexual, mesmo sem a realização de procedimento cirúrgico de redesignação de sexo. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4192182&numeroProcesso=670422&classeProcesso=RE&numeroTema=761>>. Acesso em 03 out. 2018.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. TSE abre prazo para eleitores transexuais e travestis registrarem nome social. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Abril/tse-abre-prazo-para-eleitores-transexuais-e-travestis-registrarem-nome-social>>. Acesso em 03 out. 2018.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL. TSE abre prazo para eleitores transexuais e travestis registrarem nome social. Disponível em: <<http://www.tre-mg.jus.br/imprensa/noticias-tre-mg/2018/Abril/tse-abre-prazo-para-eleitores-transexuais-e-travestis-registrarem-nome-social>>. Acesso em 30 nov. 2018.

VERBICARO SOARES, Douglas. “A condenação histórica da orientação sexual homossexual – as origens da discriminação à diversidade sexual humana: violações aos direitos sexuais - reflexos do Brasil Colônia ao século XXI”. In: Revista Latino-Americana de Direitos Humanos – HENDU. Belém, Brasil, V. 7, n. 1, 2016. Pp. 50-64.

VERBICARO SOARES, Douglas. Las mujeres y las personas homosexuales en las Fuerzas Armadas. Especial referencia a las FFAA Brasileñas. Dissertação de Mestrado. Programa Estudos Interdisciplinares de Gênero e Políticas de Igualdade. Faculdade de Direito. Universidade de Salamanca – USAL, Salamanca, Espanha, 2012. 146 p.

VERBICARO SOARES, Douglas. Homossexualidade e Forças Armadas. A busca pela efetividade dos Direitos Humanos no Brasil. Grado de Salamanca. Programa Passado e Futuro dos Direitos Humanos.

Departamento de História Medieval, Moderna e Contemporânea. Universidade de Salamanca – USAL, Salamanca, Espanha, 2011. 233 p.

VERBICARO SOARES, Douglas. La libertad sexual en la sociedad: especial referencia a la homosexualidad en las Fuerzas Armadas Brasileñas. Salamanca, España. Tese Doctoral. Programa Pasado y Presente de los Derechos Humanos. Departamento de Derecho Financiero, Administrativo y Procesal. Universidad de Salamanca – USAL, 2015, 791 p.

VERBICARO, Dennis. Consumo e cidadania. Rio de Janeiro, Brasil: Lumen Juris. 567 p.

VILAR, Duarte. “Desempenho sexual – satisfação e problemas”. In: FERREIRA, Pedro; CABRAL, Manuel (organizadores). Sexualidades em Portugal: Comportamentos e riscos. Lisboa, Portugal: Editorial Bizâncio, 2010. Pp. 201-230.

# Performatividad normativa y queer

## Dos narraciones de personas transgénero<sup>1</sup>

*Performatividade normativa e queer:  
duas narrações de pessoas transgêneras*

**Mauricio Arango Tobón**

*Magíster en Psicología. Profesor Universidad de Antioquia  
Miembro del grupo de investigación Psicología, Sociedad y Subjetividades  
malexander.arango@udea.edu.co*

**Orlando Arroyave Álvarez**

*Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Universidad de Antioquia  
Miembro del grupo de investigación Psicología, Sociedad y Subjetividades  
edgar.arroyave@udea.edu.co*

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue desarrollada en la tercera cohorte de la Maestría en Psicología, U. de A. (Medellín-Colombia), 2014-2017.

03

## Resumen

Este artículo da cuenta de las experiencias de construcción identitaria de dos personas transgénero. En el cual la identidad es un concepto polémico que ha llevado a los investigadores de Ciencias Sociales a interrogarlo, en algunos casos, es sustituido por el de subjetividad. Por su parte, en la construcción identitaria de personas transgénero se cruzan diversas concepciones médicas, jurídicas, sociales y políticas que problematizan aún más el concepto de identidad. Utilizando entrevistas episódicas acerca de su tránsito de género se exploró la noción de identidad de dos mujeres trans. En las experiencias se observaron dos concepciones diferentes sobre la identidad; por un lado, una de las participantes concibe su identidad trans dentro de categorías heteronormativas; la otra, asume una identidad *queer*, que sobrepasa las categorías binarias de género. Se concluye en esta investigación, que los procesos identitarios de las personas transgénero, independiente de la concepción normativa del género, conllevan a una perspectiva *queer* de su identidad.

**Palabras clave:** Transgénero, Identidad, Subjetividad, *Queer*, Performatividad

## Resumo

Neste artigo são contrastadas as experiências de construção de identidade de dois indivíduos transgêneros. Identidade é um conceito controverso que é frequentemente questionado por pesquisadores de ciências sociais, que em alguns casos o substituem pela subjetividade conceitual. A compreensão total do conceito é ainda mais problematizada pelo fato de que a construção identitária de pessoas transgêneras é afetada por diversas concepções médicas, legais, sociais e políticas. Entrevistas episódicas focadas na transição de gênero foram usadas para explorar as noções de identidade que duas mulheres transexuais tinham. Duas concepções diferentes de identidade foram observadas, uma participante concebe sua identidade transgénero dentro de categorias heteronormativas, a outra assume uma identidade *queer* que

ultrapassa as categorias binárias de gênero. Conclui-se que os processos de construção de identidade de pessoas transgêneras, independente da concepção normativa de gênero, levam a uma perspectiva queer.

**Palavras-chave:** Transgênero, Identidade, Subjetividade, Queer, Performatividade

## Introducción

Este artículo tiene como propósito explorar dos formas de construcción identitaria de personas transgénero; una, que reivindica una identidad que podemos denominar “tradicional”, heteronormativa o esencialista (Coll-Planas y Missé, 2015); y la otra, que reivindica una identidad *queer*, en la que la performatividad posibilita desestabilizar la noción de género tradicional y la identidad misma (Butler, 2007). Dicho análisis se realiza a partir de las narraciones de dos personas a cerca de su tránsito de género y su proceso de construcción identitaria. A partir de este contraste se hace una reflexión sobre el uso ontológico y político de la identidad, en personas transgénero, así como la identidad en tanto espacio de lucha política y reivindicativa, en el marco de la búsqueda de reconocimiento en un contexto heteronormativo.

Lo que se evidencia, teniendo en cuenta las narraciones estudiadas y la literatura, es que las personas transgénero asumen su identidad, en algunos casos, independiente de las modificaciones corporales, hormonales o quirúrgicas. Esto ha llevado a problematizar las nociones de identidad, género y transgenerismo, tanto en investigaciones como en trabajos teóricos. A continuación, se expondrán algunos antecedentes investigativos que abordan la construcción — siempre problemática— de la identidad transgénero; posteriormente, se presentarán algunos debates en torno a nociones identitarias como transexualismo, travestismo y trangenerismo.

En las distintas investigaciones empíricas y teóricas acerca de la construcción identitaria en personas transgénero se pueden identificar dos líneas. La primera, sobre el proceso de construcción de identidad

transgénero; la segunda, sobre la experiencia de tránsito de género, haciendo énfasis en las similitudes y diferencias de acuerdo a sí la identidad es masculina o femenina.

Para Devor (2004) las personas transgénero atraviesan un proceso conformado por 14 etapas, que va desde un momento inicial de ansiedad, confusión, comparación entre los géneros asignados socialmente, pasando a un descubrimiento no exento de dudas sobre la transexualidad hasta la aceptación de la identidad y, en algunos casos, integración y orgullo por la identidad asumida.

Por su parte, Hiestand y Levitt (2005), han propuesto seis estadios para el desarrollo de la identidad de mujeres lesbianas *marimachos* (butch), que comparten algunas de las fases o etapas del modelo propuesto por Devor para la configuración de la identidad transgénero. Las seis etapas propuestas por estos autores, se pueden resumir así: un conflicto de género asociado con la soledad; confusión emocional con respecto a otras niñas del mismo sexo; una etapa de confrontación por la presión sobre la orientación y la conformidad de género; una búsqueda de referentes lésbicos de género; y la autoafirmación de su orientación sexual, que conlleva a etapas de exploración y, posteriormente, de aceptación y orgullo de su identidad. No sobra advertir que tanto en la asunción de identidad de personas transgénero como en otras autoafirmaciones de género, se pueden dar procesos de duda, vacilación y ansiedad incluso en las etapas finales. Un elemento común, sin embargo, que aparece en los procesos de autoafirmación de personas transgénero o de orientación sexual diversa es la búsqueda de una identidad auténtica, que implica una aceptación y una proyección social de dicha identidad.

Serret (2009) muestra que la construcción identitaria de las personas transgénero, históricamente, se ha dado por “la confluencia de al menos dos prácticas discursivas: la del discurso experto y la de la militancia política” (p. 1). En el primero, el discurso médico-patológico sirvió como categoría identitaria, tanto para la intervención de los expertos sobre una supuesta desviación sexual, como para que las minorías sexuales pudiesen nombrarse socialmente y reconocerse con intereses comunes

en el ámbito social y cultural; por otro lado, interrogaba la concepción patológica de estas identidades, se las reivindicaba por fuera de la práctica médica, surgiendo discursos políticos que buscaban el reconocimiento de derechos sexuales e identitarios de las minorías sexuales.

En cuanto a los trabajos acerca de la identidad masculina o femenina en personas que realizan su proceso de tránsito de género, se pueden reseñar los siguientes trabajos. Primero, el trabajo de Cano-Caballero (2010), realizado en España, el cual aborda la construcción de género en THAM (transexual de hombre a mujer) y de TMAH (transexual de mujer a hombre), desde distintos discursos (antropología social, antropología de género, teorías biomédicas, psicología y antipsiquiatría) y diferentes ámbitos sociales (entorno socio-familiar, relaciones de pareja y religioso). Una de las conclusiones a la que llega la investigadora es que las personas transexuales ponen en cuestión la normatividad tradicional ligada los roles de género, lo que suele ser percibido como una transgresión a dichos roles; sin embargo, Cano-Caballero (2010) concluye que las construcciones identitarias de las personas transgénero suelen reproducir en forma estereotipada el género masculino y femenino, lo que lo refuerza los patrones hegemónicos de género.

El trabajo de Altamirano, Araya, Arias, Ruiz y Orellana (2012), por su parte, indaga sobre los procesos de construcción identitaria en hombres trans y mujeres trans, pertenecientes a un grupo chileno denominado Organización de Transexuales por la Dignidad de la Diversidad (OTD). La conclusión de los investigadores, es que el proceso de transformación corporal tiene diferencias sustanciales dependiendo del género, pues mientras las mujeres transexuales presentan ambigüedades en sus cuerpos, puesto que el largo proceso de feminización hace que perduren rasgos considerados socialmente como masculinos, en los hombres transexuales este periodo de ambigüedad es más corto, dado “que el proceso de masculinización de sus rasgos corporales es mucho más rápido y efectivo que en el caso de las mujeres transexuales” (2012: 121), generando menor estigma y una mayor adaptación social; por su parte, según los autores, las mujeres trans, con rasgos corporales *más*

*femeninos* se visibilizan en la sociedad predominantemente en espacios de marginalidad laboral y trabajos sexuales.

Otro trabajo que se ocupa de la construcción de identidad en personas transgénero, es la ponencia de Bravo (2015), quien realizó un trabajo con el colectivo Asociación de Travestis, Transgénero y Transexuales de Argentina (ATTTA), Santiago del Estero, encontrando que la construcción de la identidad de género de personas “trans” (travestis, transexuales y transgéneros), está marcada por experiencias de discriminación, violencia y marginalidad. En cuanto a la construcción de identidad, de acuerdo a este análisis, es “un proceso inacabado” (2015), que se inicia con el auto reconocimiento de su identidad y el conflicto que éste genera en una sociedad de estructuras patriarcales y heteronormativas.

En un estudio español Soley-Beltran, (2012), realizado con doce personas trans, a través de entrevistas en profundidad, se exploró cómo la construcción identitaria está enmarcada en una Matriz Heterosexual (MH), como la denomina Judith Butler. El transgenerismo, en este marco, pierde su potencial subversivo y se ajusta a la MH, puesto que la performatividad de género está codificada socialmente como un patrón binario. Soley-Beltran (2012), concluye que los entrevistados otorgan un valor fundamental a los patrones corporales y heteronormativos de acuerdo a los ideales creados por los medios de comunicación y a un orden estético “que efectúan una suerte de colonización visual, así como una absorción del potencial subversivo de movimientos e incorporaciones trans” (2012: 55).

En los estudios revisados, se pueden concluir que la construcción de identidad transgénero es un proceso que implica diversas etapas, las cuales no se dan en forma lineal, sino que se debe tener en cuenta las historias particulares de los sujetos, los contextos y los procesos históricos que la hacen posible. Además, se muestra que los procesos de tránsito de género están enmarcados en las matrices heteronormativas, que, simultáneamente, las interrogan y las refuerzan.

## ¿Para qué una identidad?

Hall (2011a), en un texto titulado con ironía ¿Quién necesita identidad?, afirma que no hay un término que pueda sustituir de manera satisfactoria la complejidad conceptual de lo que es la identidad. Este concepto está ligado a otros, como raza, etnia, nación, etc., ampliamente desarrollados en Occidente. A pesar de su uso cotidiano, como afirma Mishra, la identidad, en la actualidad, “resulta ser porosa e inconsistente, más que fija y bien definida, proclive a confundirse y perderse en el juego de espejos” (2017: 139).

A partir de este debate, sobre la insuficiencia de esta categoría, se han propuesto conceptos como subjetividad, que es entendida tradicionalmente como la experiencia de un individuo configurada por prácticas culturales y sociales, en un marco de producción histórica y normativa (Foucault, 2002). Si bien la categoría de subjetividad es importante en la actualidad para explorar significados, experiencias y percepciones, que los sujetos tienen del mundo social y de sí mismos, hay una recurrencia a usar el concepto de identidad, así su delimitación teórica sea problematizada. Para clarificar el desarrollo histórico de esta noción, Stuart Hall (2011b), identifica tres estadios o etapas del devenir de este concepto. La primera etapa, el autor la denomina como la del “sujeto de la ilustración” (Hall, 2011b: 364); aquí hay una concepción del sujeto humano como algo hermético y cerrado, que se fundamenta en su raciocinio y capacidades individuales, posibilitándole la autodeterminación para desplegar todo su ser, en el marco de las instituciones propias de la modernidad, como la familia, el trabajo, la clase social, las organizaciones políticas, etc.

El segundo momento del concepto de identidad, lo denomina el autor, el del “sujeto sociológico” (2011b: 364), el cual está relacionado con la complejidad de la vida moderna y las formas en las que el sujeto logra establecer sus relaciones con el mundo, esto es, los modos en los que el sujeto se apropia de los significados y símbolos de una sociedad. En este momento, aparecen en Occidente una serie de dicotomías fundamentales para el sujeto: exterior/interior, público/privado (Sennett,

2011). Ese choque entre oposiciones generaría, según Hall, una sutura (sic), es decir, la manera en la que se une “[el] sujeto y la estructura [social]” (2011b: 365); como resultado natural de este proceso surgirá una identidad cultural, perteneciente a un mundo social determinado. Asimismo, para Giddens (1997), la identidad del yo, propia de la modernidad, está vinculado al desarrollo de las instituciones sociales, lo que tiene como consecuencia, la identidad es tanto íntima como pública.

Según Giddens (1997), el yo como identidad no existía en las culturas tradicionales o premodernas, donde no se da un valor a la individualidad, sino a lo colectivo. Uno de los elementos diferenciadores de la noción de identidad en la modernidad con respecto a otras tradiciones, es la reflexividad que el sujeto realiza sobre sí mismo dándole una espesura psicológica a su identidad. El yo es un *proyecto reflejo* de la modernidad, puesto que la modernidad propone procesos de racionalización acorde con los modos de organización social. El yo es construido o modificado como reflejo del vínculo del sujeto con las instituciones propias de la modernidad.

En este sentido, la experiencia de la modernidad instituyó nuevas formas de relacionarse consigo mismo, con la pretensión de que fuera el sujeto quien construyera su propia historia, entendida ésta como un proyecto que involucraba a toda la sociedad, o parte de ella. La primera piedra para la construcción de ese proyecto propuesto por la modernidad recae, entonces, sobre un sujeto autónomo que se construye a sí mismo, en el marco de las instituciones sociales de su tiempo.

Sin embargo, el rápido cambio de las instituciones, el auge del capitalismo y los cambios en las relaciones sociales, hacen que ese mundo social, que antes era dócil y uniforme, se vuelva cambiante y fragmentario, lo que tiene consecuencias para la identidad individual. Hall (2011b), asume que este cambio, entrado el siglo XX, produce al “sujeto posmoderno”, como una identidad no fija, no esencialista o permanente. De acuerdo a este recorrido, para Hall “La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía” (2011b: 365).

De acuerdo a lo anterior, podemos definir la identidad, provisionalmente, como un constructo cognitivo, compuesto por percepciones de uno mismo, acompañado de sentimientos relacionadas por una categoría social sometida a procesos históricos. Esta definición permite vincular los aspectos individuales y colectivos, dado que el sentido interno de nosotros mismos es inherentemente social.

A pesar de esta afirmación, otros autores han propuesto cómo, a partir de los años sesenta, surgen movimientos que reivindican una identidad teniendo en cuenta derechos sociales y políticos (Callinicos, 1989). Con el surgimiento del multiculturalismo, los sujetos logran expresar sus experiencias individuales en un marco identitario colectivo. Es el caso de los movimientos de reivindicación de derechos sexuales, los cuales luchan por la aceptación social, tanto jurídica como de estilos de vida, sin partir de un sujeto universal propuesto por la modernidad, que daría fundamento a su identidad, sino de un sujeto particular, que permite interrogar prácticas hegemónicas en la esfera sexual (Halperin, 2016). A las iniciales reivindicaciones de los movimientos gay, se sumaron otros movimientos que luchaban por una visibilización en una sociedad de derechos; fue así, que aparecieron movimientos como el Street Transvestite Action Revolutionaries, que reivindicaban la identidad transgénero (Terry, 2014). Todos estos movimientos, si bien se referían a la identidad sexual, interrogaban a un sujeto hegemónico y universal, soportado en los fundamentos propios de la modernidad.

La identidad transgénero surge como un concepto médico o clínico, el cual fue asumido por personas para reivindicar una identidad sexual hegemónica, no circunscrita a un discurso psicopatológico. Esto implicó, inicialmente, un replanteamiento de la noción de transgénero, pluralizándola para incluir un espectro más amplio de manifestaciones de género y sexualidades alternativas.

## ¿Qué es lo trans?

En los debates teóricos en torno a lo trans, se discuten o se solapan las nociones de travestismo, transexualismo y transgenerismo. En

la base de este debate, está la disputa de la noción misma de identidad y sus consecuencias sociales y políticas. Si bien en la literatura psiquiátrica habían descripciones sobre personas transgénero, no se establecían diferencias con otras manifestaciones como la homosexualidad o el travestismo. Fue a principios del siglo XX, que Magnus Hirschfeld, buscó diferenciar el comportamiento homosexual del travestismo, puesto que eran nociones que se confundían (Todd, 2003). Desde entonces se ha propuesto que el travestido “es una persona que viste con ropas del sexo opuesto” (Mondimore, 1998: 223), mientras que los transexuales, al realizar esta práctica, expresan un deseo de cambiar de sexo. Asimismo, afirma Mondimore, que “algunas personas que piden que se le someta a una operación de cambio de sexo presentan un historial de travestofilia que parece dar lugar progresivamente a la transexualidad” (1998: 223). De acuerdo a lo anterior, en el travestismo puede haber solamente un interés performativo o teatral, mientras que en el transexualismo hay un deseo de modificar el cuerpo y el rol de género.

Fue Magnus Hirschfeld, de acuerdo con Rosario (como se citó en Soto, 2014), en 1923, quien utilizó “por primera vez el término transexual para designar una manifestación de Hermafroditismo” (2014: 150). Sin embargo, fue David Cauldwell quien formuló el concepto de transexualismo en el campo de la medicina (Soto, 2014; Castro, 2007). Es a partir del trabajo de Harry Benjamin, *The Transsexual Phenomenon*, en 1966, que se abordó el transexualismo como un fenómeno independiente de la homosexualidad, el hermafroditismo y del travestismo, convirtiéndose en un diagnóstico legítimo, dentro de la psicopatología. Para Benjamin, la palabra transexual hace referencia a una persona que se siente inconforme con su sexo y su género, y que busca modificar su cuerpo, quirúrgica y hormonalmente, de acuerdo a su deseo (Coll-Planas, 2015). Benjamin afirmaba que “la transexualidad era una enfermedad que no se podía curar con psicoterapia y que exigía la adecuación del cuerpo al género al que por convicción psicológica se pertenecía” (como se citó en Polo y Olivares, 2011: 289).

De otro lado, en las sucesivas ediciones del DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) aparecen diferentes denominaciones para el transgénero. En el DSM-III, en 1980, el “diagnóstico se subdividía en tres categorías: Trastorno de la Identidad Sexual (en niños), Transexualismo (en adultos) y el Desorden Psicosexual No Especificado” (Polo y Olivares, 2011; Zucker, como se citó en Soto, 2014: 150). En cuanto a la versión del DSM-III-R, publicado en 1987, propone la categoría de desórdenes sexuales e identitarios que incluye el transexualismo. En las posteriores versiones de este manual, el DSM-IV, de 1994, y el DSM-IVTR, en el 2000, desaparece la categoría de transexualismo y es reemplazada por Trastorno de Identidad de Género (con diferentes criterios para niños y adolescentes/adultos). De igual manera, en el DSM-V, el Trastorno de Identidad de Género, fue sustituido por el de Disforia de Género.

En algunos países las personas que solicitan los servicios de salud estatal para la reasignación de sexo, requieren un diagnóstico de disforia de género previo para iniciar su proceso de transformación corporal. Sin embargo, muchas personas transgénero consideran que este mecanismo de racionalización médica, en tanto es una psiquiatrización del género, lleva a prácticas de discriminación y exclusión social.

A pesar de esta tradición psicopatológica para abordar la identidad transgénero, los debates se dan más allá de este enfoque, y tienen consecuencias políticas, sociales e incluso experienciales. Uno de los debates fundamentales es cómo nombrar estos procesos de transformación o tránsito de género, puesto que esta designación tiene efectos identitarios, tanto individuales como colectivos. Tradicionalmente, se denomina personas transexuales a aquellas que han hecho un proceso de reasignación de sexo. En la actualidad, contrario a esta posición, autores como Mejía (2006) o Todd (2003), han propuesto el concepto genérico de transgénero, incluso para personas transexuales que no han hecho procesos de transformación corporal, pero que se identifican con un género distinto al que se les asignó socialmente. Esta categorización no ha sido plenamente aceptada por los teóricos o los activistas trans, lo que muestra que la

identidad, más allá de categorías ontológicas o científicas, funciona como un constructo político. Según lo expone Soley-Beltrán:

La categoría “transgénero” es utilizada con una voluntad política por jóvenes e individuos que rechazan ser clasificados como “transexuales”, [los cuales] cuestionan la medicalización de la migración de género y lo que perciben como una reproducción acrítica de los géneros. (2014: 32)

Estos debates han llevado a formular que, a pesar de la pluralidad y diversidad, hay dos modelos de identidad; uno, un modelo heteronormativo, donde las personas trans reproducen los modelos tradicionales masculinos o femeninos (matriz heterosexual); dos, un modelo identitario, mucho más fluido y ambiguo que interroga la noción misma de identidad de género. Esta última perspectiva es denominada *queer*.

### Lo *queer*

La palabra *queer*, en lengua inglesa del siglo XVIII, era un insulto que “servía para nombrar a aquel o aquello[s] que por su condición de inútil, mal hecho, falso o excéntrico” (Preciado, 2009), ponía en cuestión el funcionamiento social. Este término aludía a una serie de personas que se encontraba por fuera del *statu quo* como “el tramposo, el ladrón, el borracho, la oveja negra y la manzana podrida, pero también todo aquel que por su peculiaridad o por su extrañeza no pudiera ser inmediatamente reconocido como hombre o mujer” (Preciado, 2009).

En los años ochenta, a raíz de la crisis propiciada por el SIDA, algunos grupos decidieron apropiarse del concepto injurioso *queer* como parte de su “acción política y de resistencia a la normalización” (Preciado, 2009). Este constructo teórico fue ampliamente desarrollado con tintes políticos y reivindicativos (Córdoba, 2005) por grupos como el Act Up (de lucha contra el SIDA), Radical Furies o Lesbian Avengers. En la actualidad el término *queer*, desde un enfoque postmoderno, hace referencia a una identidad flexible, polivalente y estratégica, en

contraposición a la concepción tradicional de la identidad moderna, esencialista e institucionalizada. El discurso *queer*, al cuestionar las identidades sexuales hegemónicas, propone una valoración social de los cuerpos en las que la dignidad y el respeto por la diversidad son centrales. Este se desvincula del binomio identitario, hombre-mujer, fundamental en los procesos de reconocimiento y de valoración social reforzados en occidente, desde discursos médicos y psicológicos en la modernidad (Chauncey, 1985). Lo *queer*, en este sentido, constituye una resistencia a los discursos hegemónicos, y transforma a la identidad en un campo de lucha política y reivindicativa.

Tanto en la presente investigación como en otros estudios realizados (Prieto, 2017), se evidencia que muchas personas transgénero asumen una perspectiva *queer*, en relación a su identidad y su comportamiento, sin invocar una afinidad con dicho movimiento, en términos de reivindicación política, aunque interrogan la perspectiva heteronormativa.

## **Dos experiencias de ser mujer: construcción identitaria y asunción de género**

Las siguientes narraciones forman parte de la investigación titulada “Prácticas de exclusión social y construcción identitaria de personas transgénero en contextos universitarios” (Arango, 2017), en la cual se entrevistaron cinco personas transgénero. Para el presente artículo se retoman dos narraciones con la finalidad de abordar dos visiones de identidad transgénero.

Esta investigación fue de tipo cualitativo, de carácter hermenéutico. Este trabajo asume, de acuerdo a los planteamientos de Hall (2011), que la identidad surge de “la narrativización del yo” (2011a: 18), como un proceso ficcional en términos discursivos que le permite al sujeto narrarse y construirse. Para la obtención de la información, se utilizaron las técnicas de entrevista focalizada (Toro, I. y Parra, R, 2010) y la entrevista episódica (Flick, 2012). Esta última, tiene como objetivo analizar experiencias y situaciones concretas del sujeto entrevistado, en este caso el proceso de transformación identitaria, teniendo en cuenta

las percepciones, impresiones, opiniones, etc., de los participantes. Se realizaron dos entrevistas con cada participante.

Los participantes firmaron un documento de consentimiento informado, en que se tuvo en cuenta criterios éticos como la confidencialidad, el principio de autonomía, reserva de la información y secreto profesional. La investigación se soportó en los parámetros legales establecidos por la resolución N° 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, que reglamenta la investigación en el campo de la salud. Se toma de esta resolución el Título II, denominado de la investigación en seres humanos, Capítulo 1, que explica las diversas consideraciones que se deben tener en cuenta para el trabajo con personas. Para la realización de esta investigación también se tomó lo establecido en la Ley 1090 de 2006, que regula el ejercicio de la psicología en Colombia, y que, en su Capítulo VII, hace referencia a la investigación en el área y a las responsabilidades que asume el investigador (Congreso de la República, 2006).

A continuación, expondremos las dos experiencias que permiten un contraste y una discusión sobre la identidad de dos mujeres transgénero.

### **Claudia y la reivindicación de su “ser mujer”: “Siempre he sido ella”.**

Claudia es una mujer aproximadamente de 40 años, profesional de Administración de empresas y, actualmente, estudiante de Ingeniería industrial. Participó como candidata al Consejo de Medellín (Colombia) en las elecciones municipales del 2015, representando a movimientos sociales. Su agenda política no estuvo articulada con las reivindicaciones de la comunidad LGBTI, puesto que, afirma, “yo no pertenezco a la comunidad LGBT; [dado que] no me interesa nada con ellos, [y] no puedo permitir que me estereotipen”. Su objetivo político no se circunscribía entonces a estas luchas de género, sino que apuntaba a un trabajo más global, según sus palabras, en beneficio de toda la sociedad.

Además, es billarista profesional, aunque debido a su proceso de tránsito de género, no ha contado con el aval de las federaciones deportivas para participar en competiciones locales y nacionales como mujer.

En su infancia, de acuerdo a sus palabras, sintió, en una forma muy vaga, que había nacido “en un cuerpo diferente al que quería”, lo que le generó una incertidumbre en cuanto a su identidad, pues “no podía ser simplemente quien yo era”. De esta última afirmación, se puede inferir que, en la infancia, apareció una noción incipiente de identidad referida a una supuesta *esencia de Claudia*. A pesar de esta sensación, se ajustó a los requerimientos normativos del género, esto es, asumió un rol masculino. Vivió de acuerdo a estos parámetros heteronormativos: tuvo una familia, fue padre de un hijo y asumió la masculinidad como su género. Claudia se consideraba una prisionera y esclava de una sociedad heteronormativa. Sin embargo, cuando entendió que “no podía seguir luchando con lo que no era”, rompió las cadenas y partió “hacia [sí] misma”, buscando “ser quien verdaderamente era”.

A partir de esta decisión, consideró que, además de asumir su identidad, también debería apropiarse un rol femenino. Para el logro de este objetivo, Claudia utilizó la acción de tutela, un mecanismo legal en la legislación colombiana, que busca defender los derechos humanos de los ciudadanos; este mecanismo, a diferencia de otros procesos jurídicos, es más expedito. Con este mecanismo buscaba que se le autorizaran los procesos de intervención quirúrgica para la reasignación de sexo. Para su proceso de transformación corporal, Claudia aceptó el diagnóstico médico de disforia de género, necesario para la autorización de todos los procedimientos hormonales y quirúrgicos. Sin embargo, la ley colombiana, en su Decreto 1227 de 2015, ha eliminado este requisito que lesiona los derechos fundamentales de las personas transgénero, puesto que afirma que una persona que solicita un “cambio de sexo”, realmente lo que pretende es una “reafirmación sexual quirúrgica”, que no requiere de ningún proceso de “patologización de la identidad de género” (Congreso de la República, Decreto 1227 de 2015).

Como ha sido señalado por Judith Butler (2006), el diagnóstico de trastorno de la identidad sexual, en algunos casos, permite que el Estado se haga cargo de los gastos asociados a la reasignación de sexo. Este recurso médico-legal es utilizado estratégicamente por personas trans

para las transformaciones corporales, necesarias para el afianzamiento de su identidad. En consecuencia, en el caso de Claudia, ella aceptó ser reconocida, como afirma, a partir de una “patología” para, posteriormente, presentar un recurso legal que le permitiera una intervención médica para su transformación corporal.

Claudia inició su proceso de tránsito de género hace aproximadamente cuatro años. La primera cirugía que se hizo fue la reasignación de sexo y, a partir de ésta, ha tenido otras intervenciones. Ella afirma que su tránsito de género, le permitió “alcanzar realmente la plenitud de mi identidad y lograr lo que soy como ser humano”, lo que Butler denomina “una vida que merece ser vivida” (2010). Sin embargo, lo que acontece con las personas trans, al proyectar su identidad en el ámbito público, es que se produce una marginalización, que limita sus posibilidades de inserción, interacción social y afianzamiento de la autoconfianza (Honneth, 1997).

En la narración de Claudia, se pone de manifiesto una idealización del “ser mujer”, puesto que ella afirma que “para mí, ser mujer es lo más espectacular del mundo”. A pesar de que ella se concibe como *una mujer*, se denominó “trans —según sus palabras— para que la gente entendiera”, porque ella misma no se considera trans, así como nunca se consideró plenamente de género masculino. Claudia se asume como una “mujer normal, una mujer natural no biológica”. En estas autodenominaciones, se evidencia una perspectiva heteronormativa, en tanto que ella se ubica en un binarismo de género. Desde los estudios *queer*, se ha cuestionado esta concepción de ciertas sexualidades alternativas que buscan una aceptación a partir de adopción de modelos tradicionales de género (Mejía, 2006; Halperin, 2016).

A pesar de esta visión heteronormativa, Claudia piensa que su *esencia*

va más allá del simple hecho de ser o no ser, porque el ser mujer no me lo da tener una vagina y unos senos; el ser hombre no lo identifica tener un pene y unos testículos; es una postura que tomamos frente a la vida.

En esta afirmación se destaca la importancia del rol en la asunción del género. Para Claudia, la intervención médica en su proceso de tránsito de género, le permitió un aseguramiento de su identidad personal para ser proyectada socialmente, dado que es el “único medio (...) para que exista una congruencia [entre] el ser y el género”. En sus palabras, a pesar de que su “ser” era femenino, requería de esta intervención médica para hacer más congruente éste con su proyección social. En este caso se percibe, en su relato, una concepción de una identidad “moderna”, puesto que para ella hay una esencia que ha perdurado en el tiempo:

Mi identidad está abarcada por mi ser. ¿Mi ser qué es? Mi ser es femenino, mi esencia es femenina, mi nombre es femenino, mi actitud, creo, que es femenina, mi postura es femenina, mi hablar es femenino; eso hace mi identidad.

### **Akemi: “No tengo que verme como mujer para serlo”**

Akemi es una mujer nacida en Bogotá. Al momento de la realización de esta investigación tenía 27 años. En la actualidad vive en la ciudad de Medellín. Decidió trasladarse a esta ciudad, para estudiar Astronomía, la carrera que siempre había deseado. Previamente inició dos procesos de formación universitaria en la ciudad de Bogotá, los cuales fueron interrumpidos; el primero, por considerar que dicha formación no se ajustaba a sus intereses; el segundo, por problemas familiares.

Ella se percibe como una persona tranquila, que le gusta leer, caminar y, sobre todo, estar en las redes sociales. Se considera una “ciberactivista”, porque utiliza las redes como una herramienta para denunciar situaciones de vulneraciones de derechos de las personas LGBTI. Su participación política la llevó a ser candidata al Concejo de Medellín, por el Partido Verde, cuya agenda estaba centrada en los derechos de la población LGBTI y las mujeres.

Relata que, en su niñez, cuando cursaba los primeros años escolares, solía jugar con niñas, lo que preocupó a la madre, quien solicitó los

servicios de una psicóloga. Durante un tiempo asistió a terapia psicológica. La madre decidió enviarla a un colegio de varones, para que Akemi se relacionara con niños, buscando fortalecer su identidad masculina.

En esos primeros años de escolarización, según sus palabras, tenía “apodos (...) de vieja”, esto es, denominaciones femeninas por parte de sus compañeros. A causa de este tipo de prácticas discriminatorias y de exclusión, Akemi cuenta que perdió interés en sus estudios, principalmente, durante la secundaria.

En este caso, se observa, lo que Didier Eribon (2001) nombra como “injuria”, que hace parte de una práctica de menosprecio social (Honneth, 1992, 1997). La injuria tiene un arraigo histórico-cultural, que suele tornarse sistemática contra ciertos grupos o colectivos. Tal como lo analiza Goffman (2010), estas formas de categorización social tienen un efecto sobre los individuos, de estigmatización y marginalidad, lo que conlleva a prácticas de discriminación, persecución, acoso y, en algunos casos, a violencia o exterminio (CNMH, 2015).

Durante este periodo, Akemi aún no tenía claridad sobre su proceso identitario, en términos de género y orientación sexual, aunque percibía que las experiencias de discriminación y hostigamiento provenían de su comportamiento femenino. Estas experiencias de menosprecio, la llevan a preguntarse constantemente: “¿Qué estoy haciendo acá? Yo no me siento así, yo... me veo diferente a las demás personas, o sea (...) ¿qué estoy haciendo? ¿Quién soy? ¿Qué hago acá?”. Estas preguntas configuran, de manera incipiente, sus inquietudes hacia su género y rol social.

Según su relato, en su primer semestre universitario, en Bogotá, “salió del closet”. Inició su proceso de tránsito, asumiendo, según ella, comportamientos de feminización, como pintarse las uñas, arreglarse “el cabello diferente”, entre otros actos performativos que proyectaban una identidad social femenina.

Como consecuencia de la asunción de su feminidad, tuvo dificultades familiares, por su decisión de “salir de closet”. Su abuela, con la que vivía, decía: “no, acá no lo quiero ver así; se comporta como debe ser”. Esto conduce a un proceso de auto exclusión, puesto

que evita tener encuentros con sus familiares; en sus palabras, “salía tipo 4:30 a.m., casi 5:00, para la universidad y llegaba muy tarde en la noche, para no ver a nadie [de su familia]”. Este tipo de prácticas de autoexclusión, como ha observado Furtos (2007), están precedidas por prácticas de exclusión social.

El tránsito de género, implicó, para Akemi, una ruptura de lazos familiares, principalmente con su abuela, con la cual tenía una buena relación. Como se evidenció en la investigación de Arango (2017), en la mayoría de los procesos de tránsito de género, hay una reconfiguración de los lazos sociales, principalmente, por la pérdida de algunos de los vínculos familiares y comunitarios. A pesar de estas rupturas relacionales, Akemi encontró apoyo en otros círculos sociales: comunidades virtuales, organizaciones LGBTI y amigos. Con estas redes de apoyo, logró confianza en su proceso de tránsito, lo que le permitió mayor proyección social; como afirma Akemi: “Sí, pues cuando se los dije [a sus amigos] me empezaron a apoyar... de hecho incluso a cuidar, que no me pasara nada. Entonces empecé a salir (...) a fiestas o a reuniones”.

Akemi ha tenido dificultades económicas para acceder a los tratamientos de salud necesarios para su transformación corporal; por lo tanto, no ha iniciado el proceso hormonal ni de cambios quirúrgicos. Ella es consciente que, para dichas modificaciones, requiere ser diagnosticada, afirma, “como enferma” (disforia de género) por los servicios psiquiátricos.

A pesar de no haber iniciado alguno de estos procesos, se percibe, se asume y vive como una mujer: “Partí de un no ser, a un ser”. Ella se define como “una mujer políticamente trans”, pues, afirma, que su performatividad cuestiona la categoría tradicional de transgénero, que considera como parte de la matriz heterosexual hegemónica. En su caso, además de no haber realizado transformaciones corporales de ningún tipo, ella se declara lesbiana. Esta autoafirmación de género, es cuestionada por la propia comunidad LGTBI, puesto que Akemi tiene una “doble carga, por ser trans y por ser trans lesbiana”, lo que trastoca las concepciones habituales de género o, en otras palabras, asume lo

que se puede denominar una “identidad *queer*”. Ella relata que es la única lesbiana de un grupo de mujeres trans al que pertenece, pues su cambio trasciende un mero tránsito de género, dado que no solo hay una transformación identitaria, sino que hay una afirmación de su orientación sexual que estaba presente antes de iniciar su proceso.

En contraste con Claudia, quien se proyecta como un “mujer espectacular”, bajo estereotipos de feminidad y belleza, Akemi, no se adhiere a la idea de “mujer de revista”, pues para ella su performatividad y feminidad no están ligadas a la modificación corporal o los ideales de belleza. Para Akemi, su identidad femenina, es una construcción que se lleva a cabo a lo largo de la vida, pues no se trata solo del cuerpo, según sus palabras, “sino [que] es la forma de ser y de pensar de uno”. Ella refiere que esta construcción apunta a *llegar a ser lo que se desea ser*.

## Discusión

El primer hallazgo de la investigación es el rescate de la noción de identidad como un componente central en el proceso de tránsito de género. Si bien la identidad en términos teóricos es una noción problemática (Fraser, 2000; Alsina y Medina, 2006), en el trabajo emergió constantemente como un elemento fundamental en las narraciones de los participantes. Tanto en términos teóricos como prácticos, la identidad conserva su importancia en las investigaciones con comunidades o grupos sociales en general. A pesar de los intentos por sustituir el concepto de identidad por el de subjetividad, en algunos ámbitos académicos, aquel mantiene vigencia teórica y los participantes en las investigaciones lo utilizan con frecuencia para describir sus experiencias o su pertenencia a un grupo a partir de ciertos elementos autorreferenciales.

Sin embargo, David Halperin, al abordar a la cultura gay y *queer*, evidencia la identidad como parte de un componente de la subjetividad. Para este autor, la subjetividad involucra el deseo, la fantasía y el mundo denominado privado, que toma como referencia los contextos y prácticas culturales asociadas a determinados grupos sociales. La identidad, por su parte, categoriza “un tipo general de persona” (Halperin, 2016:

97), homogenizando las características de los grupos y eliminando sus diferencias. La utilidad práctica de *tener* una identidad se da en una doble vía: por una parte, el sujeto busca que su experiencia de sí tenga unos referentes colectivos; por otra, el sujeto logra establecer relaciones con otros que supone comparten sus referencias comunes. De acuerdo a lo expuesto por Halperin, la subjetividad sobrepasa los marcos normativos o estandarizados de las políticas de la identidad. En el caso, por él estudiado, la subjetividad gay rompe los límites propios de una autodenominada identidad, que se suele expresar en *vidas homonormativas* (Halberstam, 2005). La subjetividad gay no se confina a lo que tradicionalmente se concibe como una identidad, puesto que el deseo “homosexual [es] una emoción volátil, un sentimiento elusivo, una proyección solitaria y sentimental (...)” (Halperin, 2016: 133). La identidad funciona como un mecanismo de categorización social que puede tener un matiz negativo, como reificación y exclusión social (por ejemplo, el estigma social); o servir como reivindicación política de derechos a comunidades minoritarias. La identidad, según los planteamientos de Halperin, puede conducir a una normalización social, incluso a los grupos estigmatizados como las personas trans.

Otro elemento evidenciado en la investigación, es la importancia de la autoafirmación identitaria de las personas trans, a pesar de las prácticas de estigmatización, exclusión e incluso el asesinato (CNMH, 2015). Desde la infancia, las participantes afirman que notaban en ellas algunas diferencias comportamentales con sus compañeros de escuela, como su gusto por compartir juegos y compañía con niños del sexo opuesto y comportamientos considerados como “femeninos”, lo que era percibido por sus pares, profesores y familiares como infracciones tempranas al género asignado socialmente. Posteriormente, tras una serie de cavilaciones y búsquedas, según las participantes, se da inicio a su proceso de autoafirmación identitaria, no exento de vacilaciones, temores y resistencias (o negaciones), por las perspectivas futuras ligadas a las consecuencias y efectos que la decisión de autoafirmarse podría tener en sus relaciones sociales.

En los dos casos expuestos, las participantes se autoafirman teniendo como trasfondo prácticas de rechazo o discriminación social; estas prácticas de menosprecio hacen parte del proceso identitario que se da en una lucha por ser aceptadas socialmente. Como ha demostrado George Herek (2009, 2010), las prácticas de exclusión, generan, lo que denomina este autor, *felt stigma*, una percepción continúa de amenaza ante situaciones en las que potencialmente el individuo considera que puede ser vulnerado por su condición sexual e identitaria.

En el estudio realizado, se evidencia que las consecuencias de la autoafirmación identitaria están ligadas a procesos de autopercepción en los que puede aparecer una inconformidad consigo mismo bajo la forma de sentimientos de desazón, e, incluso, de autodesprecio. El autodesprecio apareció, en las experiencias estudiadas, como una consecuencia concreta de una serie de prácticas de exclusión social que padecen las personas transgénero, por la falta de aceptación social. Esta ausencia de aceptación influye en la percepción que la persona tiene de sí misma y genera dudas respecto a su pretensión de autoafirmarse. La falta de aceptación es entendida como un menoscabo a la dignidad y a la posibilidad de realizarse como persona. Este tipo de sentimientos negativos están relacionados con formas de “reconocimiento negado” (Honneth, 1992), lo que conlleva una insuficiente valoración en el ámbito personal y social.

En los dos casos examinados, se evidencia un proceso de tránsito de género con distintas derivas. En el caso de Claudia, hay una suerte de teleología del tránsito, pues parte de un género a otro, a pesar de que siempre se consideró una mujer. Para la consolidación de su autoafirmación identitaria, recurrió a procesos de modificación corporal buscando ser *una mujer ideal*. Para alcanzar dicho objetivo se ha sometido a varios procesos hormonales y quirúrgicos, pues piensa que, como afirmó en la entrevista, “ser mujer es lo más espectacular del mundo”. En el caso de Akemi, su tránsito de género ha sido más ambiguo, pues no hay un deseo explícito de ser mujer, porque reivindica una especie de “limbo” identitario, esto es, no está “ni en la normatividad socialmente, pero

tampoco (...) en la normatividad trans”. Las afirmaciones de Akemi, encuentran un punto de concordancia con los postulados de la teoría *queer*, la cual asume que la identidad es un devenir y una elaboración continua, y un rechazo a las formas tradicionales de identidad, principalmente, en el género. En esta medida, la identidad es política, puesto que allí se configura una resistencia a los modelos producto de una “heteronormatividad compulsiva” (Wittig, 2006).

A pesar de las diferentes derivas identitarias de las dos participantes, es posible identificar, con varios matices, tres sentidos de la autoafirmación identitaria: primero, como experiencia personal; segundo, como categoría social que le permite al sujeto formar parte de una “comunidad” (Halperin, 2016); y tercero, en algunos casos, a través de una lucha social y política por el reconocimiento. Estos tres sentidos se pueden dar en forma imbricada, asincrónica o sincrónica.

De otro lado, Sylvia Prieto y su equipo de investigación (2017), han mostrado en cinco casos estudiados de personas transgénero, la importancia de la noción de “cuerpo deseante” para mostrar la ruptura que hacen éstas, con el poder y la norma. De acuerdo a este planteamiento, si bien los sujetos están inmersos en una cultura heteronormativa que los obliga a actuar un género concordante con su sexo, lo que se evidencia en los relatos es un “impulso”, un “instinto”, un “sentir” o una “fascinación” que se impone sobre las pautas normativas impuestas por el binarismo sexual desde la infancia. Como se muestra en los dos relatos presentados, tanto en su infancia como en la adolescencia —a pesar de que no tuvieran una consciencia clara de su identidad de género—, tenían sensaciones de una inadecuación entre su cuerpo y su identidad. En Akemi el proceso de autoafirmación identitaria se dio en la adolescencia, aunque se consolidó en los primeros años de formación universitaria; en cuanto a Claudia, dicho proceso se dio en forma más tardía, en la adultez, después de formar una familia y tener un hijo, decidió realizar su proceso de tránsito de género. Tanto en Akemi como en Claudia, aparece “un cuerpo deseante”, tal como lo denomina Prieto

(2017), el cual toma algunos modelos propios de la heteronormatividad tornándolos paradójicos y paródicos (Butler, 2006, 2007).

En relación con el segundo sentido de la autoafirmación identitaria, las dos participantes se asumen como mujeres, más que mujeres trans; si bien en momentos específicos de su proceso (diagnóstico médico, procesos jurídicos, etc.) han aceptado esta denominación que también funciona como una categoría social. En esta vía, socialmente son nombradas como pertenecientes a un colectivo trans, una identificación construida a partir de imaginarios, prejuicios y estereotipos que constituyen una identidad específica en el marco de un proceso de categorización social. En Claudia la noción transgénero es rechazada, pues la consideró como una etapa de su proceso para ser mujer; en la actualidad ella se acepta como mujer, aunque continúa realizando transformaciones corporales para alcanzar su ideal de mujer. Por su parte Akemi, a pesar de que en el momento de la investigación no había realizado ningún procedimiento hormonal o quirúrgico, se consideraba una mujer. A diferencia de Claudia, sin embargo, Akemi reconocía el potencial político de lo transgénero, realizando actividades políticas en pro de las comunidades LGTBI. Incluso afirma Akemi: “(...) no me percibo como trans sino (...) que es algo más político”.

En las dos participantes, bien sea en forma deliberada o no deliberada, sus cuerpos son manifestaciones políticas, que interrogan tanto lo heteronormativo como lo normativo. Se puede, entonces, asumir que su autoafirmación identitaria hace parte de una actitud *queer*. Si bien Claudia, tanto antes como después de su proceso de tránsito de género, ha querido pertenecer al orden heteronormativo (una diferenciación clara de los roles de género, una familia, etc.), se puede considerar, desde un punto de vista social, como alguien que no *encaja* dentro de los presupuestos tradicionales de lo que se concibe como el género. Akemi, por el contrario, no ha buscado una transformación corporal plena en términos del canon de género femenino tradicional, a pesar de que se asume y vive como una mujer; su actitud rompe con el modelo binario de género, lo que la conduce a una posición *queer*.

## Como lo propone Bietti:

La experiencia “*queer*” no es una simple resistencia sino una forma de habitar, de vivir la norma en un sentido diferente. Porque el *queer* debe lidiar con la norma, pero en un sentido generativo, ya no asimilativo o inercial, su relación con la norma no termina en el fracaso de la repetición, sino en sus estrategias por comenzar a vivir sin ser compelido, aturdido o atravesado por esas normas. (2013: 9)

En el trabajo realizado se puede concluir que las participantes, tenían una posición *queer*, claramente política. Estas sugerían un proceso de empoderamiento y apropiación de discursos de una naturaleza claramente reivindicativa que sitúa a las participantes en un horizonte de resistencia ante el orden impuesto de género. Desde este punto lo que está en juego es una apuesta político-performativa que pone en evidencia la inconsistencia del género como un patrón normativo naturalizado en las sociedades contemporáneas.

Por otro lado, en la propuesta *queer*, la concepción que se hace del cuerpo no pretende una representación ideal del género, sino al contrario, desestabiliza esta noción y le atribuye múltiples significados. El mandato, o la imposición social que se ejerce sobre los cuerpos, implica para las personas trans, una modelación del cuerpo hacia el estereotipo que cumpla las normas de género.

En este sentido se puede proponer la noción de identidad estratégica para entender los múltiples posicionamientos que posibilita la identidad. En esta línea de reflexión, Bauman plantea: “uno se concienza de que la ‘pertenencia’ o la ‘identidad’ no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” (2005: 32). En últimas, la identidad es entendida, desde algunas teorías actuales, más como una ficción que como una narración lineal y estable (Bourdieu, 2011), precisamente, el

trabajo evidenció esto a través de los testimonios de los participantes. Akemi refería sobre su proceso de construcción identitaria

Uno se construye, se va construyendo a lo largo de la vida (...) lo que uno menos debería construir (...) en un principio es el cuerpo, sino es la forma de ser y de pensar de uno (...) y decir “pues sí, yo sé quién soy”

En un caso concreto, donde se evidencian estas identidades estratégicas, es en el escenario médico. Un ejemplo de esto es que, después del proceso de autoafirmación inicial, hay una búsqueda de un reconocimiento médico-legal como persona transgénero, avalada por un diagnóstico psiquiátrico, que permite que las entidades prestadoras de salud se hagan cargo de las intervenciones médicas requeridas. Desde ese lugar, se da un posicionamiento de la identidad que es estratégico, puesto que, en otros contextos, como se vio en las historias de las participantes, reniegan de que se las valore en tanto personas transgénero o, peor aún, que se asocie su decisión de llevar a cabo un proceso de tránsito de género como una patología.

Para finalizar, baste con decir que lo *queer*, con sus propuestas, sus teorías, etc., no es sino una caja de herramientas dispuesta para hacer uso de ellas, sea como ejercicios de reivindicación identitaria o negación política de ésta; un discurso sobre el cuerpo o la oposición a una noción estable de éste; o pura y simplemente, un discurso que posibilita hacer a las personas transgénero, u otras colectividades sexuales, una enunciación de sí mismas por fuera de los discursos normativos.

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, J., ARAYA, C., ARIAS, F., RUIZ, L., y ORELLANA, Z. *Identidad transexual: un proceso de género en tránsito*. Revista Pequén, 2(1): 108-124. 2012.
- ALSINA, M, y MEDINA, P. *Posmodernidad y crisis de identidad*. IC. Revista Científica de Información y Comunicación, (3): 125-146. 2006.

APA (American Psychiatric Association). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, E.E.U.U.: American Psychiatric Publishing. 2013.

ARANGO, M. *Prácticas de exclusión social y construcción identitaria de personas transgénero en contextos universitarios* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Antioquia, Medellín. 2017.

BAUMAN, Z. *Identidad*, Losada: Buenos Aires. 2005.

BIETTI, F. *La ética del desvío, la fenomenología queer de Sara Ahmed hacia una política de la desorientación*. Trabajo presentado en las X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2013. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-038/546>

BOURDIEU, P. *La ilusión biográfica*. Acta Sociológica, 56: 121-128. 2011.

BRAVO, E. *Transitando. La de/construcción de la identidad de género trans: el caso de las mujeres trans de ATTTA Santiago del Estero*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2015.

BUTLER, J. *Deshacer el género*, Madrid: Paidós. 2006.

BUTLER, J. *El género en disputa*, Barcelona: Paidós. 2007.

BUTLER, J. *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*, Barcelona: Paidós Ibérica. 2010.

CALLINICOS, A. *Contra el postmodernismo: una crítica marxista*, Bogotá: Áncora editores. 1993.

CANO-CABALLERO, M. *La construcción social del cuerpo en personas transexuales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada: España.

CASTRO, M. (2007). *Aproximación a la transexualidad como noción científica*. Sexología y Sociedad, 13(35): 4-8. 2010.

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (CNMH). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH - UARIV - USAID -OIM. 2015.

CHAUNCEY, G. De la inversión sexual a la homosexualidad: la medicina y la evolución de la conceptualización de la desviación de la mujer. En

Steiner, George, y Boyers, Robert. (Eds.), *Homosexualidad: Literatura y política*, Madrid: Alianza Editorial. 1985.

COLL-PLANAS, G. y MISSÉ, M. *La identidad en disputa. Conflictos alrededor de la transexualidad*. Papers, 100(1): 35-52. 2015.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Ley 1090 de 2006*. Diario Oficial No. 46383 del 06 de septiembre de 2006. 2006.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Decreto 1227 de 2015*. Diario oficial No. 49532 de 04 de junio de 2015. 2015.

CÓRDOBA, D. Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. En Córdoba, David, Sáez, Javier y Vidarte, Paco. (Eds.), *Teoría Queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad*. Madrid: Editorial EGALES. 2005.

DEVOR, A. *Witnessing and mirroring: A fourteen stage model of transsexual identity formation*. Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy, 8: 41-67. 2004.

ERIBON, D. *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona: Anagrama. 2001.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata. 2012.

FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto*, México: Fondo de Cultura Económica. 2002.

FRASER, N. *Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento*. New Left Review, 4: 55-68. 2000.

FURTOS, J. *Les effets cliniques de la souffrance psychique d'origine sociale*. Mental'ideas, 11: 24-33. 2007.

GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona: Ediciones Península. 1991.

HALL, S. ¿Quién necesita identidad? En S. HALL, y P. GAY. (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires: Amorrortu. 2011<sup>a</sup>.

HALL, S. La cuestión de la identidad cultural. En E., Restrepo, C., Walsh, y V. VICH. (Eds.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán: Envión Editores. 2011b.

HALBERSTAM, J. *In a Queer Time and Place. Transgender Bodies, Subcultural lives*, New York: New York University Press. 2005.

- HALPERIN, D. *Cómo ser gay*, Valencia, España: Tirant Humanidades. 2016.
- HEREK, G. *Hate Crimes and Stigma-Related Experiences among Sexual Minority Adult in United States: Prevalence Estimates from a National Probability Sample*. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1): 54-74. 2009.
- HEREK, G. Sexual Stigma and Sexual Prejudice in the United States: A Conceptual Framework. En Hope, Debra. (Ed.), *Contemporary Perspectives on Lesbian, Gay, and Bisexual Identities*. New York: Springer. 2010.
- HIESTAND, K., y LEVITT, H. *Butch identity development: The formation of an authentic gender*. *Feminism and Psychology*, (15): 61-85. 2005.
- HONNETH, A. *Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento*. *Isegoría*, 5: 78-92. 1992.
- HONNETH, A. *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona: Editorial Crítica. 1997.
- GOFFMAN, E. *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu. 2010.
- MEJÍA, N. *Trangenerismo*, Barcelona: edicions bellaterra. 2006.
- MINISTERIO DE SALUD. *Resolución n° 008430 de 1993 de la Republica de Colombia*. 1993. Recuperado de: [http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION\\_8430\\_DE\\_1993.pdf](http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION_8430_DE_1993.pdf)
- MISHRA, P. *La edad de la ira. Una historia del presente*, Barcelona: Galaxia Gutenberg. 2017.
- MONDIMORE, F. *Una historia natural de la homosexualidad*, Barcelona: Paidós. 1998.
- POLO, C., y OLIVARES, D. *Consideraciones en torno a la propuesta de despatologización de la transexualidad*. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(110): 285-302. 2011.
- PRECIADO, B. *Historia de una palabra: Queer*. 2009. Recuperado de <http://paroledequeer.blogspot.com/p/beatriz-preciado.html>
- PRIETO, S. *Reflexiones sobre el cuerpo, el género y el poder. Cinco voces trans en diálogo con Judith Butler*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2017.
- SENNETT, R. *El declive del hombre público*, Barcelona: Anagrama. 2001.

- SERRET, E. *La conformación reflexiva de las identidades trans*. Sociológica, 24(69): 79-100. 2009.
- SOLEY-BELTRAN, P. "No-body is perfect". Transsexualidad y performatividad de género. En P. SOLEY-BELTRAN, y L. SABSAY. Leticia. (Eds.), *Judith Butler en disputa. Lectura sobre la performatividad*, Barcelona y Madrid: Editorial EGALES.
- SOTO, M. (2014). La patologización de la transexualidad: contemplando posibilidades de resistir desde algunas construcciones identitarias de género no hegemónicas. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2): 145-165. 2012.
- TERRY, E. *An Exclusionary Revolution: Marginalization and Representation of Trans Women in Print Media (1969-1979)*. 2014. Recuperado de [https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.co/&httpsredir=1&article=1013&context=honors\\_theses](https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.co/&httpsredir=1&article=1013&context=honors_theses)
- TODD, J. *GL vs. BT: The Archaeology of Biphobia and Transphobia Within the U.S. Gay and Lesbian Community*. From the Journal of Bisexuality, 3: 25-55. 2003.
- TORO, I., y PARRA, R. *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*, Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. 2010.
- UNESCO. *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. 2015.
- WITTIG, M. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Barcelona: Editorial Egales. 2006.

# Corpo negro e pornografia

## A fantasia do negro pauzudo

*Black body and pornography:  
the fantasy of black pauzudo*

**Paulo Esber Barros**

*Psicólogo clínico do Centro de Atenção  
à Saúde Mental (CESAME) / Belo Horizonte - MG  
Pesquisa perversão, pornografia, masculinidade  
e excitação sexual pelo viés psicanalítico  
pauloesber@hotmail.com*

**Robenilson Moura Barreto**

*Psicólogo, Especialista em educação especial  
e inclusiva, Mestre em Psicologia  
Pesquisador do Laboratório de Psicanálise Psicopatologia  
Fundamental da UFPA (LPPF-UFPA)  
Psicólogo do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)  
do município de Ulianópolis - PA  
robenilsonbarreto@hotmail.com*

04

## Resumo

Se a pornografia serve para observar a imaginação erótica, então o que podemos colher sobre questões raciais na indústria pornô? Através de uma análise da cinematografia *hardcore* (o tipo mais explícito e comercial) e de relatos de sujeitos pesquisados, percebemos repetidamente presente a associação da fantasia do pênis grande ao corpo negro, uma pecha que o objetifica e o faz lidar com um inquietante imperativo: “seja meu ator pornô”. Veremos que essa representação do corpo negro o reduz a um produto despersonalizado, uma espécie de mercadoria cujo luxo é definido pelo tamanho de seu pênis. Pretendemos problematizar a masculinidade negra a partir de uma das manifestações midiáticas mais obscenas da imaginação erótica (o pornô), trazendo o conceito de excitação sexual para a discussão de questões raciais que lhe são inalienáveis.

**Palavras-chave:** Pornografia, Psicanálise e Preconceito racial.

## Abstract

If pornography is to observe erotic imagination, then what can we gather about racial issues in the porn industry? Through an analysis of hardcore cinematography (the most explicit and commercial type) and reports of researched subjects, we repeatedly perceive the association of the fantasy of the big penis with the black body, a pecha that objectifies it and causes it to deal with a disturbing imperative: “Be my porn actor”. We will see that this representation of the black body reduces it to a depersonalized product, a kind of commodity whose luxury is defined by the size of its penis. We intend to problematize black masculinity from one of the most obscene mediatic manifestations of the erotic imagination (porn), bringing the concept of sexual excitement to the discussion of racial issues that are inalienable.

**Keywords:** Pornography, Psychoanalysis and Racial Prejudice.

I.

*“Na pornografia, todos os mitos raciais se tornam apenas mais um “turn-on”. Assim, asiáticas são retratadas como bonecas maleáveis; latinas são sexualmente vorazes, porém submissas; as negras são como animais sexuais perigosos e desprezíveis” (LEIDHOLDT, 1981).*

O desenvolvimento do sujeito negro na sociedade brasileira é marcado por uma experiência sistemática de discriminação, preconceito e ofensa à cor da sua pele que gera um processo identificatório, nos quais esse sujeito tem dificuldade em si reconhecer. Dessa forma, o negro não se reconhece como tal e nem se identifica com seus elementos culturais, ou seja, não afirma sua estética corporal e não se vê em elementos identificatórios na sociedade (mídia televisiva, propagandas, dentre outros). Segundo Barreto (2017), nos filmes pornográficos, esse reconhecimento, inevitavelmente passa pela exposição e hipersexualização do corpo negro (mulher/homem) como uma marca do preconceito racial no imaginário social, a exemplo de filmes pornôns onde o homem negro é valorizado a partir do tamanho de seu órgão sexual, bem como a mulher negra “fogosa” e “boa de cama” em propagandas televisivas e programas televisivos.

A indústria pornográfica ocupa um lugar especial e estratégico atualmente na sociedade, movimentando mais dinheiro que as indústrias fonográficas e de esportes. É impossível ter internet e não ter tido contato com algum filme ou qualquer outro produto pornográfico. A palavra “pornografia” provém dos vocábulos gregos “ *pornos*” (prostituta) e “*graphô*” (escrever, gravar). O primeiro destes vocábulos é da mesma família de outros, como “*porneuô*” (ser prostituta, viver da prostituição) e “*pernêmi*” (vender, exportar), pôr adiante, expor aos olhos. Este último deve-se ao facto de, inicialmente, as prostitutas serem escravas. A partir desta etimologia facilmente se percebe o significado do termo “pornografia” (como nos é apresentado tanto no Dicionário da Língua Portuguesa, de Moraes, como no de José Pedro Machado): tratado acer-

ca da prostituição, coleção de gravuras ou pinturas obscenas, carácter obsceno de uma publicação. Só a partir daqui é que adquiriu o sentido de devassidão, dentro de uma construção moral sexual. Para entender a natureza do discurso pornográfico, essa idéia de se “expor aos olhos”. Para Stoller (1998) é justamente esse carácter de explicitar a prostituição que permite que a psicanálise investigue a imaginação erótica através das fantasias comungadas nos enredos pornográficos.

A relação conceitual da pornografia com a história da objetificação dos corpos negros no Brasil parece ter uma semelhança ou algumas aproximações. A transgressão de tabus da sexualidade e do corpo, a irremediável marginalidade em termos culturais, são alguns dos atributos hegemonicamente associados à pornografia, são também os mesmos atributos que fazem dela um rótulo para tudo o que é situado no extremo oposto daquilo que é moralmente aceitável. A pornografia é o veículo do obsceno, o referente máximo da “cultura do lixo”, “comercial” e “ofensiva”, por oposição à cultura “erudita”, do “bom gosto” e da “normalidade”. Por outro lado, a forma com que a sexualidade era concebida no continente africano tomou outros contextos no mundo ocidental, de corpos livres que precisavam ser domesticados e disciplinados. É nesse contexto histórico de concepção e diferenças mundos que “a cor do pecado” estabelece uma marca do corpo negro. Um corpo para ser usado e explorado como objeto. Schwarcz (1996) em seu artigo “*Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil*” entre fatos e documentos relata a forma com que esse corpo negro era colocado na sociedade brasileira.

Um dos documentos/anúncios da época, em jornais de grande circulação orienta os proprietários na compra de novas peças alertando-os para o perigo de calotes, isto é, para condições da pele: cicatrizes, odores demasiado fortes, partes genitais convenientemente desenvolvidas, carnes rijas e compactas etc.; portanto, uma mercadoria em perfeitas condições de uso. É desse lugar que o corpo negro traz marcas ambíguas na construção de processos identificatórios. Essa concepção pode estar intrinsecamente fincada na fantasia de que o negro tem um pau grande,

e conseqüentemente bom de cama. As indústrias pornográficas exploram esse imaginário quando apresentam filmes específicos com negros.

Portanto, a concepção de pornografia e corpo negro se relaciona com o que é feio, sujo, negado, escondido e invisibilizado pela sociedade. Os discursos da moral sexual civilizada deixam para trás um vácuo de curiosidade sobre aspectos que são indizíveis sobre o sexo dentro deste discurso. A pornografia se apropria destes aspectos. É evidente que o pornô oferece uma ficção sobre como o sexo é praticado, e esse parece ser o principal foco de preocupação da opinião pública, que o pornô esteja educando sexualmente as pessoas de forma perigosa, fazendo-as tomar para si a ficção erótica pornográfica como modelo de sexo real. O que esquecemos, quando entramos nessa linha de raciocínio, é que a opinião pública oferece uma ficção erótica própria, a de que o sexo tem que ser feito com amor, de forma segura e dentro de critérios de monogamia, por exemplo, que é, na verdade, também meramente uma ficção sobre como devem se comportar os corpos, uma forma ideológica de disciplina. Parece que, se estabelece aqui, a premissa da escolha de sujeitos no campo afetivo e sexual nas relações de raça/cor como modelo padrão e ideal.

No discurso carregado de seu imaginário social, onde a linguagem toma o corpo do seu lugar, imediatamente as identificações relativas à sua origem são reveladas; “Todo negro é bom de cama”, “Todo negro tem um pau grande” Eis que o (pre) conceito se manifesta no campo do corpo negro e da sexualidade. Por meio dessas afirmativas todo homem negro estaria fadado à prova concreta dessa fantasia imaginária no contexto erotizado da sexualidade e do corpo como objeto. Esse texto traz como reflexão, além da perspectiva da cor, sexualidade, fantasia e pornografia apresentam questões sobre a masculinidade no contemporâneo, do homem viril, forte e sempre pronto para dar prazer e que não pode se deslocar a essa lógica. A construção do imaginário social, coisificado como objeto e de mercadoria onde se comprava, alugava e vendia para o uso (de todas as formas) pelos seus senhores e senhoras de engenho se configura as produções das fantasias de corpos negros.

II.

*“A pornografia é um devaneio publicado. A perversão é um devaneio executado. A pornografia é uma forme frustée de uma perversão. Quando alguém está à procura de excitação, a pornografia tem a vantagem de ser um devaneio confiável.” (STOLLER, 1998).*

**P**or causa da ubiqüidade da rede mundial de computadores, de repente, de uma geração para a outra, o grande e fácil acesso às obras pornográficas tornou-se frequentemente comum. Há todo tipo de coisa para todo tipo de gosto, mídias e narrativas tão diferentes quanto à fantasia permita que sejam, mas apesar das diferenças, chamamos igualmente de pornográficas coisas muito distantes: de autores como Sade e Bataille aos filmes *hardcore* presentes em sites como *pornhub* (um tipo de pornografia contemporânea marcada por sua explicitude. O termo foi cunhado na segunda metade do séc. XX para distinguir este tipo de pornografia do *softcore*, que apresenta restrições ao que pode ser mostrado. Exemplos de *hardcore*: Garganta Profunda, *Brazzers*, *Brasileirinhas*, exemplos de *softcore*: os “cine-privês” da TV aberta, onde o sexo é mostrado sem *takes* diretos da penetração, por exemplo). Nesse caso, podemos pensar na relação que é às vezes contraposta à pornografia: o erotismo. Há uma noção elitizada e erudita do erotismo que permite que se considere pornográfico apenas as produções mais toscas e sem validação acadêmica, ainda que, se equiparem em nível de explicitude e ofensividade. Contudo, a legitimidade desses dois conceitos se sustenta por meio de uma rejeição mútua: o erótico que demonstra sua superioridade por conta da capacidade de ser artístico e não pornográfico; enquanto o pornográfico se situa como um discurso que pretende justamente perverter as instituições da moral civilizada, que *prefere* não ser artístico. O surrealista André Breton dizia que a pornografia é o erotismo dos outros.

A transgressão de tabus da sexualidade e do corpo, a irremediável marginalidade em termos culturais, são alguns dos atributos hegemomo-

nicamente associados à pornografia, são também os mesmos atributos que fazem dela um rótulo para tudo o que é situado no extremo oposto daquilo que é moralmente aceitável. A pornografia é o veículo do obsceno, o referente máximo da “cultura do lixo”, “comercial” e “ofensiva”, por oposição à cultura “erudita”, do “bom gosto” e da “normalidade”. Dito de outro modo, o termo “pornográfico/a” tem vindo a ser extrapolado como um lugar comum de todos os discursos sobre a perversão nas sociedades contemporâneas. Como explicar essa relação da pornografia com o proibido? Para Ceccarelli (2004):

A TV aproveita-se dessa “liberdade” para ditar padrões sexuais que, às vezes, só são possíveis por transformarem o erotismo em pornografia: a pornografia é o erotismo esvaziado de afeto. Não existindo afeto, a intimidade é evitada e o sujeito toma como correto o que a mídia veicula em termos de sexualidade. Nessa perspectiva, a pornografia é uma defesa para evitar o contato com conteúdo psíquicos proibidos geradores, ao mesmo tempo, de culpa e prazer. (p. 64)

O discurso da moral sexual civilizada deixa para trás um vácuo de curiosidade sobre os aspectos que são indizíveis sobre o sexo dentro deste discurso; é quando a pornografia se apropria. Evidentemente que o pornô oferece uma ficção sobre como o sexo é praticado, e esse parece ser o principal foco de preocupação da opinião pública, que o pornô esteja educando sexualmente as pessoas de forma perigosa, fazendo-as tomar para si a ficção erótica pornográfica como modelo de sexo real. O que esquecemos, quando entramos nessa linha de raciocínio, é que a opinião pública oferece uma ficção erótica própria, a de que o sexo tem que ser feito com amor, de forma segura e dentro de critérios de monogamia, por exemplo, que é, na verdade, também meramente uma ficção sobre como devem se comportar os corpos, uma forma ideológica de disciplina.

Não por acaso, a posição de ficção erótica pornográfica precisa necessariamente uma da outra para se posicionar como oposto. Por isso

é tão difícil definir a pornografia, porque é tão difícil quanto definir qual é a norma moral da sociedade em termos satisfatórios. Acontece que não se combate a sexualidade, apenas é possível administrá-la, como defende Foucault (1993), e a permissividade da pornografia é então vigilância sexual, pois para administrar o sexo, é preciso saber o que está sendo feito dele. Isso libera um espaço específico para a pornografia ocupar, um lugar de discurso sobre a sexualidade.

De acordo com Feona Attwood (2002), ao realizar uma avaliação do campo de estudos sobre erotismo e pornografia pode ser percebida uma mudança de paradigma em sua teorização. Ela localiza em duas obras a posição de referências centrais para essa mudança: *The Secret Museum* (Kendrick, 1995) - que pensa historicamente a pornografia como categoria - e *Hardcore* (Williams, 1999) - em que há uma análise dos textos pornográficos enquanto textos. A inflexão principal que permite pensar na modificação de paradigmas é que a pornografia deixa de ser pensada a partir apenas de posições radicais ou em termos dos males ou consequências que causa aos que a consomem e passa a ser estudada a partir de um viés contextual” (PARREIRAS, 2012).

Um discurso é uma forma de descrever algo ao mesmo tempo em que se constrói o que esse algo é. Linda Williams (1989) examina a pornografia *hardcore* contemporânea e revela que esse gênero de filme nada mais é do que uma forma de falar sobre e construir verdades especulativas sobre o sexo, a partir do conhecimento proveniente da imagem em movimento:

A pornografia é uma teoria: O *hardcore* cinematográfico pode ser lido como uma especulação teórica e analítica sobre os prazeres miticamente concretos que se propõe a mostrar tão diretamente e naturalmente. De fato, é precisamente em filme e vídeo que esse aspecto visual de olhar e especular sobre o prazer no sexo encontra seus limites. A especulação visual pornográfica demonstra e fala sobre o prazer sexual de forma muito mais

convicente do que qualquer atestado teórico sobre a natureza do poder e do prazer. (WILLIAMS, 1989, p. 275).

Como tal, a pornografia *hardcore* se propõe a ser sobre o sexo, ela clama o sexo para si como responsabilidade ficcional por excelência, e, as construções sociais das relações entre ‘os sexos’, são os elementos usados para constituir esta ficção, preocupando-se em mostrar “a verdade” do prazer sexual:

Nesses filmes nós vemos não a representação de atos sexuais como tal, mas, como o ‘Relatório Meese’ e outros colocaram, ‘sexo em si’, em cores vivas e sons ofegantes (...) é uma figura retórica que permite ao gênero falar de maneira específica sobre sexo. (WILLIAMS, 1989, p. 94 e 95).

A pornografia se configura como uma das muitas formas de se falar sobre sexo. Faz parte de um conjunto de discursos sexuais que Foucault (1993) categoriza como sendo derivada da compulsão moderna de falar incessantemente sobre sexo. O primeiro livro da História da Sexualidade (1993) argumenta que o desejo não existe apenas voltado em direção ao sexo, mas também - e principalmente - para o *conhecimento do prazer*, o gozo que se sente ao se observar o gozo alheio, o prazer de conhecer, a curiosidade. Essa enorme curiosidade sexual é central para o entendimento de como a pornografia tomou as proporções atuais. Isto já havia sido descrito muito antes por Freud (1905) como pulsão escópica, o prazer de ver, em que a criança desenvolve uma atividade investigatória a partir de situações práticas da vida, passando então a elaborar uma série de teorias sexuais para explicar, por exemplo, como os bebês são feitos. O desejo (tanto por sexo quanto por conhecer o sexo) é imanente às relações de poder, se originando nas próprias relações, assim sendo importante entender como a produção pornográfica reflete o desejo e o fantasiar de seus consumidores.

### III.

*“Somos reféns da nossa aparição, aprisionados ao nosso corpo melaninado que sempre chega antes de nós, e junto dele, uma torrente de estereótipos. Na verdade, somos em grande medida invisíveis, vivendo em uma linha tênue entre o que somos e o que as pessoas pensam que somos, numa espécie de “encarceramento simbólico”. Existimos entre diagnósticos essencializantes e prescrições de como devemos ser.” (FANON, 2008)*

O sexismo na pornografia é bem documentado nas análises de conteúdo existentes na literatura, mas o racismo é bem menos. A indústria pornô é feita pensando no homem branco como público, portanto representam a fantasia do branco sobre a sexualidade negra. Não é o fato de haverem negros nos filmes feitos de brancos para brancos que é racista, é o fato de que esses filmes exploram a história da mercantilização e objetificação do corpo negro.

A história do racismo em representações eróticas é muito mais longa, no entanto, do que a história da escravidão. Segundo Hoch (1979), seria possível perceber na mitologia e literatura ocidental os temas do “Negro Bestial”, “Herói Branco” e “Deusa Branca” percorrendo a história desde a Grécia antiga. Segundo ele, há uma ameaça à Deusa Branca por um sempre ereto Negro Bestial que seria eventualmente vencido pelo Herói Branco.

Ainda que a história do arquétipo do negro sexualizado e bestial possa ser mais antiga do que a história da escravidão no nosso continente, o que realmente nos interessa é o uso que a ideologia faz desses arquétipos para manter a continuidade de um dado sistema. Angela Davis (1981) defende que houve uma construção histórica do “mito do negro estuprador” que serviu como elemento cultural importante para a continuação da dinâmica de subordinação dos homens negros na sociedade pós-escravista. Era de interesse ideológico, portanto, que a imagem do homem negro fosse associada à de uma ameaça sexual à pureza e virgindade de mulheres brancas. A imagem sexualizada e

animalizada do homem negro serviu como forma de controle dentro de um sistema de estratificação de raças e classes que foi desestabilizado pela emancipação dos escravos. Hoch (1979) analisa a questão com a ideia de que os homens brancos estariam projetando a imagem do supersexualizado negro bestial nos homens negros como forma de sublimar seus próprios desejos reprimidos. Hooks (1990) vê o racismo e o sexismo como sistemas interligados que mantêm um ao outro, e defende que a raça exagera os papéis sexuais na pornografia. Os homens, então, seriam representados geralmente como máquinas de sexo, mas os negros teriam esse papel particularmente mais acentuado.

Para o sistema estratificante, há duas razões para se usar essa associação ideológica do homem negro ao estuprador: a de subjugar economicamente uma classe emergente, e a de criar um medo nos brancos que sustenta sua fantasia. E por que um medo haveria de ser prazeroso? Bataille deriva de Freud uma noção importante que relaciona medo e desejo: “O interdito observado fora do medo não tem mais a contrapartida de desejo que é o seu sentido profundo” (Bataille, 1987).

A manutenção de uma identidade sexual ameaçada é um dos pilares da teoria de Stoller sobre a perversão. A montagem da cena perversa leva em consideração, para além da negação da castração, também a manutenção de uma ameaça que proporcione a sensação de risco ao ritual, para combater uma falta de excitação natural à estereotipia característica da cena. Um ponto muito importante na teoria de Stoller é que toda pornografia seria uma “pequena perversão”:

Há poucas pessoas que não reconhecem seus roteiros favoritos quando o encontram. Se minhas definições o confundem porque implicam que todo mundo é eroticamente aberrante e a maioria das pessoas, a maior parte do tempo é pelo menos um pouco perversa, que assim seja. Considero, portanto, toda pornografia pequenas perversões, bem como provavelmente todos os devaneios (Stoller, 1998, p. 21).

Uma análise de conteúdo de 476 personagens de filmes pornô realizada por Cowan e Campbell (1994) confirma que os enredos pornográficos refletem o estereótipo racial de que o homem negro teria o pênis maior e seria mais talentoso eroticamente, além de mais agressivo e menos humanizado. Nas medidas de intimidade da análise, os homens negros obtiveram o menor resultado, significando que a eles é dado menos falas, menos envolvimento, menos cenas afetivas, comportamento mais estereotipado, falas e papéis mais agressivos e pejorativos (é importante notar, no entanto, que os atores negros não foram considerados mais agressivos que os brancos). Basicamente o imaginário branco sobre o papel do negro no erotismo, demonstrando a reduzida humanidade do homem negro na pornografia: eles não são mostrados como pessoas, mas como máquinas de sexo, mais ainda que os outros personagens masculinos.

Por menor que seja a intimidade, em geral, na pornografia, os homens negros são mostrados como relativamente desprovidos desse elemento humanizante, algo evidentemente intencional, feito para agradar as “pequenas perversões” da audiência, o que corrobora com a ideia de Ceccarelli (2004) de que “a pornografia é o erotismo esvaziado de afeto”. Eles não são violados da mesma maneira que as mulheres, mas são desumanizados do mesmo jeito. Possivelmente o homem negro é mostrado como um não humano porque, de acordo com Hoch (1979), ele é retratado como a materialização do bestial e do exagero na sexualidade do homem branco, ou melhor, na fantasia de hiperssexualidade que o branco queria poder ter, que é recusada pela moral sexual, recalçada e então projetada de forma hostil na imagem do homem negro.

#### IV.

**U**m ambiente de boicote, hostilidade e medo, o mal-estar na masculinidade negra contemporânea tem um forte vínculo na formação desse sujeito. Podemos considerar a masculinidade um processo de socialização que homens buscam se legitimar perante seus pares, na busca pelas prerrogativas patriarcais na sociedade ocidental. Esse processo não só é relacional (envolvendo homens e mulheres), mas varia de acordo com o contexto social e dos marcadores sociais (raça, classe, etnia, região, sexualidade, etc.) que compõem o indivíduo. Nesse contexto, a masculinidade negra se configura como uma masculinidade subordinada, enfrentando questões complexas para se estabelecer. Sendo assim, dois aspectos centrais da formação dos homens em nossa sociedade – gostemos ou não – merecem destaque: o provimento e a virilidade.

O corpo para a psicanálise aparece a partir no momento em que Freud, ao trabalhar com quadros de histeria contrapõe o corpo biológico ao corpo significado e marcado pelo desejo inconsciente, pelo sexual e pela linguagem. O corpo negro carrega indubitavelmente marcas e cicatrizes profundas de representações sociais estigmatizadas e preenchidas de fantasias. Esse corpo de sentidos e significados construídos na sociedade brasileira evoca um lugar dúbio. Se por um lado o negro é sucessor de uma memória recente na história que produz e reproduz o preconceito racial através de um corpo que era dado como; coisa, objeto, mercadoria, peça..., por outro lado, vive numa sociedade onde a representação desse objeto (negro) é permeada de fantasias e desejos em torno da sua sexualidade no contexto midiático e pornográfico.

Nesse contexto, como se deve conceber a sexualidade do negro na psicanálise frente à fantasia do imaginário social de um corpo que exigem um remanejamento do simbólico e uma leitura da subjetividade? Evidentemente não se trata aqui, de questões apenas cinematográficas da pornografia, mas, sobretudo, de uma construção discursiva da fantasia mediada pelo preconceito racial no imaginário social. O importante,

a nosso ver, é a demarcação que se atribui aos corpos como objetos empíricos, que lugar é reservado pela cultura para ocuparem espaços no jogo erótico do prazer.

## Referências

- BARRETO, R. M. *Contribuições psicanalíticas para a compreensão do preconceito racial: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Pará. 2017.
- BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- CECCARELLI, P. R. *Sexualidade e consumo na TV*. In *Psicologia Clínica*, Vol. 12, 2, p. 59-68, 2004.
- CECCARELLI, P. R. *A pornografia no ocidente*. In: *Revista (In)visível. Portugal*, 2011.
- COWAN, G, CAMPBELL, R. *Racism and sexism in interracial pornography, a content analysis*. San Bernardino: Cambridge University Press, 1994.
- DAVIS, Angela. *Women, race and sex*. New York: Random House, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* [1905]. In: \_\_\_\_\_. *Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira*. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HOCH, Paul. *White Hero, Black Beast: Racism, Sexism, and the Mask of Masculinity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.
- HOOKS, B. *Reflections on race and sex*. In *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston: South End Press, 1990.
- LEIDHOLDT, Dorchen. *Where Pornography Meets Fascism*. Women's International Newsletter, 1981.
- SCHWARCZ, L. M. *Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil*, in L.M. Schwarcz e L.V.S. Reis (orgs.). *Negras imagens*. São Paulo: Edusp, 1996, 14.

STOLLER, R. *Excitação sexual: dinâmica da vida erótica*. São Paulo: Ibrasa, 1981.

STOLLER, R. *Observando a imaginação erótica*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

STOLLER, R. *Porn: myths for the twentieth century*. New Haven: Yale University press, 1991.

WILLIAMS, Linda. *Hard Core: Power, Pleasure, and the "Frenzy of the Visible"*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1989.

**NORMAS**

A revista publicará textos em português e espanhol. Textos em outras línguas serão traduzidos.

Os autores devem encaminhar seus artigos exclusivamente através do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), acessando o endereço <http://www.periodicos.ufrn.br>. É necessário que os autores se cadastrem no sistema antes de submeter o artigo. No Portal, conferir a seção *Sobre a revista* e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as *Diretrizes para autores*.

Os artigos devem ter entre 15 e 25 laudas, páginas sem numeração e apresentar a seguinte formatação:

1. Título: centralizado; fonte Times New Roman 14, em negrito;
2. Título em Inglês: fonte Times New Roman 14; em itálico;
3. Autor(es): filiação institucional, titulação (pós-doutorado não confere título acadêmico, evitar a informação “pós-doutor/a em ...”) e e-mail justificado à direita; fonte Times New Roman 11;
4. Resumo, abstract: máximo de 10 linhas, palavras-chave e keywords (máximo de 6): justificado; fonte Times New Roman 11;
5. Texto: fonte Times New Roman 12; justificado; destaques em itálico; espaçamento 1,5; citações conforme Normas Técnicas da ABNT.
  - 5.1. Subtítulos em negrito, sem numeração;
  - 5.2. Títulos de obras, mencionadas no corpo do texto, devem ser destacadas em itálico.
  - 5.3. Notas de rodapé não devem ser usadas para referências, nem citações. Deve-se restringir sua utilização e evitar notas longas.
  - 5.4. As citações textuais longas (mais de 3 linhas) devem constituir um parágrafo independente, com recuo de 4cm, em fonte Times

New Roman 11, espaçamento simples, seguidas da referência. As citações com até 3 linhas devem aparecer no corpo do texto, sem itálico, e entre aspas, seguidas da referência.

**5.5.** Citações: no corpo do texto e ao final da citação, utilizar o sistema autor, data, número de página, entre parênteses. Ex: (FOUCAULT, 2004, p. 50). Para os casos em que não há menção à página, utilizar o sistema autor, data. Ex: (FOUCAULT, 2004). Aos diferentes títulos de um mesmo autor, publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Ex: (MOTT, 2000a; MOTT, 2000b).

**5.6.** As omissões de palavras ou frases nas citações devem ser indicadas pelo uso de elipses [ . . . ] entre colchetes.

**6. Referências:** Referências somente para obras citadas. Devem ser apresentadas no final do trabalho, em ordem alfabética de sobrenome do(s) autor(es), sem abreviatura do prenome, como nos seguintes exemplos:

**a)** no caso de livro: SOBRENOME, Nome. Título da obra. Local de publicação: editora, data.

**b)** no caso de capítulo de livro: SOBRENOME, Prenome. “Título do capítulo”. In: SOBRENOME, Prenome (Org). Título do livro. Local de publicação: editora, data. página inicial-página final.

**c)** no caso de artigo: SOBRENOME, Prenome. “Título do artigo”. Título do periódico, local de publicação, volume do periódico, número do fascículo, página inicial-página final, mês(es). Ano.

**d)** no caso de dissertações, teses, monografias: SOBRENOME, Prenome. Título: subtítulo (se houver). Dissertação (tese ou monografia). (Nome do Programa) Departamento, Universidade, local, ano. Número de páginas.

**e)** no caso de documentos via world wide web: SOBRENOME, Prenome. Título da obra. [online] Disponível em <http://www...> Acesso em (informar data).

**f)** no caso de títulos com organizador(es): utilizar o sistema SOBRENOME, Prenome (Org.). Título da obra. Local de publicação: editora, data.

**g)** no caso de dois ou mais autores: citar todos os autores, não utilizar et al.

**h)** no caso de artigos de jornais: utilizar o sistema SOBRENOME, Prenome. Título do artigo. Título do jornal, local, dia, mês, ano. Título do caderno.

**i)** no caso de artigos de revistas: Título da Revista. Ano, número, periodicidade. Notas especiais.

**7.** Figuras, fotografias, gráficos deverão ser fornecidos em “formato final” e em preto e branco.

**8.** Os textos devem ser encaminhados com prévia revisão gramatical e revisão do emprego das normas da ABNT. **O envio dos textos a consultores/pareceristas fica condicionado ao cumprimento dessa exigência.**

**9.** Os artigos encaminhados serão avaliados por, pelo menos, dois consultores, escolhidos pelo Editor.

Autores interessados em enviar trabalhos podem fazê-lo em fluxo contínuo, sem a necessidade de aguardar chamadas. **As chamadas serão realizadas exclusivamente para o Dossiê Temático.**

Para todo contato:

**Revista Bagoas**

bagoas@cchla.ufrn.br



Vincent van Gogh  
no. 18